

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD EN EL MARCO DE LA DIFERENCIA Y LA
COMUNICACIÓN

IDALIA PARRA FLOREZ

ASESORAS

ROSARIO BERNAL LUQUE - Magister

SANDRA ISABEL SANCHEZ - Magister

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CHÍA, 2015

Tabla de contenido

Introducción	5
Contexto del ámbito de la investigación	7
Contexto local	7
Contexto institucional.....	11
Reseña histórica.	11
Aspectos administrativos.....	13
Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	14
Contexto de grupo.	16
Descripción del problema.....	19
Conceptualización y categorización de la problemática	22
Análisis de la información diagnóstica	30
Primera categoría: reconocimiento del otro desde la diferencia.....	30
Segunda categoría: Expresa de manera asertiva emociones, sentimientos intereses y necesidades.	40
Diseño e implementación de la propuesta	46
Buzón de sentimientos	46
Objetivo de la estrategia.....	46
Descripción.....	46
Argumentación teórica.	47
Implementación de la actividad.....	50
Evaluación de los alcances logrados por la estrategia	57
La lúdica como escenario de convivencia	59
Objetivo de la estrategia.....	59
Descripción.....	59
Argumentación teórica.	60
Implementación de las actividades.....	62
Evaluación de los alcances logrados por la estrategia	71
El semáforo.....	72

Objetivo de la estrategia.....	72
Descripción.....	72
Argumentación teórica.....	72
Implementación de la estrategia.....	75
Evaluación de los alcances logrados por la estrategia.....	77
Evaluación final del proceso.....	79
Proyección de la intervención.....	87
Informe Final de la investigación.....	89
Referencias.....	92
Anexos.....	95
Anexo No. 1.....	95
Anexo No. 2.....	96
Anexo No. 3.....	97
Anexo No. 4.....	98
Anexo No. 5.....	102
Anexo No. 6.....	103
Anexo No. 7.....	105
Anexo No. 8.....	106
Anexo No. 9.....	109
Anexo No. 10.....	110
Anexo No. 11.....	111
Anexo No. 12.....	116
Anexo No. 13.....	118
Anexo No. 14.....	122
Anexo No. 15.....	124
Anexo No. 16.....	125
Anexo No. 17.....	126
Anexo No. 18.....	128
Anexo No. 20.....	131

Anexo No. 21	132
Anexo No. 22	134
Anexo No. 23	135
Anexo No. 25	139
Anexo No. 26	141
Anexo No. 27	143
Anexo No. 28	144
Anexo No. 29	146
Anexo No. 30	147
Anexo No. 31	150
Figuras	154

Introducción

El presente informe hace parte de una de las cinco propuestas de intervención del trabajo de investigación titulado “propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar”. Es necesario aclarar que todas las intervenciones contaron con un marco teórico común que define, circunscribe y justifica el problema de investigación, que pretende abordar esta propuesta.

Cada intervención se desarrolló con base en la metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE), y se aplicó en una población que abarca los niveles de primero, sexto, séptimo, noveno y once, en cinco colegios distritales de Bogotá. La actual propuesta corresponde al nivel de 11^o y se llevó a cabo en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, de la localidad de Usme.

Así mismo, esta intervención como las demás, realizó su propio diagnóstico para responder a la necesidades propias de la institución y la población, de esta forma como lo establece Pazos (2002) “se explora la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula” (p.42).

Las propuestas de intervención contienen: el contexto local, que describe la ubicación geográfica y la condición socioeconómica del sector donde se encuentra ubicado el colegio; el contexto institucional, que hace referencia a la historia de la institución y su PEI; el contexto de aula, que es la caracterización del espacio en el que se encuentran los estudiantes. Se presenta también el diagnóstico, fruto del análisis de

los datos recolectados por cada investigador, que tuvo en cuenta cada uno de los contextos ya mencionados

Finalmente, se presenta el informe de planificación, acción y evaluación de la propuesta pedagógica implementada. En estos apartados se exponen, en primer lugar, los elementos tenidos en cuenta en la planificación, así como los soportes teóricos que validan desde los expertos cada una de las estrategias empleadas. En segundo lugar, se detalla la manera en que se implementó la propuesta, es decir la acción. Por último, aparece la evaluación de las estrategias empleadas para lograr los objetivos.

De otra parte, es importante señalar que en la IAE, no se habla de conclusiones, sino de discusión o análisis de resultados, ya que el espiral que propone esta metodología, conlleva una constante reflexión que se vuelve cíclica, y, por consiguiente, no se considera un producto terminado.

De esta manera, las cinco estrategias son en su conjunto una propuesta de investigación interventiva, para mejorar y fortalecer la convivencia desde la formación ciudadana en cinco instituciones escolares oficiales del distrito capital.

Contexto del ámbito de la investigación

Contexto local

El presente trabajo fue desarrollado en la localidad de Bosa, cuyo origen se remonta a la época precolombina. El nombre de esta localidad, proveniente de la familia lingüística chibcha significa "cercado de guarda y defiende las mieses" o también "segundo día de la semana" de acuerdo con el calendario lunar muisca. Las huellas de las primeras comunidades que habitaron esta región aún quedan, prueba ello son apellidos como Neuta, Chiguazuque, Tunjo u Orobajo descendientes del dueño y señor del poblado, el cacique Techotiva (Alcaldía de Bogotá, 2012). Actualmente, la comunidad muisca de Bosa tiene reconocimiento como cabildo con autoridades reconocidas por la administración distrital, lo que les ha permitido conservar sus tradiciones comunitarias (Hospital Pablo VI de Bosa, 2009).

Desde 1539, Bosa ha sido reconocida como el lugar donde los conquistadores Nicolás de Federman, Gonzalo Jiménez de Quezada y Sebastián de Belalcázar disputaron los derechos sobre estas tierras, como recuerdo de ello se erigió frente a la iglesia de San Bernardino una cruz que simboliza el pacto entre dichos personajes.

Con el paso de los años nuevamente esta región se convirtió en escenario de enfrentamiento. Así, en 1853 las divergencias políticas en el panorama nacional llegaron a la región desatándose un encuentro violento entre los constitucionalista Tomas C. de Mosquera, José Hilario L. y Pedro Alcántara H. y las fuerzas del dictador José María Melo (Alcaldía de Bogotá, 2012).

Durante mucho tiempo Bosa fue un municipio cundinamarqués constituido por 5 barrios y habitada aproximadamente por 20.000 personas que en su mayoría se dedicaban a actividades agrícolas. No obstante, este panorama eminentemente rural empezó su transformación en 1954, cuando bajo el Gobierno de Rojas Pinilla se tomó la decisión de anexar Bosa como parte de Bogotá según el Decreto 3640; pero solo se constituyó como localidad No. 7 del distrito capital en 1972 tras el acuerdo 26, desde entonces el crecimiento poblacional y desarrollo urbanístico no han cesado, lo que ha generado un cambio absoluto en lo que antes fuera este territorio.

Bosa está ubicada al sur occidente del distrito capital. Geográficamente la localidad se extiende al norte hasta el río Tunjuelito, límite con la localidad de Kennedy; al sur llega hasta la autopista, límite con la localidad de Ciudad Bolívar; al oriente separadas por el río Tunjuelito limita con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar; y al occidente se prolonga hasta el río Bogotá donde colinda con los municipios de Mosquera y Soacha.

La alcaldía de Bogotá (2011) registra que Bosa tiene una extensión de 2.393,6 hectáreas y está compuesta por 381 barrios organizados en 5 Unidad de Planeación Zonal (UPZ) Bosa Central, Tintal sur, el Porvenir, Bosa occidental y Apogeo, todas urbanas.

De acuerdo con los datos proporcionados en el último censo, el DANE (2005) proyectó para el 2011 una población de 583.056 habitantes, correspondientes al 8% total de la población del Distrito Capital. Así mismo, se estimó que este número

incrementaría al 10,9% para el 2015. Esta situación resulta preocupante al considerar el hecho de que la localidad es una de las más densamente pobladas. Según datos otorgados por el DANE, el promedio de habitantes por hectárea en Bosa es de 237,99 y la UPZ de la localidad con mayor densidad poblacional (435,17 Hab/Ha) es Bosa Occidental, ambos casos superan el promedio de Bogotá que es de 180 Hab/Ha. También, el informe señala que la población es mayoritariamente joven ya que el 46 % está por debajo de los 24 años de edad.

Del mismo modo, la Alcaldía de Bogotá (2011) reveló que Bosa era la tercera localidad con menor nivel de vida, aspecto que fue determinado por el acceso, la calidad de servicios, la educación, el capital humano, el tamaño, la composición del hogar y la calidad de la vivienda. Esta situación contrasta con el aumento progresivo de la población, ya que considerando los bajos niveles de vida suponen un mayor esfuerzo y compromiso de las entidades gubernamentales para generar equidad en los planos económico, social y cultural.

Sumado a esto, Bosa es la cuarta localidad con mayor tasa de desempleo del distrito reflejada en un 10,5%, cifra que contrasta con el promedio de la ciudad que está en el orden del 8,6 de acuerdo con los datos del 2011, situación que desencadena otras problemáticas de orden social.

En cuanto al tema de servicios básicos, el panorama resulta más alentador ya que Bosa está cubierta al 100% con los servicios de acueducto y alcantarillado, la

distribución de gas natural cubre aproximadamente el 94% de las necesidades y el alcantarillado pluvial el 96%.

Con respecto a la educación, es importante destacar que de acuerdo con el informe distrital en Bosa, la cobertura de la población en edad escolar es del 100%. No obstante, existen necesidades en educación preescolar, según datos del 2012 está cubre el 81% de niños y niñas en edades entre los 0 y 5 años. El mismo informe destaca una reducción de la deserción escolar pasando del 2.8% en el 2011 al 0.6 % en el 2012 por lo que Bosa ocupa el cuarto lugar entre las localidades con menor deserción escolar.

Por otro lado, en el ámbito de la salud se evidencian mejoras en la cobertura, pues, estadísticas de la Secretaria de Salud (2012), demuestran que Bosa es la segunda localidad con mayor número de afiliados al sistema de salud público con 134.999 personas, después de ciudad Bolívar que reporta 194.900. El mismo informe de la Secretaria de Salud (2012) revela que aunque hay una reducción en los embarazos, estos siguen siendo muy altos.

En cuanto a convivencia y seguridad ciudadana el informe de la Secretaria Distrital de Salud (2009 - 2010) destaca que el número de muertes violentas, homicidios, lesiones personales y hurto a carros y motos sigue siendo alta a pesar de que en relación con el año inmediatamente anterior el número de casos tendió a disminuir, pese a ello la localidad sigue siendo catalogada como una de las más inseguras y con graves dificultades a nivel convivencial.

Con respecto a la malla vial, es importante señalar que la localidad tiene pocas vías de acceso, entre ellas las más representativas son la avenida Bosa, autopista sur y la diagonal 86. En cuanto a su estado, el reporte capital por localidades establece que más del 70% de la malla vial se encuentra en malas condiciones, lo que hace difícil el ingreso y salida de la localidad. Actualmente, los residentes del sector cuentan con el servicio del Sistema de Transporte Público y Masivo Transmilenio, en Bosa se localizan los portales del Sur y las Américas.

Contexto institucional

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarras, creada bajo la resolución 3333 del 2 de septiembre del 2008. El colegio ubicado en la Carrera 88 C No 66 A 03 sur en el barrio las Margaritas y corresponde a la UPZ Bosa Occidental.

Reseña histórica.

El Colegio José Francisco Socarras I. E.D., inicio labores con el nombre colegio “Villas del Progreso” el día 06 de marzo de 1990 bajo la resolución Número 1473 del 7 de mayo de 1999.

En los primeros años de funcionamiento el colegio no contaba con planta física, sin embargo iniciaron labores en un terreno baldío en la jornada mañana. En 1994 se abrieron inscripciones en la jornada tarde, para entonces ya se disponía de algunas aulas prefabricadas. La creciente demanda hizo que para el año 2005 el colegio debiera crear dos sedes más; la sede B, que funcionó en aulas rentadas del colegio

privado Luis López Osorio y la sede C que funcionaba en los salones comunales de la ciudadela El Recreo. Así mismo, las aulas prefabricadas aumentaron a 25 para el año 2006 (Herrera & Pineda, 2010).

Mientras las directivas, docente y estudiantes sorteaban estas dificultades de espacio físico, la alcaldía construyó un mega colegio para darle un lugar estable a la comunidad dispersa. Así, en agosto del 2008 fue inaugurada la Institución Educativa Distrital (I.E.D) con el nombre de colegio José Francisco Socarras (JFS), y cuya resolución No. 3333 con fecha del 02 de septiembre marcaría una nueva etapa en la historia de la institución (Herrera & Pineda, 2010).

La planta física de la institución abarca un área de 21.608,11m², distribuidos en 36 salones y varias aulas especializadas, dos canchas de básquet, amplias zonas verdes, corredores, plazoleta central y terrazas; además cuenta una área para administrativos, biblioteca y comedor. El colegio brinda educación formal a más de 3.600 estudiantes de educación básica, media y bachillerato durante las jornadas mañana y tarde.

Superadas las dificultades de espacio por las que atravesó la comunidad educativa, un nuevo conflicto marcaría la historia de nuestra institución.

En el año 2012, diferencias internas entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia desembocaron en la toma del colegio por parte de algunos estudiantes. La toma, que duró cerca de una semana, trajo como consecuencia

cambios tanto en el área administrativa y docente, como en la forma de pensar y ver de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Un vez dirimido el conflicto con una nueva rectora, coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia, la institución se propuso redireccionar la gestión administrativa y se enfocó en acciones que propendieran por mejorar del clima institucional procurando la sana convivencia, un ambiente más participativo, armónico, transparente y esperanzador.

La historia del colegio José Francisco Socarras es interesante toda vez que demuestra la capacidad de superación de los obstáculos, la pujanza de su miembros y el liderazgo de aquellos que pese a las dificultades han tenido fe y esperanza en la posibilidad de un mundo mejor, fundado en la educación.

A mediados del año 2013, tras el convenio 1604, la administración del colegio JFS asumió 171 escolares de pre jardín y jardín de la secretaría de integración social. El objetivo de la anexión fue garantizar la atención y desarrollo integral de primera infancia en el sistema educativo. De esta forma el colegio amplio su cobertura y grados ofrecidos.

Aspectos administrativos.

En la actualidad el colegio presta sus servicios en dos jornadas, mañana y tarde, en cada una ofrece los niveles de preescolar (pre-jardín, jardín y transición), educación básica (primero a quinto) y educación media (décimo y once).Atiende una población de aproximada de 3.690 estudiantes. En la jornada de la mañana atiende 1.800

estudiantes y en la tarde 1.720, junto a 170 niñas y niños de pre-jardín y jardín, vinculados a la institución tras un convenio con la secretaría de integración social.

El colegio cuenta con la dirección de una rectora y una planta docente de 125 profesionales, compuesta por 66 docentes, 2 coordinadores de convivencia, 1 coordinador académico y 3 orientadoras en la jornada mañana y en la tarde 56 docentes, 2 coordinadores de convivencia, 1 coordinador académico y 3 orientadoras. Además, cuenta con el apoyo de una educadora especial para las dos jornadas, quien asesora los estudiantes con bajo desempeño académico relacionado con dificultades de aprendizaje.

Adicionalmente, desde el año 2011, el colegio presta sus instalaciones para que a través del convenio SED-CANAPRO, amparado en el decreto 3011 de 1997, en horas de la noche se formen alrededor de 700 adultos.

Proyecto Educativo Institucional (PEI).

A partir del nombre del PEI “Formación en convivencia como orientación al proyecto de vida”, se hace evidente que una de las mayores preocupaciones del Colegio JFS ha sido contribuir a mejorar el entorno social como elemento fundamental en el desarrollo personal y comunitario. En este mismo sentido, el pacto de convivencia propuso como derrotero:

Una formación integral fundamentada en el desarrollo de una sana convivencia y el fortalecimiento en valores como la tolerancia, el respeto y la

responsabilidad; con el fin de orientar su proyecto de vida como ciudadanos competentes, en una sociedad de derechos (2014, p. 1).

Basados en esta premisa todas las áreas, proyectos y actividades que se desarrollan en la institución están encaminados a promover y dar cumplimiento a los propósitos planteados por la misma.

Así, a nivel pedagógico el Colegio JFS se ha comprometido con un enfoque constructivista enmarcado en el modelo del aprendizaje significativo, desde el cual todas las áreas han diseñado y dispuesto metodologías, contenidos y didácticas que rescatan el ser (individual y colectivo), el saber y saber hacer.

Estructurada en ciclos (ciclo I, preescolar y primero; ciclo II, segundo, tercero y cuarto; ciclo III, quinto, sexto y séptimo; ciclo IV, octavo y noveno; y ciclo V, décimo y once) las mallas curriculares dan cuenta de los procesos cognitivos, psicológico y sociales por los que atraviesan los jóvenes a lo largo de su crecimiento y evolución desde preescolar hasta concluir grado 11.

Estos aspectos que estructuran la razón de ser de la institución junto con los proyectos pedagógicos transversales que enmarca la ley 115 de 1994, constituyen la base para la planeación y ejecución de diversas actividades encaminadas a la realización de las metas que taraza el PIE. En razón de ello, los diferentes proyectos son liderados por docentes de las áreas de acuerdo con su afinidad conceptual. Estos son:

Proyectos	Título	Área encargada
Tiempo Libre	Tiempo Libre	Educación física
Medio Ambiente	La tenemos clara con el ambiente	Ciencias naturales
Ética	Ciudadanos de paz convivencia veraz	Ciencias Sociales (Ética – Filosofía. Ciclo V)
Educación Sexual	Porque me quiero, me cuido y disfruto mi sexualidad	Depto. de orientación
Matemáticas	Jaque al tiempo Libre	Matemáticas
Lectura y escritura	PILEO	Español
Atención y prevención de desastres	No arriesgues la vida piensa, observa y actúa	Tecnología e Informática
Democracia	A participar aprendo participando. Juntos construimos ciudadanía	Ciencias sociales (Gobierno escolar)
Artes	creando arte como instrumento de paz	Música

Contexto de grupo.

El presente estudio se realizó con el curso 603 de la jornada mañana. El grupo estaba conformado por 19 niñas y 21 niños, en edades entre los 10 y 12 años y uno de 14. En su mayoría vinculados al colegio desde el inicio de su etapa escolar, tan solo 4 estudiantes provienen de otras instituciones y 5 están repitiendo el nivel.

De acuerdo con el reporte académico del segundo trimestre del año 2014, el curso tiene un buen rendimiento en asignaturas como educación física y artes, presentando dificultades académicas en las áreas de ciencias sociales y matemáticas especialmente (Anexo No. 1).

De acuerdo con la hoja de matrícula (Anexo No. 2), se pudo determinar que algo más de la mitad de las familias de los estudiantes del grado 603 son de tipo nuclear,

es decir conviven mamá, papá e hijos. El restante, es decir, aproximadamente el 43% lo constituyen familias extensivas o monoparentales. No obstante, es necesario aclarar que existen dificultades para catalogarlas puesto que son diversas y complejas las realidades familiares de algunos niños y niñas y tan susceptibles a cambios repentinos en el corto plazo, que fácilmente se pasa de convivir con la mamá a convivir con los abuelos o el padre. Este ambiente constituye una limitante en los procesos de acompañamiento y estabilidad emocional de los niños y niñas que viven este tipo de situaciones.

Adicionalmente, información obtenida de la hoja de actualización de datos para el año 2015 demuestran que aproximadamente el 40% de la madres se desempeñan como amas de casa, el 30% se desempeñan en algún oficio como tejedoras, estilistas o modistas, el 17% se cataloga como empleadas sin especificar su labor y solo el 13% han realizado estudios técnicos o profesionales.

Por otro lado, cerca del 60% de los padres realizan algún oficio o trabajan de manera independiente, el 30% describe su actividad o profesión como empleado. En todo caso se evidencia que la formación académica a nivel profesional es escasa.

De acuerdo con esta misma fuente, luego de la jornada escolar se evidencia que en la mayoría de los casos, los estudiantes cuentan con el acompañamiento familiar, ya sea de la mamá, de mamá y papá, mamá y hermanos (as), o únicamente hermanos (as) mayores, tíos (as), abuelos o alguna vecina.

Social y afectivamente el grupo se caracteriza por ser muy dinámico, les gusta dibujar y participar en diversas actividades de carácter lúdico. Sin embargo, al revisar los registros del observador de los estudiantes correspondientes al año 2014, se detectó que el curso tiene dificultades a nivel convivencial, ya que la indisciplina, las agresiones físicas y verbales resultan ser una constante.

De esta forma, en el observador del estudiante aparecen consignadas 5 anotaciones por inasistencia, 15 por agresión física y 7 por agresión verbal. Además, hay registradas 8 faltas relacionadas con poner chicle en la silla de un compañero, molestar a compañeras o poner sobrenombres, y finalmente 20 asociadas con interrupción de la clase.

Descripción del problema

A finales del año 2014 eran frecuentes los comentarios de los docentes y coordinadores ante los problemas de convivencia del curso 503, comentarios que hacían percibir la angustia entre los docentes y la dificultad para desarrollar las clases. Por tal razón me di a la tarea de revisar el libro de seguimiento de los estudiantes (el observador) para hallar pistas sobre las dificultades convivenciales específicas de aquel curso.

Evidentemente, como lo expuse en el contexto de grupo las quejas de los niños y niñas por el maltrato se reflejaba en riñas, empujones, menosprecio, lenguaje soez y despectivo entre otros, a los cuales se les daba un trato meramente normativo (registro en el observador y citación del acudiente desde dirección de grupo o la coordinación de convivencia) o simplemente se dejaban pasar y no se les daba mayor importancia porque muchas veces ante la necesidad apremiante de cumplir con los planes de estudio, elaborar formatos, planificar actividades y atender a padres de familia, hacía casi imposible responder a todas las situaciones que generaban malestar entre los estudiantes.

Sin embargo, este tipo de circunstancias que a menudo no se resuelven, hacen que los estudiantes busquen la forma de remediar las discrepancias por sus propios medios y repliquen actitudes observadas o vividas en el contexto familiar o de barrio,

para evitar ser lastimados y así enfrentar los diversos conflictos a los que están expuestos en su cotidianidad.

A esta situación se suma, el gran número de estudiantes por aula y las diversas problemáticas sociales, económicas y culturales que debe asumir la escuela, abocándola a la atención prioritaria de los conflictos relacionados con agresión física, intimidación o matoneo, consumo y venta de sustancias psicoactivas y abuso sexual. No obstante, este tipo de situaciones pueden tener sus raíces en problemas considerados “pequeños” o pasajeros y que no son abordados asertivamente lo que los convierte en graves problemáticas sociales.

Por otra parte, los problemas convivenciales son los mayores obstáculos para lograr el desarrollo efectivo de las clases, puesto que dispersan la atención de los estudiantes y en particular de los docentes. Así por ejemplo, los profesores deben dejar de lado sus prácticas y dedicar tiempo a la resolución de los conflictos, al dialogo, a determinar acuerdos y a la citación de padres o envío de los involucrados a coordinación si se considera necesario.

Adicionalmente, los conflictos convivenciales ocasionan crisis emocionales que indisponen y desmotivan a estudiantes y docentes, puesto que impiden el desenvolvimiento libre y participativo de los niños y el aprovechamiento del tiempo en pro de su formación académica e intelectual.

Por otro lado, en la convivencia cotidiana fue común ver actitudes individualistas, apáticas e indolentes ante las situaciones adversas que otros presentaban en particular

en el plano académico y social, así por ejemplo aun estando en grupo imperaba la idea del “sálvese quien pueda y como pueda”, condición que reflejaba la falta de la empatía y redes de apoyo entre compañeros.

En efecto, la dificultad en la interacción de los integrantes del curso traía consigo otros problemas, prueba de ello era el hecho de que en los grupos de trabajo, tendían a reunirse los amigos y estaban poco dispuestos a interactuar con diferentes compañeros o compañeras, así hubieran compartido cursos en años anteriores. Esta situación también ponía en evidencia el rechazo hacia algunos integrantes del curso.

Todos estos factores constituyen una limitante para el verdadero ejercicio del derecho a la educación. Por tanto, la convivencia pacífica debe tomar un lugar prioritario en el ámbito pedagógico que exija de nosotros los maestros respuestas formativas, que le permitan ver a los estudiantes diversas posibilidades de relacionarse con los otros, alejados de todo aquello que signifique maltrato a la dignidad humana.

En consecuencia, surge el propósito de contribuir desde la IAE al mejoramiento de las relaciones entre los estudiantes, que favorecieran el trato digno y la valoración de las personas en aras de lograr un ambiente que facilitara los procesos colectivos de construcción de aprendizajes y la inclusión de aquellos estudiantes, que por diferentes motivos no se habían integrado al grupo. Es por esta razón, se planteó como concepto eje central de la investigación la *construcción de relaciones interpersonales basadas en la dignidad humana*.

Para profundizar el problema planteado y realizar un ejercicio reflexivo sobre la práctica pedagógica, como se planteó en el marco metodológico, la IAE propone la exploración y conceptualización de la situación que afecta la práctica cotidiana del docente, es decir, elaborar un diagnóstico (Elliot, 2000). Para ello, fue necesario recurrir al conocimiento e interpretación del punto de vista de los involucrados en la situación problema (Elliot, 2000); por tal razón, el trabajo inició con la lectura del observador del estudiante, documento en el que los docentes registran los datos personales y reportan las situaciones comportamentales y académicas consideradas relevantes en el desempeño de los niños y niñas integrantes del curso.

Estos datos, contrastados con las experiencias reportadas por los estudiantes, la observación en el aula y la información teórica dieron como resultado la formulación de categorías y subcategorías, las cuales examinadas a profundidad permitieron conocer las dimensiones del problema y elaborar una propuesta de intervención que repercutiera en la solución del problema. De ahí que, las técnicas e instrumentos empleados para recoger la información fueron los cuestionarios con pregunta cerrada tipo Likert y pregunta abierta, entrevistas, grupo focal, diario de campo y los observadores del estudiante de los años 2014 y 2015.

Conceptualización y categorización de la problemática

La constitución de 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural que constituye la sociedad colombiana, a partir de ello espera avanzar en la construcción de la equidad,

la restitución de los derechos y la dignidad humana. Comprometido con este propósito, el Ministerio de Educación Nacional (2004) buscó a través de la formación ciudadana:

Enseñar a las y los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro u otra observa la realidad y así hacerse a modelos cada vez más complejos de nuestra sociedad (p. 160).

Lograr este propósito, conduce a las instituciones educativas a que promuevan procesos que induzcan a los niños, niñas y jóvenes a salirse de las realidades individuales para captar y entender las que otros viven. Interesarse auténticamente por la perspectiva del otro implica hacer del otro parte de mi realidad y entenderlo en igualdad de condiciones, donde el respeto por la dignidad humana sea valorado y compartido por todos los sujetos.

Con el ánimo de contribuir al proyecto de ciudadanía, este trabajo pretende identificar las sentidas necesidades del aula y correlacionarlas con las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por tanto, las competencias ciudadana elaboradas por esta entidad, se convirtieron en un insumo fundamental a partir del cual, se desarrolló como concepto eje de la investigación la construcción de relaciones interpersonales basadas en la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, fueron abordadas dos categorías: el reconocimiento del otro desde la diferencia y la comunicación asertiva de emociones, intereses,

necesidades y puntos de vista, las cuales desde su análisis e intervención buscaron dar respuesta efectiva a las necesidades inmediatas planteadas en el aula y a la vez contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes.

La primera categoría, el reconocimiento del otro desde la diferencia, se explica a partir de la comprensión del otro como parte de la realidad personal, sugiere por tanto, que todo acto individual repercute en los otros. No existo solo por mí mismo, existo en tanto me relaciono con los otros. Al respecto, Magendzo (2006) afirma: “No puedo ser yo sin salirme de mí mismo. Al convenir en este proceso dialéctico, necesariamente me hago responsable no solo de mí sino que también de los Otros” (p. 4).

Esta perspectiva, nos lleva a pensar que no somos solo por nosotros mismos sino también por los demás, de ahí que hacer conciencia de que mi realidad está llena del otro, permite comprender que mis actitudes y forma de actuar repercutirán en la forma como me relaciono con el otro, es decir, en la convivencia.

La segunda categoría se centró en la comunicación asertiva de emociones, intereses, necesidades y puntos de vista por considerar que esta categoría produce un impacto en el desarrollo moral de los educandos haciéndolos más autónomos y proclives a su autodeterminación, tal como lo expresa el MEN (2004) al considerar que:

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas

decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien a la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados (p. 155).

Por tal razón, es imprescindible construir relaciones interpersonales que favorezcan el crecimiento personal y comunitario, una sociedad que se nutra con la diferencia y no con la indiferencia. Con base en lo anterior, se presentan a continuación los cuadros que explican cómo fueron abordadas cada una de las categorías y subcategorías.

Cuadro 1

Categorías teóricas orientadoras del trabajo investigativo

Concepto eje	Categorías	Definición
Construcción de relaciones interpersonales basadas en la dignidad humana.	Reconocimiento del otro desde la diferencia.	<p>Para definir esta categoría es necesario partir de la comprensión del término reconocimiento, el cual, de acuerdo con el diccionario de la real academia de la lengua significa “Examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias”, es decir, que el reconocer tiene por objeto ampliar la perspectiva que se tiene de algo o de alguien que se cree conocer, en este caso el otro.</p> <p>El otro es un ser en apariencia idéntico a otros pero con historias, condiciones de vida, formas de expresar, pensar y sentir que hacen de cada ser humano, un ser único, diferente. La diferencia, es decir la negación de la homogeneidad y la aceptación de la pluralidad, de la existencia de dos o más posibilidades en el ser, pensar y hacer que constituyen la subjetividad de los individuos.</p> <p>En razón de estas diferencias se deben lograr puntos de encuentro que permitan la coexistencia armoniosa de los distintos sujetos en beneficio de la colectividad, en este sentido un punto de partida puede ser “Respetar al desconocido, atribuirle desde un comienzo cualidades de sujeto análogas a las propias, he ahí un soporte crucial de la convivencia” (Mockus, 2002, p.29).</p> <p>De igual forma Mockus (2002) expresa “Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias” (p. 20), lo que significa que es necesario comprenderse como el otro, como distinto convalidando la existencia de sí mismo en relación con los demás.</p>
	Comunicación asertiva de emociones, intereses, necesidades y puntos de vista.	De acuerdo con Chau (2012), la asertividad facilita expresar de manera calmada, clara y enfática un reclamo, una objeción, una necesidad, un interés sin necesidad de hacer daño o herir a los demás o a las relaciones. Tener la capacidad de comunicar en un lenguaje adecuado, libre de agresiones u ofensas dignifica al ser humano en la medida en que se considera el respeto por el propio derecho y los derechos del otro o de los otros.

Cuadro 2

Definición de las Sub-categorías e indicadores que guían el trabajo investigativo

Eje	Categoría	Sub-categoría	Indicadores
Construcción de relaciones interpersonales basadas en la dignidad humana.	Reconocimiento del otro desde la diferencia.	Reconociendo el valor de ser único y diferente (la cuestión de identidad, del centro a la periferia)	Fortalece el conocimiento de sí mismo
			Se reconoce como una persona valiosa, capaz de aportar al grupo.
		Construcción del sentido de comunidad (redes intersubjetivas)	Capacidad para reconocer las habilidades y fortalezas de sus compañeros
			Fomenta el sentido comunitario a través de la mutua cooperación (la intersubjetividad en función del bien común)
			Posibilidad de lograr acuerdos
	Expresa de manera asertiva emociones, sentimientos intereses y necesidades.	Uso del lenguaje para expresar de manera asertiva emociones, sentimientos, intereses y necesidades	Demuestra actitudes de responsabilidad por el otro.
			Construye el significado de buen trato
			Controla la ira y expresa sus sentimientos respetando la integridad de las personas
		Uso apropiado del lenguaje para referirse al otro. (apodos)	Uso apropiado del lenguaje para referirse al otro. (apodos)
			Manejo del diálogo como mecanismo para expresar sentimientos, intereses, necesidades, etc.

Cuadro 3

Preguntas orientadoras de la indagación a los estudiantes

Sub- categoría	Indicador	Preguntas	Estrategia
Reconociendo el valor de ser único y diferente	Fortalece el conocimiento de sí mismo	¿Cuáles son tus fortalezas? ¿Cuáles son tus debilidades?	Se le pidió a los estudiantes que elaboren un dibujo de sí mismos y que alrededor de éste desarrollaran las preguntas según el formato indicado
	Se reconoce como una persona valiosa, capaz de aportar al grupo	¿Cómo crees que tus compañeros te ven? Y ¿qué podrían decir de ti? De uno a diez ¿Qué tan conforme estas contigo mismo o misma? ¿Te consideras una persona valiosa? ¿Por qué?	

Construcción del sentido de comunidad	Capacidad para reconocer las habilidades y fortalezas de sus compañeros	<p>¿Es fácil trabajar en grupo?</p> <p>¿Qué es lo más valioso de trabajar en grupo?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades más comunes en los grupos?</p> <p>¿Qué roles surgen cuando hay un trabajo en grupo?</p> <p>¿Cómo se puede mejorar el trabajo en grupos?</p>	<p>Grupo focal</p> <p>Actividad: El reto</p> <p>Distribuidos en grupos se les planteó un reto.</p> <p>En cada grupo un observador realizó el registro de las actitudes y comportamientos de los estudiantes.</p> <p>Posteriormente se formularon las preguntas.</p> <p>Diario de campo</p>
	Fomenta el sentido comunitario a través de la mutua cooperación (la intersubjetividad en función del bien común)	<p>¿Por qué crees que algunos compañeros son pasivos o no aportan en los trabajos grupales?</p>	
	Posibilidad de lograr acuerdos		
	Demuestra actitudes de responsabilidad por el otro	<p>En una escala de 1 a 10 donde 1 es que no te interesa y 10 que te interesa mucho</p> <p>¿Qué tanto te interesa?</p> <p>Que no llegue un compañero a clase</p> <p>Que un compañero se lastime en el descanso</p> <p>Que tu mejor amigo no entre a clase</p> <p>Que alguien del curso no tenga amigos</p> <p>Que lastimes a alguien sin propósito</p> <p>Ayudar a los demás cuando lo necesitan</p> <p>Que un compañero se encuentre enfermo</p> <p>Que un compañero obtenga malas notas</p>	<p>Encuesta basada en la escala de Likert.</p> <p>Diario de campo</p>

	Construcción del significado de buen trato	<p>1. ¿Qué aspectos positivos y negativos destacas de la convivencia con tus compañeros?</p> <p>2. ¿Qué significa ser bien tratado?</p> <p>3. ¿En qué debemos ponernos de acuerdo para mejorar la convivencia en el curso?</p>	<p>La pregunta 1 se realizó a cada integrante del curso. La pregunta 2 se desarrolló implementando la técnica de grupo focal.</p> <p>Y la 3 se desarrolló a través de un formato con pregunta abierta.</p>
Uso del lenguaje para expresar de manera asertiva emociones, sentimientos intereses y necesidades	Controla la ira y expresa sus sentimientos y emociones respetando la integridad de las personas	<p>¿Qué situación te produce ira (cólera, rabia)?</p> <p>Ante una situación que te produce ira, furia o rabia ¿cuál es tu primera reacción?</p> <p>¿Consideras que puede controlar tu ira?</p> <p>¿Qué puede llegar a hacer una persona que no controla su rabia?</p> <p>¿El uso de malas palabras es frecuente para expresar sus emociones?</p>	Encuesta
	Emplea el diálogo como mecanismo para expresar, sentimiento, intereses y necesidades	<p>¿Qué haces cuando te sientes desilusionado(a) o triste con alguna situación?</p> <p>¿Qué haces cuando te sientes feliz por alguna situación?</p> <p>¿Qué haces cuando estas preocupado por alguien o algo?</p> <p>¿Qué haces cuando necesitas ayuda en alguna tarea que la mayoría comprende?</p>	Se entregó un formato diseñado para que los niños y niñas identificaran visualmente las emociones y ello les permitiera expresarse con mayor comodidad
	Uso apropiado del lenguajes para referirse al otro (apodos)	<p>¿Por qué ponen apodos a los compañeros?</p> <p>¿De dónde surgen los apodos o sobrenombres?</p> <p>¿Qué producen los apodos en el curso?</p> <p>¿Los apodos o sobrenombres resaltan defectos o cualidades de las personas?</p>	Entrevista con los gestores de los apodos o sobrenombres

Análisis de la información diagnóstica

A partir de la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas de investigación fue posible profundizar en cada una de las categorías de investigación y así establecer el diagnóstico que se presenta a continuación.

Primera categoría: reconocimiento del otro desde la diferencia.

Con la finalidad de elaborar un diagnóstico entorno a esta categoría se definieron dos sub-categorías de indagación; reconociendo el valor de ser único y diferente y la construcción del sentido de comunidad.

Para desarrollar la sub categoría reconociendo el valor de ser único y diferente, se les pidió a los estudiantes que elaboran un dibujo de sí mismos y que alrededor de este contestaran una serie de preguntas según la indicación (anexo No. 3). La actividad la debieron realizar todos, sin embargo solo 31 de los 40 integrantes del curso la entregaron. A partir de este ejercicio se detectaron varios aspectos los cuales se explican a continuación.

En primer lugar, cuando se les preguntó cuáles eran sus fortalezas, haciendo énfasis en las cosas que mejor sabían hacer, con las que mejor se demostraba su fuerza y vigor; 16 estudiantes se refirieron a sus habilidades y destrezas, 4 estudiantes confundieron gustos con fortalezas, 5 establecieron el vínculo familiar como fortaleza y finalmente, los restantes lo relacionaron con valores morales como “ser respetuosa”,

“juiciosa”, etc. Estos datos demostraron que cerca de la mitad de los que resolvieron el ejercicio tenían dificultades para reconocer sus fortalezas.

En segundo lugar, para la mayoría de los estudiantes resultó más fácil definir sus debilidades, las cuales relacionaron con las cosas que más se les dificultaba realizar. Por otra parte, cerca de 10 personas confundieron debilidad con situaciones que los hacen frágiles emocionalmente, así por ejemplo “que un familiar se accidente”, “que me molesten y me peguen”.

En tercer lugar, cuando se preguntó por la imagen que proyectaban, aproximadamente el 80% enfatizó en las cualidades “como un compañero gracioso” “estudioso”, el resto enfatizó en aspectos negativos como “una niña tímida” “mal aunque yo intento que no”.

Finalmente, para conocer la apreciación que tiene de sí mismos los y las integrantes del curso, en este ejercicio se incluyó la pregunta ¿te consideras una persona valiosa?. A partir de las respuestas, se concluyó la importancia que tiene el vínculo familiar y contexto social en la auto-aceptación y valoración de sí mismo en respuestas como “Porque mi familia me quiere y yo a ellos”, “Antes no pero si mi madre me ayudo”, “Yo soy valiosa porque les colaboro a mis amigos en lo que ellos me dicen”. Por otro lado, cerca de un 20% contestaron en relación a sí mismos y con mayor confianza expresaban, “Si porque soy un niño un ser humano y porque soy diferente a otros”.

Al confrontar esta información con el diario de campo del 25 de febrero (Anexo No. 4) se hizo evidente que muchas veces los niños y niñas requieren de la aprobación de los adultos y/o amigos, factor que influye en la construcción de su auto imagen y autoconcepto.

En conclusión, los datos emergentes del diagnóstico sugieren que los estudiantes están en un proceso de auto conocimiento, en el que aún no tienen claridad acerca de sus habilidades, fortalezas y destrezas, y además que el vínculo que se establece con los otros empezando por la familia, y seguida por los profesores y compañeros influyen en la valoración y aceptación de sí mismo.

Considerar la necesidad de afianzar los procesos de autoconfianza y valoración deben ser parte del proceso de intervención, ya que a partir del reconocimiento de sí mismo es posible acercarse al reconocimiento del otro, pues este es un proceso dialógico en el que hallar la identidad solo se logra en la diversidad, reconocer lo propio es también reconocer lo diferente. Esto se hace imprescindible tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2004)

Trabajar en favor de la construcción de la propia identidad –vital para la estima personal y comprensión del mundo-, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a que grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo (p. 161).

En consecuencia, la intención de conocerse a sí mismo no es otra más que entenderse como parte de la diversidad, por tanto conocerse y valorarse le permite al individuo tomar un lugar en la sociedad, en donde debe haber cabida para él y para todos los que le rodean. Así mismo, esta definición hace referencia al despliegue de las capacidades al servicio de los demás en aras del crecimiento mutuo, factor que nos conecta con la segunda subcategoría, construcción del sentido de comunidad.

Esta subcategoría se trabajó a partir de un taller titulado “el reto”, el cual tendría como propósito la reflexión de los y las estudiantes entorno al trabajo en equipo, la participación, las actitudes, los roles, acuerdos y consecución de metas.

Para la actividad se organizaron grupos de cinco personas, posteriormente se les planteó una situación hipotética donde ellos como ingenieros debían construir una casa muy original con los recursos que tuvieran a su disposición, para ello contaban con 15 minutos.

Adicionalmente, a cada grupo, de manera discreta, se le asignó una persona para que tomara nota de todo lo que acontecía durante la actividad; uno de los grupos tendría oculta una grabadora. Así, los registros de estos estudiantes (Anexo No. 5), el diario de campo del 28 de enero, y la reflexión –análisis de la actividad (Anexo No.6) permitieron identificar dos aspectos en torno a la categoría reconocimiento del otro a partir de la diferencia, así:

En primer lugar, se demostró la dificultad para el trabajo en equipo, ya que fue evidente el maltrato verbal, la pelea, la falta de organización, la angustia y algunas

actitudes apáticas y displicentes que poco contribuyeron al buen manejo del tiempo, de los recursos materiales y el aprovechamiento de las habilidades de los integrantes del grupo.

En este punto, es importante mencionar que durante la realización de la actividad en 5 de los 6 grupos fueron frecuentes el uso de groserías, los sobre nombres, gritos, empujones, la falta de escucha y la desorganización. En los escritos de los observantes se relata “ellos se ponían a pelearse y se ponía a decir casi groserías”, “la que más gritaba era C”, “ayude tonto porque lo tumbo”; esta situación contrastó con la fase de reflexión-análisis cuando se le preguntó al curso, ¿Es fácil o difícil para ustedes trabajar en grupo? La mayoría afirmó que era fácil porque, como argumentaron, en este todos podían aportar. Si bien la participación es relevante en el trabajo de equipo, también lo son otros aspectos como llegar a acuerdos, aprender de los otros y poner al servicio del grupo habilidades y destrezas, entre otros.

No obstante, eran conscientes de que el trabajo en grupo conlleva dificultades, pues, cuando se les preguntó ¿hubo alguna dificultad entre los grupos? unos opinaron que “la falta de escucha”; otro dijo “unos se la pasan jugando y no hacen nada”, “no hay coordinación”, “se alteran mucho”; Pero, resaltó el hecho de que en la discusión no destacaron el maltrato como un obstáculo para el trabajo en grupo.

En segundo lugar, a partir de la actividad, habían logrado identificar algunos roles asociados a la capacidad de liderazgo, la construcción y gestión en frases como “una trae los materiales”, “el que construye”, “siempre hay alguien que da las

instrucciones” “todos dan ideas”. Así mismo, cuando se preguntó ¿Cómo se podía mejorar el trabajo en grupo? demostraron ser conscientes de que habían despreciado la planificación, la escucha y organización fundamentales para el logro de los objetivos, a lo que respondieron “tener más diálogo”, “ayudarse entre todos”, “proponer” y “escoger entre todas las ideas”.

A partir de esta experiencia, se pudo concluir que la cooperación era un rasgo distintivo del curso, ya que aproximadamente el 90% se había comprometido con el ejercicio, dando como resultado que todos los grupos, al cabo de 15 minutos hubieran terminado la casa; el restante 10% se mantuvo distante de la actividad. Sin embargo, en este ejercicio más allá de la consecución de la meta, lo más importante era la forma en que habían interactuado.

De esta manera uno de los aspectos que más llamó mi atención fue ver como el maltrato permanente fue admitido y tolerado en pro del objetivo, al punto que durante la reflexión los niños y niñas le dieron poca importancia al trato y a la falta de integración de algunos compañeros. En el ambiente parecía que lo más importante era el cumplimiento de la meta independiente de la forma en que se daba la interacción entre los participantes.

Por tanto, no se trataba solamente de cumplir con la meta sino de lograr la satisfacción colectiva del trabajo bien hecho. Por ello, resultaba necesario influir en la valoración del otro u otra a través del reconocimiento de los aportes que cada uno podía hacer en aras de contribuir con la meta, y para lograrlo, se debía empezar por

erradicar las actitudes violentas y de maltrato generalizadas en los grupos; y de igual forma, atender a las potencialidades y posibilidades de los compañeros.

De ahí que, el aporte de este trabajo debió encaminarse a la construcción del sentido de comunidad, haciendo énfasis en el individuo como parte de ella y en cuya relación merece respeto y buen trato, independiente de los intereses o circunstancias que los rodeen; pues estos deberían ser inherentes a la convivencia y no a las circunstancias.

Complementando la indagación sobre la mirada que se tiene del otro en comunidad se aplicó una encuesta con la escala tipo Likert (Anexo No. 7) para determinar actitudes de responsabilidad con el otro, es decir la empatía. Los resultados del instrumento indicaron que hay interés y preocupación por el compañero; sin embargo, al comparar estos resultados con el diario de campo hay algunas situaciones que evidencian la necesidad de seguir fortaleciendo este aspecto.

Al respecto, el diario del 2 de marzo y la hoja de matrícula de la institución, demostraron que a pesar de que la mayoría había compartido varios años de su trayectoria escolar, poco se conocían entre sí. Por ejemplo, los estudiantes no sabían de las enfermedades que padecen sus compañeros, habiendo casos tan delicados como el de una niña con epilepsia y varios con dificultades respiratorias, situaciones que hacen al estudiante vulnerable a la inasistencia y al bajo desempeño académico, por lo que requerían del apoyo entre compañeros; sin embargo, este no siempre se da.

Sumado a esto, es posible afirmar que existen prejuicios que impiden que actitudes solidarias y de apoyo se generalicen y en consecuencia la empatía este dirigida al grupo cercano de amigas o amigos. Este aspecto se infirió de situaciones cotidianas que se observaban en el aula así, en el diario de campo del día 11 de febrero se anotó “todos deberíamos estar pendientes de C (un niño con dificultades de aprendizaje), al descanso permanece con Z o conmigo, los demás no lo quieren”. En este caso a C no lo integran por su condición especial, en ocasiones lo llaman “enfermo” aspecto que hizo notar el niño cuando en otro momento se le preguntó por los aspectos negativos y positivos de la convivencia en el grupo.

Este tipo de situaciones revelan debilidades en la empatía, en particular si se trata de alguien que no hace parte del grupo de amigos o micro-grupo. Por ello, comprender al otro como parte de mi existencia, contribuye a fortalecer el sentido comunitario, lo que implica, como diría Magendzo (2006) el reconocimiento del ser del otro, y que clarifica al citar a Levinas quien expresa “El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él.”(p. 8).

De la experiencia con el grupo focal (Anexo No. 8), al indagar acerca del significado del buen trato, se determinó que para los niños era más fácil expresar que actitudes no correspondían al buen trato; por consiguiente, lo asociaron con la agresión física, el uso de groserías y el bullying.

También, se pudo deducir que la forma más común de maltrato eran los juegos bruscos y golpes, que generalmente terminaban en peleas ya que quien los propinaba disfrutaba exasperando al compañero. Esta situación, también se evidencio con los registros escritos que hicieron los estudiantes para explicar algunos de sus conflictos (Anexo No. 9).

Durante el conversatorio con el grupo focal, algunos de los niños reconocieron que tenían actitudes mal tratantes y establecieron como fórmula para evitar la confrontación física pensar las consecuencias antes de actuar; sin embargo, reconocieron lo difícil que resultaba contenerse. Por otro lado, este grupo dejó entrever un ambiente hostil en prácticas comunitarias que avalan el maltrato como una forma de diversión, lo cual resulta preocupante si se tiene en cuenta que estos comportamientos son reproducidos socialmente y contribuyen al ciclo de la violencia como lo afirma Chauv (2003),

La violencia en el contexto aumenta la agresión de los niños y niñas. En muchos casos, los comportamientos agresivos de los niños y niñas se transforman en comportamientos violentos cuando ellos crecen, contribuyendo así a la violencia en sus contextos (p. 50).

En este mismo sentido, los observadores de los años 2014 y 2015 tienen registros que develaban conductas agresivas reiteradas. De igual forma, la pregunta abierta que se le formuló al curso ¿En qué debemos ponernos de acuerdo para mejorar la convivencia en el curso? Y por qué? (Anexo No. 10), les permitió

reflexionar acerca de su realidad como grupo y manifestar la necesidad de mejorar las relaciones entre ellos.

De ahí que, el respeto fuera la respuesta más sobresaliente, pues de los escritos se pudo deducir que al favorecer el respeto entre los integrantes del curso sería posible generar un ambiente de buen trato o trato digno, del que no hagan parte el uso de apodosos o groserías para referirse al otro y así evitar peleas, todo lo cual lleva a la necesidad de incidir en el reconocimiento del otro en condición de igualdad.

Para resumir, son dos los fenómenos que se presentan en el grupo. En primer lugar, la convivencia está cargada de un tipo de maltrato que yo llamo “discreto”, pues hace parte del trato diario entre estudiantes. Este maltrato es producto de situaciones marcadas como los apodosos, las groserías, los golpes, los chismes y los altercados que aprendieron a tolerar e incluso a usar, si era necesario, como mecanismo de defensa. Este panorama social se ha convertido en parte de su cotidianidad y solo cuando desembocan en un problema mayor se hace visible a la comunidad en general.

Y en segundo lugar, apelando al sentido de comunidad que encierra la frase “Somos personas gracias a que los demás son personas diferentes, somos seres humanos que nos pertenecemos a la especie” (Ospina & Alvarado, 1999, p. 8), es decir, el sentido de comunidad debe enfatizar en la diferencia como un vínculo y en la necesidad que tenemos los unos de los otros para crecer en sociedad.

Al respecto, la evidencia recogida en el grado 603 mostró una comunidad frágil en la que el sentido de pertenencia está sujeto a pequeños círculos de amigos o micro

grupos con intereses particulares. Además, se comprobó la falta de empatía, el maltrato tolerado, el desconocimiento del otro y el reconocimiento explícito de la necesidad de fomentar actitudes de respeto, factores todos necesarios para generar vínculos de pertenencia y por ende de comunidad.

Segunda categoría: Expresa de manera asertiva emociones, sentimientos intereses y necesidades.

La verificación de esta categoría, inicio con la aplicación de una serie de preguntas sobre las actitudes y reacciones que los niños y niñas experimentan ante determinadas emociones (Anexo No. 11). Estos aspectos son importantes en el desarrollo de la inteligencia personal, así lo manifiesta Gardner (2001) al plantear que

Cuanto menos comprenda una persona sus propios sentimientos, más presa será de ellos. Cuanto menos comprenda una persona los sentimientos, respuestas y conducta de los demás, mayor probabilidad tendrá de interactuar en forma inapropiada con los demás y por tanto no logrará asegurarse su lugar apropiado dentro de la comunidad mayor. (p. 199)

De igual forma Castanyer (2013) señala que las emociones son muestra de la capacidad asertiva o no de una persona, por ello la respuesta emocional ante una situación determinada puede orientarnos en la comprensión de los comportamientos de los niños y niñas. Así por ejemplo, se indagó sobre emociones como la felicidad, la cual es común la exterioricen corporalmente “bailando”, “cantando”, “gritando” o “sonriendo”; por otro lado, la incertidumbre o la preocupación la resuelven inquirendo, dialogando o pidiendo consejo por lo que tienden a buscar ayuda. En reducidos casos, este tipo de

situaciones los impulsa a la búsqueda de soluciones y a pensar en las consecuencias de sus actos.

No obstante, cuando se cuestionó acerca de la reacción ante eventos que producen tristeza o ira, se determinó que una manifestación reiterada era la expresión pasiva de las emociones, por lo que la mayoría de los estudiantes contestaron que cuando se encontraban tristes lo que hacían era: “quedarse callado”, “acostarse a dormir” “me alejo de las personas y no hablo” y cuando tenían episodios de ira optaban por “tomar aire”, “alejarse”, “quedarse callada”, “no mirar a nadie y no hablar”. En este último caso podría verse como oportuno mantener un comportamiento pasivo para evitar confrontaciones malsanas (Goleman, 1996; Chaux, 2012) sin embargo, si no se expresa el enojo y la condición que lo produce es reiterativa, ¿qué tan adecuada sería esta respuesta?

En este mismo sentido, cuando se realizaron las entrevistas donde se indagaba sobre uso del lenguaje para referirse al otro se detectaron algunas pistas. Los apodosos se habían convertido en la respuesta a otra agresión o una forma defensiva para prevenir otra agresión. En este sentido, Chaux (2003) identifica dos tipos de agresión la reactiva y la instrumental, la primera se refiere al impulso que lleva a una persona a responder con insultos o golpes cuando se percibe maltratado u ofendido; y la segunda, agresión instrumental, es la usada para sacar provecho de una situación, además el autor plantea que estos tienen diferentes niveles de comprensión. En nuestro caso la agresión tiene dos finalidades para divertirse o como represalia.

Así, ante la imposibilidad de respuesta asertiva, la agresión se estaba convirtiendo en la posibilidad para contrarrestar el maltrato. Esta situación estaba haciéndoles daño a los integrantes del curso y por ende a la convivencia (Anexo No. 12). Así, cuando se les preguntó ¿Por qué se ponen apodos? La respuesta más sobresaliente fue “Yo más que todo por desahogarme”, a él le tenían apodo y le molestaba profundamente, el llanto no se hizo esperar durante la entrevista; otro entrevistado contestó “Como yo veo que las demás personas dicen eso, pues uno como para seguirles la corriente”.

Igualmente, cuando se indagó en la primera categoría sobre los aspectos positivos y negativos de la convivencia en el curso se observó una generalizada manifestación en contra del uso de sobrenombres o apodos (Anexo No. 13). En este ejercicio fue evidente la afectación y el grado de timidez de los que expusieron los sobrenombres o apodos como un problema en el grupo, situación que se hizo más evidente ante el comentario de un niño quien aseguro que todos los del salón tenían apodos, lo que generó murmuraciones y señalamientos que afirmaban lo expuesto.

De tal forma que, los apodos se habían convertido en un ciclo ofensivo y defensivo del cual era difícil escapar, razón por lo cual, este tipo de agresiones instrumentales hacían parte de la dificultad de los y las estudiantes, para controlar y comunicar las emociones, en especial la rabia y el miedo.

Procurando un acercamiento a esta realidad tome como referencia a Chaux (2012), quien hace una diferencia muy clara entre intimidación y conflicto. El primero,

es catalogado como el abuso del desequilibrio de poderes y se caracteriza por ser una agresión repetida, sistemática y unidireccional, además tiene por objeto infringir un daño; en el segundo caso, el conflicto, se caracteriza porque no hay diferencias de poder entre los implicados, usualmente no involucra agresión, pero si se presenta es resultado a una ofensa.

A pesar, de que el caso específico del aula no tenía una relación directa con ninguna de las dos, si tenía ciertas patologías que daban a entender que se trataba de una intimidación generalizada mediada por el uso de apodos, a veces reactiva y a veces instrumental, agresiones enmascaradas en la idea del juego y del chiste por lo que afectaban negativamente el clima de aula.

Por otro lado, vale la pena retomar el estudio que se hizo en el curso acerca de los factores asociados a la ira (Anexo No. 14), que adicional a los apodos, demostró la existencia de diversas situaciones que la producían.

Así, las repuestas más reiterativas en torno al origen de la ira estuvieron asociadas al maltrato físico y verbal como “Que golpeen a la hermanita y la traten mal”, “las peleas”, “cuando un hombre maltrata una mujer”, “regaños”, “los gritos”, “trato vulgar”; pero también al trato indiferente o despectivo “que me molesten”, “la burla”, “que le cojan el cabello”, “que la miren mal”, “los apodos”, “que alguien no le hable”, “que no lo dejen hablar”, “que no le tomen en serio”.

Resalta el hecho, como lo mencionaba en párrafos anteriores, que ante este tipo de eventos, un gran número de estudiantes opta por actitudes pasivas como primera reacción ante una situación que genere ira o rabia.

Por otro lado, un pequeño número de estudiantes expresan que su primera reacción ante la ira es el golpear, empujar o tratar mal entre otras. No obstante y a pesar de que esta no es la reacción más común si suelen ser los que más sobresalen y afectan el ambiente escolar, como se evidenció en el observador del estudiante del año 2014, en donde se registraron gran número de situaciones al respecto.

Y por último, un grupo minoritario dijo resolver los conflictos de manera pacífica optando por el diálogo.

En conclusión, lo que demuestran las evidencias es la imposibilidad para expresar asertivamente sentimientos de indignación a causa del maltrato que reciben, de ahí que la mayoría decidan quedarse callados ante situaciones como los apodos o sobrenombres, los cuales predisponen a los estudiantes a diferentes estados anímicos o en casos aislados provocar agresiones reactivas que ponen en riesgo la integridad física de los involucrados.

Por otro lado, este entramado de evidencias entorno al reconocimiento del otro desde la diferencia y la comunicación asertiva permitió determinar la existencia de un maltrato discreto y constante expresado en grosería, chismes, apodos, golpes, altercados que permitidos y justificados a los ojos de todos, se convirtieron en una condición para evitar ser excluidos o maltratados.

La convivencia en el grado 603 más que un asunto de ciudadanía, de identidad y pertenencia a una comunidad, se ha convertido en una cuestión de adaptación, es decir, a la aceptación pasiva o activa de comportamientos y actitudes extendidas que lastiman y deslegitimizan el derecho al trato digno y el libre desarrollo de la personalidad y que, sin darse cuenta han permeando el colectivo de tal forma que juntos, maltrato y aceptación pasiva o activa constituyen parte de su cotidianidad al punto de verlo como “lo normal”.

Adicionalmente, al realizar la indagación se pudo inferir que, aunque los estudiantes en su mayoría no se encuentren moralmente satisfechos con dichas situaciones, desconocen la forma adecuada para hacer frente y rescatar el respeto y el trato digno como un acuerdo general. En efecto, se hace cada vez más necesaria una intervención que les ayude a confrontar asertivamente este tipo de eventos que perturban a la persona y tienen incidencia directa en el clima de aula.

Diseño e implementación de la propuesta

Tomando como referente el panorama descrito en el diagnóstico, la estrategia de intervención que se desarrolló con los niños y niñas del grado 603, se planteó en tres líneas de acción que de manera transversal permitieran el fortalecimiento de las categorías y subcategorías propuestas en el diseño metodológico (Anexo No. 15). Las líneas de acción que se establecieron fueron: buzón de sentimientos, la lúdica como escenario de convivencia y el semáforo.

Cada una de estas estrategias se diseñó con base en el principio pedagógico para el desarrollo de competencias ciudadanas, “aprender haciendo” (Chaux, 2012). Este principio, precisa la importancia de buscar escenarios en donde los niños y niñas puedan poner en práctica diferentes habilidades sociales, y al mismo tiempo puedan ser realimentadas en su forma de abordarlas. A continuación se precisan la intencionalidad, los fundamentos teóricos y ejecución de cada una.

Buzón de sentimientos

Objetivo de la estrategia.

Lograr una comunicación constructiva a través de mensajes escritos que contribuyan a la valoración y visibilización de los integrantes del curso 603.

Descripción.

Esta estrategia consistió en realización una serie de ejercicios escritos en el que los niños y niñas tenían la oportunidad de manifestar de manera libre y reflexiva

sentimientos de admiración o descontento. El ejercicio tuvo dos fases: la elaboración de la carta y la entrega, lectura y la reflexión de la experiencia. En la primera fase se dieron las orientaciones y se construyó la carta; en la segunda, se hizo la entrega y lectura individual del mensaje, para finalizar la reflexión en torno a los sentimientos que suscitó la experiencia.

Estas cartas de elaboración quincenal, se asignaron procurando la interlocución al azar entre los integrantes del curso intervenido.

Argumentación teórica.

Una necesidad apremiante en el curso era lograr que la comunicación tuviera un énfasis en lo constructivo aun cuando se requiriera la expresión de lo negativo. Para este fin se recurrió al lenguaje escrito, pues este implica una actitud reflexiva frente al propósito de lo que se desea comunicar, es decir, pensar en el qué, por qué o para qué y el cómo. De ahí que, comunicar a través del lenguaje escrito requiere conocer, precisar, y exponer con claridad el mensaje que se quiere transmitir al interlocutor.

Además de esto, el lenguaje escrito tiene otras connotaciones como la permanencia en el tiempo y el carácter formal, pues una vez se ha hecho público no se puede modificar con facilidad. En este sentido, la carta se convirtió en el vehículo para lograr que los niños y niñas se observaran y detallaran aspectos valiosos de sus compañeros y compañeras que probablemente en las relaciones cotidianas hubiesen pasado por alto, procurando así valoración y visibilización del otro.

Teniendo en cuenta los cambios propios de la edad, y los que en particular sufren los jóvenes durante la pubertad, Goleman (1996) nos hace entender la importancia que tiene para los jóvenes la aceptación social, por lo que expresa

Uno de los más grandes retos de este período tiene que ver con la – autoestima social –, con la seguridad de que pueden hacer amistades y mantenerlas. Según Hamburg, esta coyuntura es la que contribuye a consolidar las habilidades del adolescente para establecer relaciones íntimas, sortear las crisis que puedan afectar a la amistad y nutrir su seguridad en sí mismo (p. 172).

En este sentido, la carta constituye un baluarte, por lo que a través de ella se puede resignificar el valor social que cada uno tiene en el grupo, es decir, no entenderse como islas sino por el contrario la manifestación de la existencia e importancia del otro en la vida de cada uno.

Aquí, bien vale la pena hacer referencia a aquellas prácticas culturales que han construido un imaginario social entorno a la convivencia “el desacuerdo como enemistad”, es decir, si no piensas igual que yo, eres mi enemigo, fenómeno cultural que se manifiesta incluso en el entorno escolar (Mejía, 1999) pues al respecto, uno de los problemas más graves de afrontar en las relaciones interpersonales, especialmente entre los más cercanos, es decirle al compañero que hay actitudes y comportamientos que molestan, que hacen sentir mal y reprimen, sin temer como consecuencia una represalia. Así en palabras de Mejía (1999)

Comenzar por reconocer la diferencia significa la capacidad de construir una relación entre mi mundo de sentidos y de acciones y desde mi identidad, de establecer lo otro que no es como lo mío. Esto va a permitir construir de otra manera mi relación social, en cuanto allí voy a poder producir “mi versión” (p. 38).

Se trataba entonces de lograr un acercamiento al otro y mediar para construir entre juntos un ambiente que favoreciera el desarrollo de la personalidad y reconocimiento de todas las potencialidades y habilidades. No se trataba de homogenizar, por el contrario de hallar en el otro la diversidad, no esa que se refleja en el color de piel, el grupo étnico o la concepción religiosa a la que se pertenezca, sino aquella que, a mi manera de ver, es más profunda y se encuentra incluso en el más cercano.

De ahí que, era necesario el entrenamiento en la comunicación asertiva y la mejor forma de hacerlo, era a través de la escritura de aquellos sentimientos y emociones de aquello que favorecía o interfería en la convivencia, me refiero a aprender exaltar las cosas que el otro hace bien, pero así mismo de ser necesario exponer enfáticamente, sin maltrato las actitudes que hacían daño al otro o a los otros. Con base en las palabras de Chauv (2003), sustento teóricamente mi explicación:

Los niños deben crecer en ambientes en los cuales puedan recibir tanto cariño y seguridad que adquieran una visión del mundo en la cual puedan esperar que haya quienes se van a preocupar por ellos y en la cual los demás no necesariamente van a hacerles daño. Por otro lado, los niños deben crecer en

ambientes en los que haya quienes puedan promover el desarrollo de la empatía y el cuidado por los demás, por ejemplo, mostrándoles cuándo sus acciones pueden beneficiar o afectar negativamente a otros. (Sin página)

Es decir, que debe haber un equilibrio entre la valoración y la corrección fraterna entonces, lo que se propuso a través del ejercicio de la escritura de mensajes era que los estudiantes comunicaran de forma asertiva y empática pensamientos que contribuyeran crecimiento individual y comunitario de los y las integrantes del curso en aras de una convivencia pacífica y fraterna.

Implementación de la actividad.

Carta No. 1.

Primera fase: Después de realizar el diagnóstico y notar que los niños y niñas reclamaban buen trato, libre de agresiones físicas, apodosos o sobrenombres y en donde el respeto fuera el eje primordial de las relaciones interpersonales, se optó por generar un desahogo generalizado de las actitudes que a cada uno le molestaban en particular de algún compañero.

De esta forma, cada uno debió escribir una carta dirigida al integrante del curso que con sus actitudes generaba dificultades convivenciales. Para ello se dieron unas instrucciones generales de cómo elaborar la carta, sin embargo durante su elaboración noté que algunos estudiantes las escribieron utilizando un tono agresivo y ofensivo, de tal manera que, la carta podría constituir el origen de un nuevo conflicto.

Basada en Castanyer (2013) quien ha escrito acerca de los fundamentos de la comunicación asertiva, retomé el siguiente aspecto

Una buena expresión de los propios sentimientos debería de incluir: tus necesidades, tus deseos, tus derechos y cómo repercuten las distintas situaciones en ti. No debería de incluir excesivos reproches, un deseo de herir y autocompasión. Estas últimas enmascaran tus sentimientos y hacen que la otra persona te entienda mal. (p. 86)

Por tal razón, decidí realizar una reflexión en torno a la forma en que estaban escritas las cartas, haciendo notar la importancia de los sentimientos que se pude generar en la otra persona por la forma como escribimos y el sentimiento de rabia que se proyecta en las cartas (Anexo No. 16), de ahí que uno de los comentarios que se suscitó fuera precisamente pensar en la formam como quisiéramos que nos dijeran las cosas. Todos y todas estuvieron muy dispuestos y manifestaron estar de acuerdo por lo que revisaron nuevamente sus mensajes, así se registró en el diario de campo del 11 de marzo (Anexo No. 17).

Se pidió que iniciaran la carta con un saludo, que recordaran algún momento grato o situación en la que la persona se destacara en actitudes positivas; este factor les permitiría pensar en la persona de manera integral y diferente, no se trataba de juzgar o reprochar.

Luego debían manifestar cómo ciertos comportamientos estaban afectando esas buenas relaciones y por qué le gustaría que cambiara y cómo ello traería beneficio

mutuo, y por último debían despedirse. La actitud fue bastante positiva, realizaron las cartas con cuidado, tratando de mejorar en los aspectos sugeridos, la emoción fue mayor cuando vieron el buzón y confirmaban que estas serían leídas (Anexo No. 18).

Ahora bien antes de continuar, es indispensable señalar que a partir de esta actividad se potenció la comunicación asertiva y la empatía. La primera, referida a saber expresar nuestros pensamiento de manera directa pero sin lastimar; y la segunda, trataba de conducirlos a ponerse en los zapatos del otro, pues cuando les pregunté a algunos como se sintieron elaborando la carta, algunos expresaban que la realizaban como si fuera para ellos (Anexo No. 19).

Segunda fase. Lectura individual de los mensajes y reflexión

En lo personal, la entrega de las cartas me suscitaba ciertos temores, pues como lo expresé en el fundamento teórico de esta estrategia, culturalmente pensamos que cuando nos hacen ver nuestros errores, es porque nos quieren hacer daño. Por lo que, pensando en disminuir el impacto decidí identificar en un primer momento, los estudiantes a quienes iban dirigidas las cartas; se trataba de un grupo de 13 estudiantes.

Como no estamos acostumbrados a este tipo de situaciones consideré que la entrega y lectura de las mismas no se debía hacer de manera abierta, debía ser prudente y propiciar un ambiente receptivo y dócil a los comentarios de los compañeros. Esto no fue fácil para mí como maestra, pues debía tener en cuenta muchas variables y saberlas manejar, entre ellas las diversa emociones que se podían

suscitar. Pese a ello, decidí continuar porque sabía que era necesario manifestar las inconformidades y situaciones de maltrato e irrespeto que se venían dando en el curso.

Conformé un grupo con los niños y las niñas que recibirían correo. Desde el principio de la reunión, estuvieron más inquietos que de costumbre, así mismo noté que algunos estaban indispuestos, entonces antes de entregar las cartas pregunte si tenían alguna idea de lo que sus compañeros querían decirles. Algunas respuestas fueron “como la forma de dirigirme”, “que a veces soy muy brusca” “que deje de molestar” “a veces soy muy ofensivo y a veces reacciono de maneras que no debo reaccionar, también de vez en cuando yo soy...como grosero en lo que digo y no se expresarme”, 2 de los 13 estudiantes se mostraron nerviosos y molestos pues no sabían que les podían haber escrito.

Esto contribuyó en primer lugar al reconocimiento de actitudes negativas que ellos estaban promoviendo y que era evidente molestaban a sus compañeros; y en segundo lugar, disminuyó la tensión que causaba la ansiedad.

Avanzar en la disminución de la ansiedad facilitó, posteriormente la entrega de la correspondencia. En seguida, cuando terminaron de leer las cartas, les pregunté si lo que expresaban sus compañeros coincidía con lo que ellos pensaban, la respuesta de la mayoría fue afirmativa; sin embargo, dos niños se mostraron inconformes y molestos con el contenido de las mismas. Por lo que, fue necesario hacerles acompañamiento en la interpretación y sensibilización frente al sentir del compañero.

En el caso específico, de los niños que no tenía claro que les podían haber escrito se les observó sorprendidos, sin embargo tranquilamente reconocieron tener esas dificultades. Los rostros reflejaban tristeza, desconcierto y pena (Anexo No. 20).

Al preguntarles ¿cómo se habían sentido? la mayoría expreso tristeza, la cual se fue disipando en la medida que expresaban sus sentimientos. En seguida, les pregunte ¿cuál sería su propósito de ahí en adelante?, la mayoría afirmó “cambiar” “hablar con mi compañera” “dejar la agresividad y comportarme mejor” “cambiar el malgenio” “dejar de pegarle a las niñas” “cambiar para que no me vuelvan a entregar una carta de estas”.

Finalmente, les pregunté cuáles serían sus propósitos después de tener en conocimiento las situaciones que dificultan su relación con los demás, todos contestaron cambiar, mejorar en lo que sus compañeros les habían sugerido y solamente uno de ellos manifestó la necesidad de hablar directamente con la persona para hacer claridad.

En definitiva, esta actividad representó un reto para todos los involucrados incluyéndome a mí. Poder llevar una conversación tranquila, reflexiva y respetuosa de lo que otros tenían que decirles fue un logro, pese a que en ocasiones afloraban recuerdos que buscaban evadir o justificar los comportamientos.

Permitirles exponer sus sentimientos y ayudarlos a entender lo que sus compañeros querían decirles no con el ánimo de ofenderlos sino de ayudarlos en su crecimiento personal, contribuyó a la formulación de propósitos en pro de mejorar sus

comportamientos. La madurez con que habían asumido el reto fue demostrada, toda vez que no fueron reactivos con los compañeros que se habían manifestado. Al cierre se les vio a todos calmados y dispuestos a mejorar su relación con los demás.

Carta No. 2.

Primera fase: Elaboración. Después del impacto que habían ocasionado las anteriores cartas eran fundamental equilibrar la carga emocional. Por esta razón, la siguiente debía ser todo lo contrario, se trataba de rescatar las cualidades más sobresalientes entre ellos, pero a diferencia de la anterior ésta debía tener un toque creativo (Anexo No. 21). Así por ejemplo podían componer unas estrofas, elaborar dibujos, escribir un poema, etc. Cualquier variante que demostrara preocupación por hacer algo bonito, motivante.

En esta ocasión la asignación se realizó cruzada, a cada niño se le asignó con nombre propio una niña a la cual debía escribirle. De igual manera se hizo con las niñas, a cada una se le asignó con nombre propio un niño, de tal forma que no se diera corresponsabilidad.

Aunque a todos les gustaba la idea cuando se hizo la asignación algunos mostraron molestia, por lo que fue necesario plantear la carta como un nuevo reto, pues no se trataba de escribir cualquier cosa o de escribirle a los del círculo de amigos, todo lo contrario debían esforzarse por acercarse y descubrir aquello que desconocían de la otra persona. La carta debían traerla la siguiente clase.

Segunda fase: Entrega, lectura y reflexión. Puedo decir, que aparentemente todos traían la carta y que bajo ese supuesto se pidió hacer la entrega de las mismas. Algunos se mostraron contentos, se compartían los mensajes y otros simplemente se quedaron sentados (Anexo No. 22). En mi interés por hacer seguimiento de la actividad les pedí me entregaran las cartas, algunos lo hicieron sin reparo otros consternados me decían “pero me la devuelve”. Mi sensación inicial fue de satisfacción, sin embargo, al revisar las cartas, mis emociones fluctuaron de la admiración, al desconcierto.

En este sentido el primer impacto fue encontrarme con unas magníficas construcciones que denotaban esmero y esfuerzo por reconocer en el otro aquello que lo hacía resaltar entre el grupo. En otro trabajo destacué el inmenso esfuerzo de una niña, pues aunque su trabajo tenía grandes falencias estéticas y ortográficas, demostraba con sus imágenes la intención de hacerle ver a la otra persona lo valeroso que era, por tanto, la valía de este trabajo no residía en su construcción, sino en la persona que lo había elaborado y lo que había manifestado a través de él (Anexo No. 23).

Sin embargo, en la medida en que avanzaba en la revisión encontré unas hojas de cuaderno mal desprendidas, con mensajes cortos que demostraban premura, apatía y que solo buscaban responder a una actividad cualquiera. La sensación más frustrante se dio cuando identifiqué entre estos trabajos los nombres de algunas niñas que se destacaban por ser responsables y dedicadas. Inmediatamente, me puse en el lugar de los niños que habían recibido estas cartas y que habían tenido la oportunidad de compararlas con las de sus compañeros y la sensación fue aún peor.

Producto de los hallazgos anteriores consideré valioso verlos como una oportunidad de aprendizaje social encaminado a la empatía. Inicie devolviendo a sus dueños los mensajes, que a mi manera de ver eran los mejor presentados, reconociendo los méritos en cada uno y si era necesario exaltando a quienes los habían elaborado. Luego, quise devolver los que tenían mala presentación, pero antes pregunté ¿qué podía interpretar o deducir alguien que recibiese una carta mal presentada? Sus apreciaciones los llevaron a considerar volver a hacer el trabajo y por respeto a sus compañeros, no devolverla a su destinatario (Anexo No. 20).

Sin embargo, una nueva dificultad surgió, las actividades sindicales interrumpieron el proceso por cerca de dos semanas, cortando de manera abrupta el proceso. Además, cuando se retomaron las actividades, el cronograma institucional dio prioridad a las evaluaciones trimestrales restringiendo las posibilidades de retomar la actividad, por lo que estos hechos influyeron en la postergación de la entrega y/o recibimiento de las cartas generando desmotivación e incumplimiento.

Evaluación de los alcances logrados por la estrategia

Desde el momento en que se diseñó esta estrategia, el propósito fue contribuir al auto- conocimiento, a generar mayor comprensión de las habilidades y debilidades, a partir de reconocimiento que entre compañeros podían hacerse.

Sin embargo, esta estrategia en sí misma no podría haber logrado mayor repercusión sino hubiesen tenido el apoyo de las otras dos estrategias (lúdica para la

convivencia y el semáforo), pues como se mencionó las tres estrategias eran transversales a todo el proceso, por lo que se complementaban mutuamente.

A partir de este esquema y para conocer los avances en este tema decidí contrastar mis observaciones con el punto de vista de los estudiantes y aplicar una encuesta. Para ello le solicité al grupo respondiera una serie de preguntas teniendo en cuenta la convivencia de los dos últimos meses (abril y mayo). Los resultados demostraron que el 76% de los integrantes del curso se consideran muy valorados entre compañeros y el 24% poco valorado. El 79% considera que su relación con los demás había mejorado y un 17% opinó que continuaba igual. El 85% del curso considero que su autoestima había mejorado frente a un 12% que consideró que se mantenían igual (Figura 1).

Este ejercicio resultó favorable pues permitió corroborar la incidencia de las estrategias en la convivencia pero, en particular la relación que ha construido cada uno con el colectivo. En general, los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, fortaleciendo la idea de igualdad entre compañeros, aspecto que resulta positivo si como lo expresa uno de los indicadores de las competencias ciudadanas para grado sexto “Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente” (MEN, 2004, p. 175).

Por otro lado, avanzar en la expresión asertiva de sentimiento y emociones debe permitirme expresar tanto elogios como exigencias relacionadas con el trato digno

(Castanyer, 2013) y cualquier persona en condición de igualdad es apto para pronunciarse ante una situación que considere lesiva a la persona.

La lúdica como escenario de convivencia

Objetivo de la estrategia.

Potenciar el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades, la empatía, y la comunicación entre los estudiantes del grado 603, a través de actividades lúdicas encaminadas a mejorar el clima de aula.

Descripción.

Se realizaron tres actividades lúdicas: el lazo, ¿adivina quién soy? y tres se hacen uno. Estas dinámicas, desde su diseño pretendieron la intervención de todos los integrantes del grupo. Las dos primeras actividades, el lazo y ¿adivina quién soy? se realizaron al interior del salón; y la última, tres se hacen uno, se ejecutó en espacio abierto.

Para su ejecución, se propuso inicialmente destinar cuarenta minutos de la clase de ética, dos veces por mes. Durante los cuarenta minutos se hizo la actividad lúdica y una puesta en común orientada a descubrir los factores que potencian la sana convivencia.

En general, las actividades lúdicas que aquí se ejecutaron fueron cuidadosamente seleccionadas y adaptadas a las condiciones de espacio y tiempo en el marco del contexto institucional y los objetivos del presente trabajo de investigación.

Argumentación teórica.

Partiendo de la premisa de que la convivencia se aprende en la práctica (Chaux, 2012), fue necesario plantear un escenario en donde cada estudiante pudiera desenvolverse libre, autónoma y espontáneamente en situaciones, que similares a las cotidianas les planteara a los niños y niñas la necesidad de interactuar con sus pares en la resolución de diferentes conflictos; y además de ello permitirá la reflexión del actuar tanto individual como colectivo.

En tal sentido, la lúdica, era el escenario que por sus características resultaba ser el más apropiado, pues en él, al igual que la vida real se comprometen el intelecto, la comunicación y las emociones por lo que es considerado “una pieza clave en el desarrollo integral del niño, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego” (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, p.18).

Así, el juego contempla siete características básicas: placer, libertad, proceso, acción, ficción, seriedad y esfuerzo. El placer, puesto que suscita emociones relacionadas con la alegría y esparcimiento; sensación de libertad, puesto que no hay coerción, es autónoma y voluntaria; proceso, es decir, tiene una finalidad en sí misma; un objetivo, que no es formal puesto que persigue la satisfacción personal; acción, es decir, el individuo ejecuta, realiza actividades que ponen de manifiesto su capacidad de hacer; ficción, es una realidad paralela donde el individuo crea y se recrea sin más limitación que la del propio juego; seriedad, porque está poniendo en juego su ser, es la reafirmación de su personalidad; y por último esfuerzo, puesto que la ejecución de la

actividad, cualquiera que esta sea, implica gasto de energía (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, p.18).

Por ello, asumir el juego como algo más que simple diversión, es entender que allí se ponen a prueba todas las capacidades humanas, convirtiéndose este en la puerta de acceso para la deconstrucción de las concepciones que se tienen de sí mismo y de la interacción con el otro. Por tal razón, el planteamiento que hace Duarte (2003) resulta significativo en la comprensión del juego:

Pero el juego-juego va más allá, permite vivir en micromundos usualmente entretenidos y amigables (al menos no amenazantes), sean situaciones de menor complejidad que las reales, o mucho más allá de estas, fantasiosas y especulativas, pero en cualquier caso ceñidas a las reglas vigentes y en pos de metas valederas. Y es por esto que el juego permite desarrollar la creatividad, pues las reglas, dando un orden a la interacción entre los participantes, no son necesariamente lógicas o ceñidas al comportamiento del mundo físico, cabe inventárselas o concertar unas nuevas formas de camino; esto brinda una muy sólida base para potenciar las capacidades humanas, para traspasar el umbral de lo conocido, para desarrollar el potencial creativo del ser humano y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo: la "libertad simbólica" (p.15).

De ahí que, la lúdica se convierte en un escenario simbólico en él se puede inducir a la reconfiguración de la práctica convivencial, en razón a que el individuo de manera imaginaria, empírica y crítica puede llegar a experimentar otras formas de

relacionarse con sus pares en donde tenga cabida la comunicación, el respeto por el otro y la diferencia . Al respecto, expresa Díaz (2008)

La idea de una modificabilidad simbólica en el sujeto significa reconocer la relación del símbolo con el comportamiento social del individuo y la posibilidad de incidir en él, hacia la intrasubjetividad, a través de la mediación lúdica pedagógica, y en procura de transformar la educabilidad de las expresiones emocionales y fortalecer la expresión simbólica de los sujetos. Paralelamente, la modificabilidad simbólica implica potenciar el pensamiento simbólico para comprender, analizar e interpretar lenguajes en este ámbito (p. 84).

Por ende, la experiencia lúdica mediada por la pedagogía debe fortalecer la convivencia, a través del análisis comparativo entre las actitudes y comportamientos vivenciados durante la actividad lúdica y los vivenciados en la realidad del aula, de tal forma que se logre incidir en la transformación de aquellos comportamientos perjudiciales que influye tanto en lo individual como en lo colectivo. Por consiguiente, contribuir a la transposición de lo simbólico al ámbito real a través de las actividades propuestas generaría un cambio positivo en la comunicación y la forma de ver y considerar al otro.

Implementación de las actividades

Actividad: El lazo.

La actividad consistió en amarrar un lazo a dos pupitres equidistantes y a un metro de altura. Posteriormente, teniendo en cuenta el espíritu competitivo característico de estas edades, el curso fue dividido en dos grupos uno de niños y otro

de niñas. Una vez conformados los grupos se les explicó el reto, todo el equipo debe pasar por encima del lazo sin tocarlo. La dificultad la representó el hecho de que algunos por su baja estatura no podían pasar.

Desde el inicio, el ejercicio mostró el carácter individualista de los estudiantes pues, en los dos grupos casi sin mediar palabra cada uno y una por sus medios intentaban saltar el lazo, pareciendo más una competencia individual que colectiva. Así mismo, llamó la atención el hecho de las burlas, gritos y reproches dirigidos a quienes no lograban pasar el lazo (Anexo No. 24). Después de varios intentos infructuosos, fue necesario motivarlos en la búsqueda de estrategias diferentes, para evitar que alguien se lastimara y avanzaran en la consecución de la finalidad del juego.

Llama la atención como algunos afirmaban que no había otra forma de hacerlo, de repente un niño con inseguridad sugiere que los grandes levanten los pequeños, las niñas escucharon y así lo hicieron pero la timidez y el individualismo, aún presente, impidieron su logro. Cuando correspondió el turno a los niños estos aprendieron de la experiencia de las niñas y lograron ser más solidarios y colaboradores entre ellos, por lo que la estrategia funcionó, así lo corrobora el diario de campo del 16 de marzo (Anexo No. 25).

Al finalizar el ejercicio y con el propósito de llevarlos al análisis de los comportamientos individuales y colectivos, se realizaron una serie de preguntas acerca de los sentimientos que afloraron, las actitudes positivas y negativas que observaron

en el grupo y los aprendizajes de la actividad que podían ser trasladados a la realidad del grupo.

La participación fue numerosa, la gran mayoría contestó que se sintieron bien, contentos, que se habían divertido; de igual forma expresaron que lo más importante era que habían podido trabajar en grupo, que hubo ayuda mutua y colaboración (Anexo No. 26). La actividad les había permitido concebir otra forma de interactuar pasando de un pensamiento individualista a uno colectivo, así habían avanzado en la construcción de un yo colectivo, en otras palabras, los niños y niñas habían experimentado lo que era el trabajo en equipo y el realce de habilidades individuales inesperadas. En principio creyeron que todos pasarían por sus propios medios, y cuando se dieron cuenta que debían necesariamente interactuar, lo hicieron tímidamente hasta encontrar la seguridad en los mismos compañeros y en la consecución de la meta.

Actividad: ¿Adivina quién soy?

Esta dinámica consistió en entregar a cada integrante del grupo un pequeño formato en el que estaba escrito el nombre de un compañero o compañera. En este debían consignar algunas características de la persona que les había correspondido, así por ejemplo: del compañero o compañera debían destacar dos aspectos positivos (cualidades), un aspecto por mejorar, la música predilecta y finalmente, identificarlo o identificarla simbólicamente con un animal o fruta (Anexo No. 27).

La confusión fue total, pues no sabían que escribir y debieron recurrir a preguntarse entre ellos pese a la insistencia de que era un ejercicio individual; cuando la mayoría terminó depositaron las hojas en una urna. Posteriormente se explicó que con la descripción realizada debían intentar adivinar de quien se trataba. Las indicaciones generaron un ambiente de ansiedad, una actitud de alerta y disposición inesperada. Uno de los factores limitante de la actividad fue el tiempo, ya que las actividades propias de la institución lo habían reducido.

El mayor impacto con el ejercicio, estuvo relacionado con el hecho que algunos no habían sido cuidadosos en sus escritos, esto causo desconcierto ya que cuando se hizo la lectura, alguien había comparado a su compañero con un escorpión. Inmediatamente me di cuenta que la comparación debió haber estado soportada con una argumentación. Por lo que, cuando se reveló el personaje procedí a indagar quien había hecho la descripción. Tímidamente, entre los 40 estudiantes un niño levanto su mano, su rostro era reflejo de arrepentimiento y angustia; entonces le pregunté porque había comparado a su compañero con un escorpión y este divago sin dar una respuesta clara. Debí intervenir para disuadir la situación, pues en el ambiente del curso quedaba la sensación de una mala intención.

El ejercicio continuó y nuevamente una a una las características se iban leyendo, mientras tanto todos intentaban asociar lo dicho con algunos nombres. Entre ellos había confusión, porque luego de muchos intentos no lograban dar con la persona.

Después de descubrir otros personajes procedimos a realizar la reflexión, el ejercicio les había gustado porque les permitía conocer mejor a sus compañeros, esto fue evidente en expresiones como “nosotros no sabíamos varias cosas”, “porque uno puede conocer mejor a las persona” (Anexo No. 28). Por otro lado, aunque ellos no lo mencionaron, la actividad también tenía como propósito tener conocimiento acerca de la imagen que proyectaban hacia los demás, sin embargo, este propósito no se consiguió debido a las dificultades de tiempo.

Para resumir, el ejercicio dejó en el ambiente el desconocimiento que se tiene del otro y lo interesante que resulta saber con quién se comparte no solo la mitad del día sino un año o varios años de colegio; así como también, lo adecuado que es referirse a los demás con respeto.

A partir de la actividad se puede generar la siguiente reflexión, pese a que la mayoría lleva años compartiendo el espacio escolar, el conocimiento entre ellos es vago y me atrevería a decir, indiferente. Aspecto que toma relevancia si como lo plantea Maturana (2007) “en la indiferencia, el otro no tiene presencia y lo que suceda con él o ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones” (p.45).

Buscando evidencias al respecto, en el diario de campo del 2 de marzo hallé un apartado que me ilustraba mejor la situación “entre ellos desconocen que algunos compañeros padecen enfermedades como epilepsia o dificultades respiratorias, pasando inadvertidas en algunos casos durante años”. De igual forma, el ausentismo de compañeros, no les genera ninguna reacción de preocupación o inquietud, así se

trate del amigo cercano. Esta falta de interés por el otro, redundaba en la necesidad de promover actitudes empáticas y de acercamiento entre compañeros y compañeras con el propósito de generar redes de apoyo que solventen dificultades como las enunciadas.

Actividad: tres se hacen uno.

Esta actividad además de promover el trabajo en equipo, la comunicación y el reconocimiento y aceptación del otro, se propuso desarrollar actitudes empáticas a través de la generación de obstáculos elaborados intencionalmente para este propósito.

Para ello, se conformaron grupos de tres personas, seleccionados bajo criterios previamente establecidos como el carácter, la estatura, la contextura y el grado de cercanía los cuales tenían como propósito generar el primer conflicto. Así por ejemplo, un grupo fue conformado por los estudiantes que se caracterizan por tener una personalidad dominante, en otro ubique tres niños que se destacan por su timidez y poca participación, en otro estuvieron aquellos que nunca comparten y permanecen distanciados (Anexo No. 29).

Seguidamente, ubicados horizontalmente el estudiante que ocupaba el centro fue unido de brazos y pies a sus dos compañeros de equipo, situación que imprimiendo un mayor grado de dificultad a la actividad que debían realizar. Los rostros de desconcierto y ansiedad ante la expectativa fueron una constante desde el principio hasta el final. Posteriormente, se les explicó el reto; cada grupo debía trasladar las

fichas de un rompecabezas de un extremo al otro, atravesando barreras y ejecutando tareas que se describían a lo largo de la pista. A su vez, cada grupo tenía un juez encargado de verificar y anotar el cumplimiento de las actividades.

Esta actividad resultó bastante motivadora y enriquecedora para todos, pues simultáneamente, junto con la diversión experimentaron otras formas de relacionarse en donde la cooperación, la comunicación, los sentimientos, los acuerdos, el disentir y planificar se vivenciaron todos en un ambiente de sana convivencia. Me di cuenta de que cada situación es una oportunidad para generar aprendizajes. Así por ejemplo, en el diario de campo del 21 de mayo se anotó:

Cuando me disponía a unirles las piernas con cinta, me llamó la atención el comentario de un estudiante que dijo: “profe, pero así nos vamos a caer y a pegar bien duro”, le dije es un reto de convivencia entre todos deben cuidarse para que eso no suceda.

Por otra parte, durante la dinámica, en un momento observé tres niños a los cuales les había ido muy mal en el periodo, con pérdida de cinco materias en promedio, por lo que decidí replantearles la finalidad de la dinámica de otra forma, trasladándola a un contexto más real, el académico (Anexo No. 30). Así en el diario de campo se escribió.

Las fichas del rompecabezas eran las asignaturas, el recorrido era el año escolar a veces con dificultades pero también con momentos agradables y al final los logros en cada materia. Ellos, como grupo debían colaborar y mantenerse unidos y

buscar construir las metas juntos. Con este pensamiento debieron estar toda la actividad.

Hasta ese momento, los niños y las niñas estaban aprendiendo a convivir en la práctica, relacionándose con aquellos que no solían hacerlo, y afrontando situaciones desconocidas. Por su puesto, los resultados se vieron de inmediato. Los integrantes del grupo de temperamentos dominantes habían tenido dificultades para comunicarse, pensar la estrategia, coordinar, incluso hicieron trampa y había momentos en los que parecía que arrastraban a una integrante o luchaban entre ellos. Al final se les vio agotados y con los rostros tristes y muy pensativos, en el diario de campo se anotó “Me acerqué a ellos y les pregunté por qué había sido para ellos tan difícil el ejercicio “es que no se ponen de acuerdo, cada una va para un lado”, este hecho me demostraba que la intención del ejercicio se había logrado, no se requería de una clase magistral para que entendieran que era la convivencia, sus propias reflexiones y sentimientos les llevaría a hacer su propia construcción de lo que implicaba la convivencia, más aún cuando veían que otros grupo se habían entendido mejor.

Por otro lado, en el grupo de estudiante nuevo con chicos repitentes la actitud desde el inicio había sido de evidente rechazo entre compañeros, uno de ellos al finalizar la prueba había descubierto que podía trabajar, compartir y hasta disfrutar con aquellos que había prejuzgado.

Aunque no todos pudieron hacer las pruebas, la gran mayoría se hicieron partícipes y aportaron de diferentes formas pues a cada uno se le había asignado una

tarea, unos subieron la llantas, otro pegaron hojas, otros ponían la cinta a sus compañeros, otros sostenían las cuerdas, otros eran jueces, otros ayudaron a organizar el rompecabezas, otros cortaban la cinta a los grupos que terminaban, otros cambiaban los rompecabezas, entre todos recogimos el material. Se trataba de que sin excepción se sintieran valerosos, capaces de colaborar. Todo había sido un ambiente de camaradería, de respeto. Los objetivos se habían cumplido a cabalidad y la satisfacción era colectiva.

Al realizar la revisión de los aprendizajes a partir de la actividad algunas respuestas fueron “debemos trabajar más unidos, en quipo y dejar de pelear”, “cada vez que alguno se caía es como si no hiciera la tarea, en cambio, digamos yo que a veces las entiendo yo les puedo explicar, para que ellos no pierdan el año”, “aprendí a escuchar la opinión del otro, a entendernos mutuamente y a trabajar en equipo”, “a compartir más con los compañeros”. De esta forma la actividad lúdica les había dado otras satisfacciones y había restado prevención a las relaciones entre ellos.

Para concluir, en general las actividades ejecutadas había ayudado a mejorar el clima de aula, pues la relación entre ellos era más fluida, con menos quejas, el trabajo en grupo un poco más fácil, favoreciendo el desarrollo de las clases. Al respecto en los diarios de campo hay registros que lo pueden constatar, así por ejemplo: “Hasta ahora los mayores conflictos en el colegio se han presentado entre los grados sextos. Sin embargo, hoy el comentario de los profesores es que el único grado en el que se puede trabajar es 603”, “Las quejas han disminuido y el ambiente es propicio para el desarrollo de la clase”. Aunque el panorama es positivo, suelen presentarse

inconvenientes en los que se necesita la intervención del docente para ayudarles a mediar en las situaciones conflictivas, en procura de que los estudiantes mejoren su desempeño social.

Evaluación de los alcances logrados por la estrategia

De igual forma como se realizó con la primera estrategia, para poder analizar si la segunda estrategias estaban teniendo un impacto real en la convivencia de grupo, confronte mis observaciones con los resultados de la encuesta aplicada para tales fines.

Los resultados de la encuesta demostraron que el 88% de los estudiantes consideró que el trabajo en equipo había mejorado en los 2 últimos meses, frente a un 12% que opinó seguía igual; Por otra parte, el 76% de los encuestados consideró que el maltrato es menos aceptado en el grupo, ante un 24% que opinó lo contrario (Figura 2).

Al contrastar esta información con los registros del diario de campo pude concluir que el clima de aula, es decir, el ambiente relacional sano propicio para el desenvolvimiento de los niños y niñas (Chaux, 2012), estaba mejorando. En otras palabras, la disposición de los niños y niñas para compartir espacios y actividades grupales en un ambiente de tolerancia y buen trato era posible. Sin embargo, tal como lo demostraron las evidencias aprender y atender a la responsabilidad que tenemos con el otro es un arduo camino en el que se debe seguir persistiendo para lograr pasar de la reflexión a la práctica.

El semáforo

Objetivo de la estrategia.

Posibilitar la expresión pacífica, respetuosa, pero directa de aquellas situaciones que se consideran lesivas a la persona para disminuir las agresiones y generar un clima de aula propicio para el desarrollo de las clases

Descripción.

En una cartelera grande se escribió el nombre de cada uno de los integrantes del curso. Semanalmente, el grupo discutía sobre el comportamiento de cada uno, teniendo especialmente presentes las actitudes que durante el diagnóstico se expresaron como dañinas en la relación entre compañeros. En la cartelera, los resultados de dicha discusión se publicaban con pegatinas de carita feliz, sorpresa o tristeza según la decisión del grupo.

Argumentación teórica.

Las estrategias expuestas anteriormente tienen como propósito funcionar de manera interdependiente para contrarrestar las dificultades de convivencia que se vislumbraron en el diagnóstico.

De esta forma, las actividades lúdicas pretendieron desarrollar el ideal de ambientes comunitarios; el buzón, por su parte fortalecer el autoconocimiento y la valoración de la diferencia; y por último, el semáforo, como estrategia se propuso para

frenar la intimidación grupal que se venía manifestando en lo que llamé maltrato discreto.

El semáforo, como estrategia fue fundamentado a partir de los planteamientos de Chauv (2012), resumidos en el siguiente fragmento

Si la intimidación es un fenómeno grupal, las intervenciones necesarias para prevenirla y manejarla cuando ocurre también deben ser grupales. Además, si nuestro comportamiento depende tanto de lo que hagan los que están alrededor, una posibilidad de frenar la intimidación es tratando de cambiar eso que hagan los que están alrededor (p. 137).

En relación a esto, el diagnóstico reveló conductas mal tratantes generalizadas y que fueron expuestas abiertamente, como los apodos. Desde el momento en que se indagaron, se empezaron a ver cambios, por lo que concluí la necesidad apremiante de abrir espacios para manifestar situaciones de maltrato. En este sentido, el mensaje iba en dos vías; por un lado la comunicación asertiva, que facilitaría la expresión de sentimientos frente al maltrato formando carácter en la defensa sus derechos; y por el otro, propiciaron la escucha activa y la empatía, ya que quien infringía el daño escuchaba de boca de sus compañeros las consecuencias de sus actos, todo en un ambiente de respeto y tolerancia, como expresa Goleman (1996)

La capacidad para dejar de tener en cuenta exclusivamente nuestros propios intereses e impulsos tiene considerables beneficios sociales, puesto que abre el camino a la empatía, a la auténtica escucha y a asumir el punto de vista de los demás. Y la empatía, como ya hemos visto, conduce al respeto, al

altruismo y a la compasión. Ver las cosas desde el punto de vista de los demás nos permite trascender los estereotipos sesgados y alienta la aceptación de las diferencias y de la tolerancia, aptitudes más necesarias hoy que nunca en una sociedad cada vez más plural, permitiéndonos vivir así en una comunidad basada en el respeto mutuo que propicia la existencia de un discurso público constructivo (p. 179).

Por otro lado, teniendo en cuenta los planteamientos de Kohlberg explicados por Grimaldo (2007), y por las evidencias reportadas en el diario de campo se puede definir que en la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes la aprobación social tiene relevancia, factor que puede ser aprovechado para generar en ellos actitudes constructivas y acuerdos compartidos. De igual forma, este mismo autor señala que

El proceso mediante el cual avanza la secuencia de estadios y por el cual el desarrollo de un estadio puede recuperarse o propiciarse tiene claramente, un componente comunicativo, por lo tanto es importante que la familia y la escuela desarrollen formas comunicativas interactivas que animen abiertamente a discusiones igualitarias de temas morales, logrando niños maduros moralmente (2007, PP. 337 – 338).

En este sentido los aportes que se realizaron a partir del buzón de sentimientos fueron aprovechados y matizados en las discusiones que se generaron a partir de la resolución de la actividad del semáforo.

En conclusión, todo este engranaje de ideas soporta la necesidad de hacer frente a las situaciones convivenciales propias del grupo, de tal forma que ellos construyan colectivamente sus propias normas y criterios frente al significado de la convivencia y puedan hacer frente a lo que el contexto les ofrezca.

Implementación de la estrategia.

Como consecuencia, del seguimiento semanal y el reconocimiento tanto de las actitudes positivas como de las excluyentes o de maltrato, se generó un ambiente en el que los integrantes procuraban mantener o mejorar sus comportamientos y aprovechaban la oportunidad para reivindicarse rápidamente y no acumular caritas tristes, pues cuando estas surgían era un indicio de que se debía ser más proactivo y menos agresivo, menos grosero y más respetuoso (Anexo No. 31).

A través, del semáforo se evidenciaron grandes cambios en el comportamiento particular de algunos estudiantes y del colectivo, así fue anotado en diferentes ocasiones en el diario de campo “Finalizando la clase, N me dijo profe ya casi terminamos el taller, refiriéndose a ella y a C. Satisfecha, le comente a Na que me sorprendía como estaba cambiando N, ya que al inicio del años había tenido muchos conflictos, Na confirmó mi apreciación y dijo: “Si profe muchísimo, N ha cambiado mucho”, así mismo, otro día durante la realización del ejercicio se escribió “Hubo tres casos en los que el curso reconoció avance y con aplauso lo manifestaron” y “Los estudiantes que generan más conflicto estaban en el grupo y se habían dado cuenta el descontento general, eso los llevo a reflexionar, más aún cuando vieron el semáforo y

ellos mismos tenían que ponerse el sticker correspondiente”, este tipo de situaciones fueron motivación para mantener buenas relaciones con sus pares.

Esta iniciativa ha cobrado gran impacto entre los estudiantes, ya que ellos mismos hacen el seguimiento del comportamiento referido al maltrato como agresiones físicas, el uso de groserías y apodos, entre otros. Por esta razón, el semáforo se ha convertido en el medio para jalonar el reconocimiento de los comportamiento valorados como positivos y sancionar los considerados negativos o dañinos para la convivencia en el grupo.

En razón a ello, este proceso fue interesante, pues se contó con la participación activa, voluntaria y la motivación por mejorar las relaciones en el grupo, por lo que manifiesta Díaz (2008):

Con el propósito de producir autorregulación social, se afirma la necesidad de generar capacidad para cumplir las normas por voluntad y decisión propia, y así ayudar a otros a cumplirlas, a resolver pacíficamente los conflictos y a respetar la palabra empeñada (p.79).

Así, conscientes de la necesidad de transformar sus realidades y evitar que su propia dignidad fuera trasgredida los niños y niñas se introdujeron en la dinámica que resulto, además de una estrategia de comunicación, un proceso de autorregulación. Al respecto es importante resaltar que el proceso ha sido separado de cualquier evaluación cuantitativa que pudiera servir como medio de coerción u obligación.

Por otro lado, la práctica del ejercicio demostró que resulta muy conveniente hacer acompañamiento y motivar a los estudiantes que presentaron dificultades, para evitar generar resentimiento o frustración en el grupo. De igual forma, fue necesario recordar los parámetros de evaluación para evitar que el ejercicio se desviara y fuera tomado como un juego o una forma de revancha (Anexo No. 32).

Evaluación de los alcances logrados por la estrategia

Al hacer el primer corte para determinar los avances del proceso, fue necesario contrastar las observaciones del diario de campo con la opinión de los estudiantes. A través una la encuesta fue posible determinar que el 53% de los estudiantes consideraron que en los meses de abril y mayo los apodos habían disminuido, pero resalta el hecho de que el 38% opinaron que estos fueron eliminados. Por otro lado, el 100% de los encuestados destacaron que la comunicación entre los integrantes del curso había mejorado. (Figura 3)

En esta misma encuesta, el 61% de los estudiantes manifestó que las peleas y juegos bruscos habían disminuido en el curso, y el 73% que el trato brusco, descortés y grosero había disminuido; y en menor proporción, algunos consideraron que estos problemas habían desaparecido (6% y 8% respectivamente).

En definitiva, al brindar espacios para fortalecer la comunicación asertiva en la exposición de aquellos comportamientos que generaban tensiones, hicieron evidente el rechazo generalizado del maltrato, lo que significaba un avance en la construcción de acuerdos en contra de aquellas situaciones que deterioraban la convivencia.

En consideración a la reflexión anterior resultan pertinentes las palabras de Mockus (1999) “si la disposición y habilidad colectiva para llegar a acuerdos sostenible es útil para la paz, ejercitarnos colectivamente entorno a la construcción de acuerdos sostenibles es contribuir a construir paz” (p.17), en este sentido se hace necesario continuar con la estrategia y realizar los ajustes necesarios para no caer en la rutina.

Evaluación final del proceso

Después de varios meses de arduo trabajo en torno a la convivencia, es necesario volver la mirada para redescubrir en la historia de este proceso de manera holística, la incidencia fructuosa o tal vez infructuosa en el pensamiento y comportamiento de un grupo de estudiantes y su maestra.

Para comenzar, debo hablar de lo que significó para mi este proceso, pues como se ha dicho: “La investigación educativa indaga desde una perspectiva interna, es decir, parte de la propia práctica docente, considera tanto al profesorado como al alumnado participantes activos del proceso” (Blandez, 2000, p. 22), por ello, no le daré menor importancia a mis estudiantes y por el contrario, empezaré por exponer mi experiencia y como esta incidió sobre ellos.

Con certeza puedo decir, que desde el principio, asumir la investigación acción educativa como una metodología de investigación con todas sus particularidades, ajenas a cualquier trabajo de investigación que hubiese elaborado antes, generó en mí una constante incertidumbre y múltiples preguntas las cuales se fueron disipando con ayuda de las asesoras. Por lo que, primero debí desaprender y despojarme de mis propios prejuicios en el ámbito personal y profesional, y aprender lo que mis maestras me querían enseñar, así que aprender a tener una actitud de apertura frente a las cosas nuevas fue mi primera lección.

Producto de este proceso fue valorar y redescubrir mi papel como docente, y en particular como docente investigadora. Valorar, porque cada vez que me sentaba a

escribir el diario de campo, yo misma me sorprendía de todo lo que acontecía y era capaz de hacer y sortear en el transcurso de dos horas de clase. Identificar en los detalles más simples la clave de los problemas, analizarlos, categorizarlos, planear y ejecutar acciones concretas en pro de su solución, hicieron que viera mi quehacer pedagógico como una práctica investigativa que me llenaba de expectativas y alejada de cualquier práctica rutinaria, ya que forzaba mi creatividad y fundamentación teórica.

Redescubrir, porque entendí que era más importante escuchar y observar que dedicarme a hablar, de esta manera hallaría en mis estudiantes las pistas más valiosas para la comprensión de fenómenos que probablemente en otras condiciones no hubieran captado mi atención.

Por otro lado, la investigación acción educativa pone al docente en constante revisión de su quehacer, el impacto y eficacia de su trabajo, pues como dice Blandez “la investigación acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla” (2000, p 27). No obstante, el presente trabajo no solo me llevó a replantear mi quehacer, sino también mi ser como ciudadana, ya que el tema de la convivencia me exigía coherencia entre lo que trataba de transformar y mis propios comportamientos, por lo que, quien primero debió reaprender lo que significaba la convivencia fui yo. De tal forma, aprender que la empatía, la comunicación asertiva y el manejo de la ira fueron mis principales retos.

Ahora bien, en lo que respecta a mis estudiantes debo decir que la actitud abierta, sincera y espontánea con la que participaron en este proyecto, fue el primer

paso para mejorar el clima relacional del curso. Así, la espontaneidad que los caracteriza permitió que en todas las fases del proceso los aprendizajes fueran constantes.

Así, por ejemplo desde el diagnóstico los niños y niñas del curso 603 afrontaron sus miedos y expresaron todo aquello que a nivel relacional los estaba afectando, dándose cuenta de la existencia de problemáticas que eran compartidas entre los compañeros. Por lo tanto, este aspecto sería un factor determinante en la elaboración de la propuesta pedagógica, puesto que partía de realidades concretas susceptibles de ser intervenidas, como lo plantea la IAE. A partir de entonces, la incidencia de los estudiantes en la ejecución del proyecto sería total, es decir de ellos y para ellos.

Por consiguiente, junto a este elemento de base fueron asumidos los planteamientos de Chaux (2012), ya que, se tuvieron en cuenta tres de los cinco principios que el autor fundamenta para el desarrollo de las competencias ciudadanas por considerar que sobre estos, como docente tendría mayor control, estos son: aprender haciendo, aprendizaje significativo y mantenerse siempre en la zona de desarrollo próximo.

De este modo, las tres líneas de acción que contemplaba la estrategia, la lúdica como escenario de convivencia, el buzón y el semáforo, fueron diseñadas teniendo en cuenta la participación activa de los integrantes del curso (aprender haciendo); además, establecían una relación directa con sus vivencias (aprendizaje significativo)

y estuvieron motivadas, orientadas y analizadas desde la mirada pedagógica (zona de desarrollo próximo).

En este sentido, el planteamiento de la propuesta resultó definitivamente interesante, en especial por la posibilidad que tuve de compartir y discutir puntos de vista con amigos y colegas de otras áreas, compañeros de tesis y por supuesto estudiantes y algunos padres de familia. Compartir la experiencia me permitió tener una visión más holística del trabajo que me proponía, pero también fue una forma de mostrar como desde nuestras aulas podemos ser investigadores y reinventar nuestra práctica docente.

De igual forma, debo admitir que la implementación de propuesta no fue fácil. Asumir el reto de la comunicación asertiva sobre componentes reales implicó un compromiso total y responsable con cada integrante del curso, dando apoyo en el momento que se necesitara. Así mismo, la elaboración de cada dinámica implicaría construirla dependiendo de la necesidad y el objetivo trazado. Sobreponerme a la desilusión y seguir adelante constituyeron los retos personales en la implementación de estas estrategias.

Durante la intervención fue posible determinar algunos avances y logros relacionados con la modificación de comportamientos que influían negativamente en la convivencia de los estudiantes del grado 603.

En este sentido, las diferentes actividades demostraron que era posible una convivencia en la que el otro fuera reconocido y visibilizado al tiempo que se crecía en

autoestima. Observar el crecimiento del grupo en este aspecto fue muy gratificante, ya que el individualismo que está permeando nuestra sociedad y del que no se escapa el salón de clase, como fue comprobado, empaña nuestra mirada haciéndonos perder de vista el mundo de posibilidades que nos ofrecen los otros. Por ello, bien vale la pena complementar mis palabras con lo que expresa Magendzo (2006):

Deseo adelantar y decir que esta fragilidad del “Nosotros” resulta de la incapacidad de reconocer al Ser del Otro como un legítimo Otro. Somos más bien ciudadanos en la desconfianza, inclusive en la mezquindad, en ceguera e invisibilidad del Ser del Otro. Vivimos como ciudadanos atemorizados, el miedo al Ser del Otro, el miedo a la invasión de los Otros en lo mío (p, 15).

Por tal razón, mejorar la comunicación, reencontrar y valorar al otro desde las diferentes estrategias han impreso en el curso una sensación de tranquilidad y armonía que los profesores revelaron cuando decían que de los grados sextos, este era el único curso en el que se podía trabajar. Conducirlos por la senda del reconocimiento del otro no es tarea fácil ni concluida, pues implica forzar situaciones, confrontar prejuicios y ante todo aprender a hablar, a hallar en los otros las cosas buenas, pero también discurrir en las que no se consideraban tan buenas.

Así, hemos llegado a otro punto fundamental abordado tanto en lo individual como en lo colectivo, la asertividad. Explorada desde la perspectiva planteada por Chaux (2012):

La asertividad facilita hacer reclamos de manera calmada, aumentando la posibilidad de que esos reclamos sean tenidos en cuenta. Permite también

responder de maneras no agresivas frente las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente (p. 77).

Conocer, compartir y tolerar al otro es muy importante, pero también lo es aprender a decir cuando las cosas no están bien, en especial si se trata de comportamientos que afectan la integridad de la persona. Por ello, La asertividad como estrategia colectiva, fue admitida por el hecho de que el mensaje transmitido como grupo llegaba con mayor fuerza (Chaux, 2012).

En este sentido, no solo aprende el que expresa su inconformidad sino que también aprende aquel, que tal vez inconsciente de sus actos maltrata a sus compañeros. Adicionalmente, como lo considera Goleman (1996)

El hecho de utilizar estas herramientas, de poner en funcionamiento la «asertividad» y la «escucha activa», se convierte así, para estos chicos, en algo más que frases vacías; son verdaderas formas de reaccionar a las que pueden apelar en aquellos momentos en que realmente lo necesiten (p. 167).

Evidentemente, el maltrato persiste por lo que será necesario seguir insistiendo en la asertividad como estrategia colectiva, ya que, como lo refiere Chaux (2012) fortalecer la asertividad puede reducir la intimidación como fenómeno de grupo o como lo he llamado en el diagnóstico maltrato discreto.

Así, el proyecto a través de las tres líneas de intervención: la lúdica como escenario de convivencia, el buzón de sentimientos y el semáforo, contribuyeron a la

disminución de la agresión en todas sus formas, aspecto que fue demostrado en los resultados de la encuesta que se realizó finalizando esta etapa de la intervención.

Por tanto, sumado a la encuesta y la interpretación del diario de campo fue posible deducir que el ambiente relacional en el grupo mejoró, lo que se evidenció en la reducción de quejas, y el ambiente pacífico y tolerante fundado en la comunicación y el buen trato notorio en la disminución de las agresiones y un buen clima del aula referido a “la atmosfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula” (Chaux, 2012, p. 83).

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos hubo factores que interfirieron en el mejoramiento del clima relacional, y en los cuales fue necesaria la intervención directa del docente.

Así, la falta de cooperación y empoderamiento en los asuntos académicos de algunos estudiantes desestimuló y deterioró las relaciones interpersonales. Este tipo de situaciones las previó Chaux (2012) cuando mencionaba que era necesario mantenerse en la zona de desarrollo próximo del estudiante, es decir mantener la figura del docente como el soporte, la guía en aquellas circunstancias que representan un reto mayor para el estudiante y que sin la ayuda de este no lo podría resolver.

Finalmente, unido a circunstancias como las expresadas anteriormente es necesario ahondar en los desaciertos y dificultades que se presentaron en la sostenibilidad de la estrategia, así que haré mención a los más relevantes.

Primero, la pérdida de continuidad en los procesos pues las diferentes actividades académicas como salidas pedagógicas, proyectos institucionales, izadas de bandera e incluso las actividades sindicales de los maestros, interfirieron con los tiempos y espacios que se disponían para el seguimiento de la estrategia.

Segundo, una constante entre los estudiantes de nuestra institución es la falta de compromiso en el desarrollo de tareas y actividades extraescolares, de igual forma el esfuerzo que ponen en la realización de las actividades no es igual para todos. Razón por la que en ocasiones es necesario insistir y brindar espacios para lograr que una minoría de estudiantes se comprometa con la ejecución de las actividades propuestas. Un ejemplo de ello fue la dificultad en la recolección de las cartas y en algunos casos estas no llegaron, lo que le implicó la intervención del docente.

Tercero, la movilidad estudiantil que hay en los centros educativos implica un reto en la inclusión de nuevos estudiantes a la propuesta de intervención, pues como se relata en el diario de campo, algunos niños traen a cuestas problemáticas familiares y sociales que ponen a prueba la resistencia del proceso.

Cuarto, la influencia que ejerce el contexto familiar y local, ya que muchas veces es adverso a los objetivos convivenciales que se habían trazado con el curso.

Proyección de la intervención

A partir de lo expuesto anteriormente solo me resta vislumbrar como se podría avanzar en este proceso. Para comenzar, es necesario rescatar el producto de los acuerdos logrados exponiéndolos públicamente a través de carteleras. Adicionalmente, convocar a los estudiantes en asamblea para que formulen acciones pedagógicas que como parte de un pacto de convivencia sean aceptadas por los y las integrantes del curso y que como insumo pudiesen introducirse o realimentar el manual de convivencia desde la perspectiva democrática, al recoger el sentir y las necesidades de la comunidad en la formulación de la norma, de ahí que la pregunta que podría orientar este proceso sería ¿Cómo aportar a la construcción de un manual de convivencia que recoja aquellas dificultades convivenciales sentidas por los niños en su diario vivir?

Adicionalmente, para robustecer la propuesta es necesario incluir a la familia, pues como eje fundamental en la formación de nuestros educandos, ellos deben constituirse en un apoyo desde el cual se fortalezcan los procesos educativos enfocados a la construcción de comunidades desde la perspectiva de la convivencia ciudadana, no solo desde la mirada política sino humana. De ahí que en la proyección del presente trabajo o de cualquier otra instancia de investigación vale la pena preguntarse ¿Cómo involucrar a la familia en los procesos de construcción de convivencia ciudadana desde el contexto escolar?

Finalmente, es apremiante pensar ¿Cómo ayudar a los estudiantes para que tengan mayor control de sus emociones, en especial de aquellas que no son constructivas? Para que con herramientas claras y precisas afronten los problemas y

las emociones que surgen de la convivencia, así por ejemplo estrategias que les ayuden a manejar la ira, el rechazo, la vergüenza, la tristeza como una medida preventiva hacia posteriores conflictos que afecten a la persona y su relación con los demás. Con esto me refiero a que muchas veces no podemos cambiar el medio pero si nuestra forma de entenderlo y actuar sobre él.

Informe Final de la investigación

La convivencia es uno de los factores que incide directamente en el desempeño académico de los estudiantes de cualquier nivel. En palabras de Zapata (2008), aprender a ser solidario, sensible, crítico y respetuoso entre otras actitudes, permite la construcción de una sociedad participativa y democrática; este tipo de sociedad es factible construirla y forjarla desde proyectos encaminados a la formación ciudadana. En otros términos, se puede tejer la convivencia a partir de propuestas en formación ciudadana que conlleven al reconocimiento del otro, al respeto de los derechos humanos, a la participación democrática y a la resolución pacífica de conflictos.

Consecuentes con una formación ciudadana que involucre a los estudiantes, no como seres pasivos a quienes se les entrega información para que sea asimilada y practicada, sino como seres activos que están en capacidad de aportar, de construir, de cambiar sus entornos, la IAE se erige como la metodología que integra no sólo la visión del docente, sino la perspectiva de los estudiantes, quienes a través de la evaluación continua, valoran y modifican el paradigma docente. De esta forma, se le da validez y confiabilidad, ya que el resultado es el producto de la sinergia investigativa entre los sujetos y el objeto de la investigación, y lo más importante, este resultado puede ser sostenible en tiempo y espacio.

La formación ciudadana se puede abordar desde diferentes y diversas propuestas. Las aquí expuestas, soportadas en revisiones teóricas que surgieron de diagnósticos en cada institución, permitieron evidenciar que en la convivencia están implícitas las emociones, los conflictos, la disposición y la capacidad para reconocer la

diversidad. Sin embargo, estos elementos son al mismo tiempo el insumo para aprovechar las fortalezas de los estudiantes y así transformar a partir de su capacidad crítica sus entornos, independientemente de la edad o el ciclo en el que se encuentren. Por lo tanto, la formación ciudadanía se hace evidente, no como la aplicación de conceptos previamente definidos por los adultos, sino como un significado que implica el construir juntos para vivir juntos en términos de los deberes y derechos.

Es importante destacar que en estos procesos formativos se debe involucrar al docente que desde su experiencia y conocimiento, regula los contenidos aterrizándolos a contextos de los mismos estudiantes; y a los padres de familia, ya que son ellos lo que inician desde sus hogares la formación ciudadana. Igualmente, es importante aprovechar las estrategias diseñadas por entidades como el MEN o la SED que no solo aportan rutas, procesos y procedimientos, sino contenidos que facilitan la concepción y aplicabilidad de la ciudadanía en el aula. Aun así, se debe tener en cuenta en el proceso formativo al estudiante que existen realidades ciudadanas arraigadas culturalmente que él debe aceptar y que no son posibles de cambiar sino a través de procesos formativos a largo plazo, y esfuerzos mancomunados entre la comunidad y el estado.

Finalmente, la formación ciudadana y la IAE se unen como estrategia y contenido para concebir y llevar a la práctica un tejido social en el que la justicia, la dignidad y el respeto por los derechos humanos, son la carta de presentación de un estado social de derecho que pone a su disposición todos sus recursos para el bienestar, crecimiento y desarrollo sostenible de cada uno de sus ciudadanos.

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá. *Informe de calidad de vida en la localidad de Bosa* (2011). Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/bosa-como-vamos/>
- _____. *Diagnostico de la localidad de bosa: Sector Hábitat* (2011). Bogotá: Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/idali_000/Downloads/Diagnostico_Bosa_dic2011.pdf
- _____. *Informe Bogotá como vamos.*(2012). Bogotá: Colombia. Recuperado de: <http://www.saludcapital.gov.co/Informes%20de%20Gestin/Bogot%C3%A1%20c%C3%B3mo%20vamos/B.C.V%202012.pdf>
- Bandura A y Walters R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza editorial
- Blandez, J. (2000). *Investigación Acción un reto para el profesorado. Guía práctica para desarrollar una investigación*. Zaragoza: INDE.
- Castanyer, O (2013). *La Asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/biblioredsp/detail.action?docID=10485791&p00=castanyer>
- Chaux, E (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>
- _____. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2005). *Censo general de población*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/.../1.xls
- Colegio José Francisco socarras. (2014). *Pacto de convivencia*. Bogotá: Colegio José Francisco Socarras
- Díaz, H. A. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Magisterio.

- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*. 29, 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/pdf%20libro%202006.pdf
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Grimaldo, M. P. (2007). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Revista cultura*. 21, 325-340. Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_12.pdf
- Herrera, C. & Pineda, M. (2010). *Las representaciones sociales de género en la configuración de las subjetividades políticas en jóvenes escolares*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica nacional, Bogotá UPN.
- Hospital pablo VI de Bosa. *Diagnostico Local Participación social: localidad séptima de Bosa* (2009). Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Todo%20IH/DX%20BOSA.pdf>
- Maturana, H. (2007). *La transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Lom Ediciones S. A.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio
- _____ (2006). El ser del otro: Un sustento ético-político para la educación. *Revista polis*. Recuperado de <http://polis.revues.org/4897>

Mejía, M. R. (1999) En busca de una cultura para la paz. En Ospina, H. F., Alvarado, S. V. & López, L. (comps.). *Educación para la paz: Una pedagogía para consolidar la consolidar la democracia social y participativa*.1999 (pp. 31–70). Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2004) *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía sí es posible*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Mockus, A. (1999). Cambio cultural voluntario hacia la paz. En Ospina, H. F., Alvarado, S. V. & López, L. (comps.). *Educación para la paz: Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*.1999 (pp. 13–22). Bogotá: Magisterio.

_____ (2002). La educación para aprender a vivir juntos: Convivencia como armonizador entre ley, moral y cultura. *Perspectivas*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf>

_____ (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Revista al tablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>

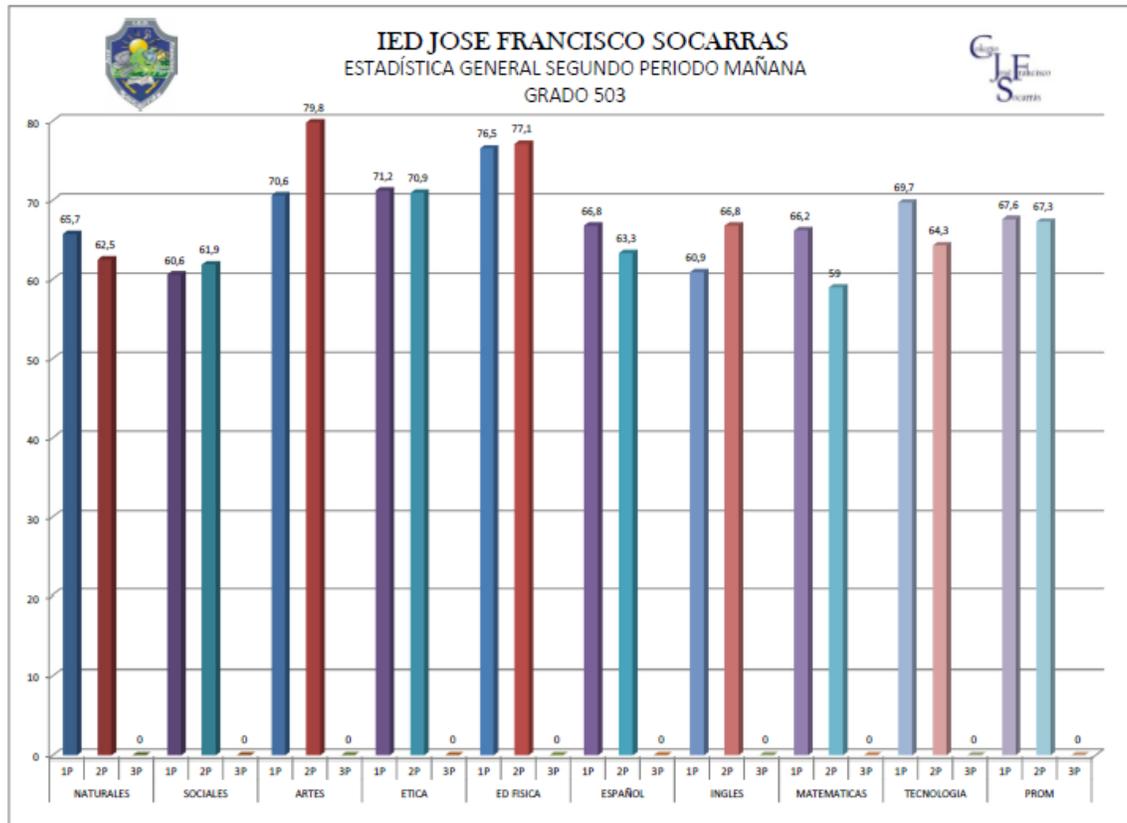
Ospina, F. & Alvarado, S. (1999). *Educación para la paz: Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Magisterio

Secretaria Distrital de Salud (2009 – 2010) Diagnostico local con participación social. Recuperado de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/07-BOSA.pdf>

Anexos

Anexo No. 1

Rendimiento académico grado 503, segundo periodo del 2014



Anexo No. 2

Formato hoja de matrícula

HOJA MATRICULA PARA EL AÑO 20

FECHA: 27-Nov-2014
 GRADO: Sexto
 GRUPO: 02
 Mañana 603



Información del Alumno

TIPO IDENTIFICACION: NIP NUIP CEDULA
 NUMERO IDENTIFICACION: 1012317033

1er. APELLIDO: [Redacted] 2do. APELLIDO: [Redacted] 1er. NOMBRE: [Redacted] 2do. NOMBRE: [Redacted]

FECHA NACIMIENTO: 2009-01-04 EDAD: 10 GENERO: M F MUNICIPIO DE NACIMIENTO: Bogotá DEPTO. DE NACIMIENTO: Cundinamarca

DIRECCION RESIDENCIA: Cda 88 F N°58A-205UR BARRIO: Baso La Libertad

E-MAIL ESTUDIANTE: [Redacted] TELÉFONO: 313201748 ESTRATO: 2

E-MAIL ACUENTE: [Redacted] NIVEL SISBEN: 2 PUNTAJE SISBEN: 59.32

Historia Académica

Año	Grado	Institución	P. Privado D: Distrital
2009	0	I.E.D José Francisco Socarrás	D
2010	1	I.E.D José Francisco Socarrás	D
2011	2	I.E.D José Francisco Socarrás	D
2012	3	I.E.D José Francisco Socarrás	D
2013	4	I.E.D José Francisco Socarrás	D
2014	5	I.E.D José Francisco Socarrás	D

Información adicional

VICTIMA DEL CONFLICTO EN SITUACION DE DESPLAZAMIENTO DESVINCULADOS DE GRUPOS ARMADOS HIJOS DE ADULTOS DESMOVILIZADOS

SITUACION FAMILIAR: Padres-Hermano-Avuel
 VIVE CON: Padres-Hermano-Avuel SITUACION ESPECIAL CON: ICBF FISCALIA

REHABILITACION OTRO EN CASO DE SER APLICADO EN CASO DE SER APLICADO EN CASO DE SER APLICADO

DEPTO EXPULSOR: [Redacted]

Limitaciones y Capacidades Excepcionales

LIMITACIONES: Síndrome de Down Baja Vision Parálisis Cerebral
 Retardo mental leve Ceguera Lesion neuromuscular
 Sordera Autismo Multi-impedido
 Anexa valoración SI NO

CAPACIDADES EXCEPCIONALES: Super dotado Científico Tecnológico
 Artístico, Deportivo y Subjetivo

PUNTAJE COEFICIENTE INTELLECTUAL: [Redacted]

Información de los Padres y Acudientes

Padre	No. CÉDULA	TELÉFONO
[Redacted]	19370772	312 3525490
[Redacted]	52467217	313201748
[Redacted]	51636226	3123641932

Información de Salud

EPS: ARS : Cofesalud GRUPO SANGUÍNEO: O

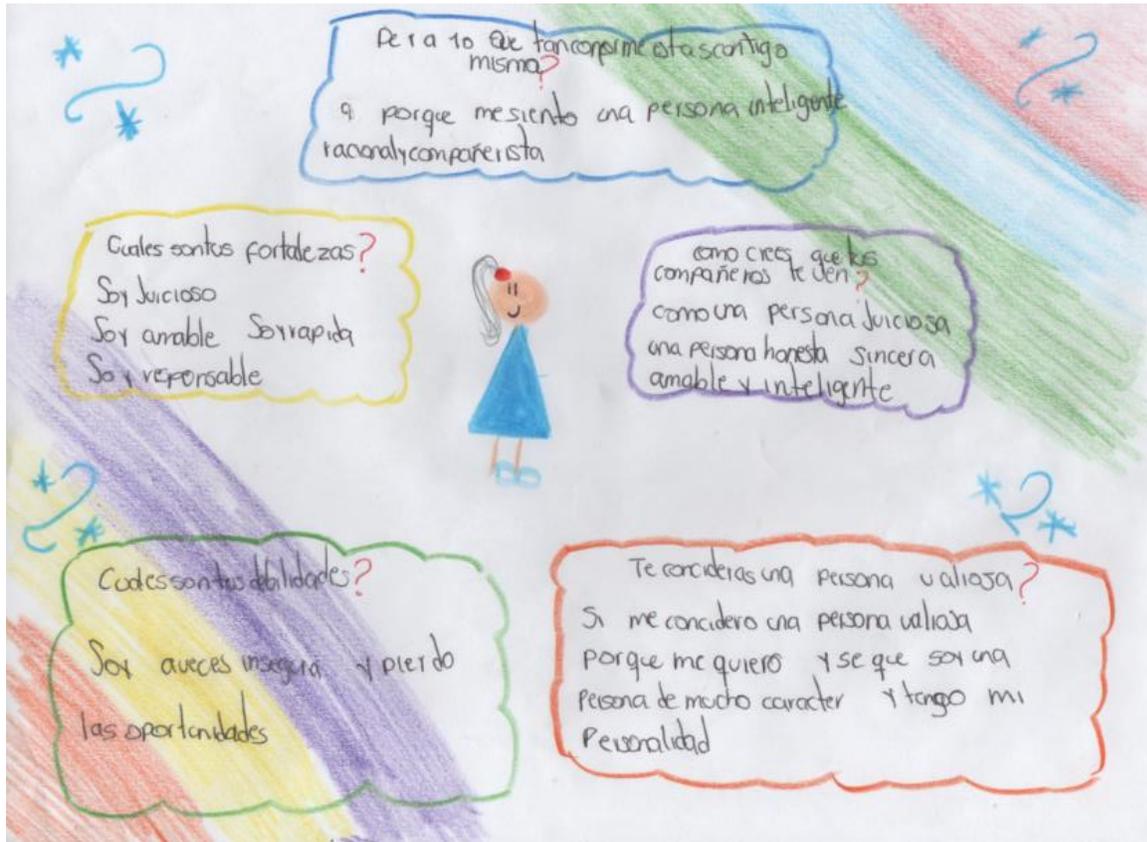
IPS: [Redacted] RH: positivo

Aceptamos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cumplir con el Manual de Convivencia y demás planes, programas y normas disposiciones de la institución educativa

[Signatures]

Anexo No. 3

Formato de indagación: el valor de ser único y diferente



Anexo No. 4

Diario de campo
 UNIVERSIDAD DELA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
25/02/2015 06:15:00 Patio	<p>Esta mañana al llegar al colegio, me encontré con un estudiante, J . Se acercó y me dijo “ahora si mis zapatos están sin polvo y brillantes” yo lo mire y la abrece. Lo había estado molestando por semanas con el tema de los zapatos. Cuando lo abrece me dijo “pero se me cayeron dos botones de la chaqueta”, entonces le dije “debes ponerlos” y lo convide para que siguiera conmigo a sala de profes y darle las llaves para que se fuera al salón, pues hacia mucho frio.</p>	<p>Los niños llaman la atención de diferentes maneras y esperan aprobación o cuidado.</p>
25/02/2015 06:30:00 Salón 12	<p>Cuando llegue J había organizado los puestos del salón, la niña Z dijo “J. dejo entrar a D y el estaba jugando sobre los puestos”. Quería premiar a J. pero cuando lo pregunte estaba por fuera del salón. En ese mismo instante unos niños y niñas comentaron que C (el niño con dificultades motrices y/o dificultades del aprendizaje por certificar) se había caído y pegado en la nariz. Yo me sorprendí un poco, sin embargo, miré su cara y lo revise muy bien no se veía nada externamente, al tocar el tabique no mostro dolor, entonces le dije “esperemos un ratico a ver cómo te sientes” e inicie la clase con la normalidad de siempre. Primero salude, les recordé que en el segundo bloque habría dirección de grupo. Les dije saquen los cuadernos e inmediatamente me recordaron que yo los tenía. Me preocupe un poco, pues no los había calificado ya que el día anterior no había tenido tiempo.</p> <p>Les pedí disculpas y explique lo ocurrido, quedaron conformes. Mientras devolvía los cuadernos junto con otros niños se me acerco J y me dijo que había ordenado los puestos, que pena no le preste toda la atención en aquel momento. Yo estaba centrada en mi preocupación por los cuadernos, además en ese mismo instante Z se acercó y me dijo que C tenía una herida en la nariz. Inmediatamente lo revise era como un rasguño en una aleta de la nariz, cuando quite mi mano de su rostro, como una reacción natural el niño se llevó la mano a la nariz y se la pellizco en el punto en cuestión. Enseguida me di cuenta que él se había hecho la herida pellizcándose, le llame</p>	<p>C, el niño en condición especial tiene unos comportamientos agresivos, es intolerante con sus compañeros y los insulta con frecuencia. Haciendo más difícil su relación con los demás.</p>

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>la atención.</p> <p>Cuando volví a mi lugar se acercó Z y me dijo que C se la pasaba haciendo gestos vulgares con las manos, la niña los indico. Enseguida le pregunte C que si el hacía gestos con las manos como lo que indicaba Z y el inmediatamente lo negó, pero el curso reprocho. C exclamó, “además ayer en educación Física me cogió a golpes”, al parecer C está haciendo uso de su condición para hacer cosas indebidas. Debo citar al acudiente.</p> <p>Empecé la clase escribiendo la fecha y el objetivo de tema que se iba a trabajar, el universo. Indague sobre su definición, teorías del origen del universo y sus componentes. Levantaron la mano y varios participaron. Posterior mente, les explique qué sintetizaríamos el tema en un mapa conceptual y que algunos aspectos los ampliaríamos con lecturas adicionales. Continué, escribiendo en el centro del tablero el universo y a su alrededor las preguntas que nos acogían.</p> <p>En ese momento llegaron los niños de servicio social para informar que debíamos seguir al comedor. Pregunte como estamos en puntaje discutieron todos y todas sin llegar a acuerdo, entonces le dije que iniciábamos el ejercicio pero que esta vez el grupo ganador se llevaría cada uno dos barriletes. Se pusieron contentos y con ánimo de ganar. Las niñas se ordenaron rápidamente, por su parte, los niños se mostraban animosos pero lentos. Antes de salir, me percaté de que una niña no tenía el uniforme correspondiente al día y que un niño no tenía el pantalón planchado por tanto desconté el primer punto a cada grupo, como ha pasado anteriormente reclamaron a los compañeros.</p> <p>El comportamiento del salón al comedor fue ejemplar. Cada uno está pendiente de su fila y no dejan pasar nada. Sin embargo, mientras esperan los empujones y juegos bruscos persistían.</p> <p>Razón por la que se empezaron a bajar puntos. En el comedor estuvieron organizados aunque uno que otro no respetaban su lugar y querían cambiarse, uno de ellos fue M a quien le llame la atención. Mientras los contemplaba en el comedor, el coordinador se acercó y me recomendó un estudiante nuevo JF. El primer impacto fue que se había sobrepasado el número de estudiantes en el salón, ahora serán 42. Es segundo impacto fue cuando observe en la boca del estudiante un pedazo de metal, traía un piercing en la lengua, que movía con insistencia como signo de nerviosismo. El coordinador y yo le pedimos que se lo retirara. El joven lo hizo sin oponerse.</p> <p>Lo ubique en el comedor e inmediatamente comenzaron a preguntar las niñas si venía para el curso. Posteriormente, en el salón le asigno un lugar y se le pidió a N la representante del curso que le explicara cual era el horario y su funcionamiento. Revisamos el</p>	

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>puntaje de los niños y niñas y estaban en igualdad de condiciones, entonces sugerí continuar con los puntos hasta terminada la dirección de curso, todos y todas estuvieron de acuerdo.</p> <p>Proseguí con el esquema del tablero mientras avanzaba en la explicación. De pronto me detuve a observar como estaban copiando. Con desdén pero no con sorpresa note que aún persisten los problemas en percepción, manejo del espacio mala ortografía y en algunos casos una difícil caligrafía. Decidí no avanzar, pues en el momento que se requiriera aquella información no la podían interpretar debido a sus fallas en la transcripción todo estaría bloqueado. Entonces revise cuaderno por cuaderno. De pronto recordé que debía hacer la auditoría del curso. Llame uno a uno para verificar la lista que provenía de la secretaría. Cuando pregunté cuántos faltaron muchos habían notado la ausencia de S, sin embargo al llamar a lista había faltado otro compañero, nadie se había dado cuenta o no dijeron nada acerca de su ausencia.</p> <p>Finalizando la clase, todos se habían comportado muy bien, alcance a revisar algunos escritos en el cuaderno como conclusión del tema trabajado.</p>	
<p>25/02/2015</p> <p>08:30:00</p> <p>Salón 12</p>	<p>Ya sabía con anterioridad que el segundo bloque sería dirección de grupo para diligenciamiento del observador, razón por la cual yo había llevado el material para avanzar en el diagnóstico.</p> <p>Les di una explicación de ejercicio que realizarían y entregué de manera individual tres formatos cortos. Inicie con el primero y les pedí que lo diligenciaran. Los niños recibieron el material y lo revisaron, su actitud fue muy positiva les gustaba la idea. Resolvieron sin dificultad la encuesta. Diligencie el observador empezando por los niños de los cuales no tenía información familiar o datos de ubicación El desorden fue en aumento, cuando llegaron a tomar las fotos para el carnet, se levantaban corrían, de repente observe a J que se levantó y tomo por el cuello a M. les llamaba la atención para que se quedaran en los puestos.</p> <p>De pronto Z me preguntó “anoto a los que están molestando?” inicialmente no le preste atención, pero luego le pedí que lo hiciera en el tablero. De tal modo que le advertí a todos que lo tendría en cuenta para los puntos. Z era implacable anotaba casi que por cualquier cosa. Para mi sorpresa la estrategia había funcionado. Todos y todas están en su silla atentos a las anotaciones de Z, para entonces ya estábamos sobre la hora del descanso y yo aún no terminaba de diligenciar el observador. Les pedí a algunos estudiantes que se quedaran pues necesitaba sus datos. Jf me dijo que él no había traído la hoja de actualización de datos porque aproximadamente en dos semanas se trasladaría a Mosquera con la familia. JS el niño recién llegado con dificultad me dio algunos datos,</p>	

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>sin embargo me entere de una situación familiar bastante difícil, me llamó la atención su apellido y le pregunte por su papa me dijo que era alemán, pero según el niño nunca le ha hablado de su país. Diligencie los datos que pude y salimos al descanso. Fue una jornada muy agotadora.</p> <p>Terminado el descanso, de camino al salón nuevamente me encontré a J y me mostro orgulloso un trapito con el que mantenía sus zapatos limpios del polvo. Entonces volví a abrazarlo, me había conmovido.</p>	

Anexo No. 5

Registro de los estudiantes durante la actividad "el reto"

ellos se ponian a pelearse y se iban poniendo
a decir casi groserias y peleaban mucho.
porque no podia ser la casa y se ponian
a decir bobo mardito se ponian a
echarse culpas se ponian bravos
con los otros y casi de siian
groserias y bravos y asiian la
cosa y la tumbaban y se pusieron
molestos con los compañeros

El grupo se organizo muy bien
pero les falta muchas cosas
pero dieron muchas ideas
Kevin dio muchas ideas muy
buena mesa comenzo a crear
mucho pero el proyecto estuvo
bien todo salio muy bien
todos dieron ideas buenas
gritaron mucho

Anexo No. 6

Transcripción grabación el reto

M. ¿Es fácil o difícil para ustedes trabajar en grupo?

E. No contestan

M. ¿Quién quiere hablar?

E. Para mí no es difícil trabajar en grupo

M. ¿por qué?

E. Porque todos se ayudan

E. Trabajar en grupo es... fácil porque todos entienden

E. Digamos... Cuando estábamos haciendo la casa unos decían ponga tal cosa, ponga esto, traiga esa cosa. Si me entiende? unos están haciendo una cosa, otros están trayendo, otros poniendo, construyendo

M. ¿Hubo alguna dificultad en los grupos?

E. Casi que no se arregla esa casa.

E. La mayor dificultad que se cayó la casa

E. Lo cogen de juego, si construyen un puente se desarma, se la pasan jugando y no hacen nada.

E. Que no hay coordinación, que no se entienden, se alteran mucho; por el tiempo se alteran mucho uno lo hace hasta llega al límite de la paciencia

M. ¿Cómo se organizan para cumplir las metas?

E. uno trae los materiales y todos ayudan, otro traerla cosas suficientes para que la casa no se derrumbe.

E. Siempre alguien es como el líder, el más inteligente, otros empiezan a gritar y dar madrazos.

M. Siempre hay un líder, el que trae los materiales ¿qué otro ro?

E. Los que construyen.

E. Hay los que no hacen nada. Y sino queda bien dicen groserías, el que hizo el plano y el diseño

¿Qué podemos hacer para mejorar el trabajo en equipo

Ayudarse entre todos

¿Qué hacemos para que todos ayuden?

E. Hablando de lo que van a construir, entendernos, hablando y proponer

E. Como lograr llegar a un acuerdo tratándonos bien, hablar del tema hasta llegar al punto

E. Votar por las ideas, escoger entre todos las ideas, diciendo las cosas directamente, diciendo al jefe mayor

Anexo No. 7

Encuesta

A continuación encontraras unas afirmaciones, las cuales deberás contestar marcando una X en las opciones. Es importante que tengas claras las siglas: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N)

	S	CS	AV	CN	N
Me intereso cuando un compañero(a) no asiste a clase					X
Ayudo a un compañero(a) que se lastima en el descanso		X			
Me preocupa que mi mejor amigo(a) no entre a clase			X		
Me inquieta que alguien del curso no tenga amigos (as)			X		
Si he lastimado a alguien sin propósito, lo auxilio o la auxilio				X	
Me esfuerzo por ayudar a los demás cuando lo necesitan		X			
Cuando un compañero está enfermo lo llamo para saber cómo esta					X

Preguntas	S	CS	AV	CN	N	Total
Me intereso cuando un compañero(a) no asiste a clase	0	4	19	4	12	39
Ayudo a un compañero(a) que se lastima en el descanso	7	15	12	3	2	39
Me preocupa que mi mejor amigo(a) no entre a clase	17	11	8	3	0	39
Me inquieta que alguien del curso no tenga amigos (as)	6	8	12	8	5	39
Si he lastimado a alguien sin propósito, lo auxilio o la auxilio	20	7	9	3	0	39
Me esfuerzo por ayudar a los demás cuando lo necesitan	9	10	18	1	1	39
Cuando un compañero está enfermo lo llamo para saber cómo esta	6	4	10	9	10	39

Anexo No. 8

Grupo focal

¿Qué significa buen trato?

D.S. “Ser bien tratado es llegar a un lugar y que la gente no comience a tratarlo mal a uno, por ejemplo a decirle groserías, a golpearlo o cosas así”.

G. Que uno llegue a un lugar y pues que... no tenga como.... discusiones con la persona o que lo traten bien a uno.

C. Es que uno vaya a una parte y lo primero que hagan sea golpearlo a uno, que lo tomen en serio, que lo traten bien.

¿Tú tratas bien a los demás?

C. Es que a veces lo comienzan a tratar mal a uno y le empiezan a golpear las cosas a uno.

¿Qué es ser bien tratado?

J. Hacerse respetar

Cr. Que no le hagan bullying a la gente, como mi hermana hace conmigo

J. cuando yo digamos voy a algo, voy al comedor como con Santiago si el me pega yo no tengo que agredirlo también

¿y tú lo haces?

J. A veces cuando me molesta

DS. Si pero es que él también lo molesta a uno y uno se intenta contener. Un compañero F. uno está en el puesto y coge y le empieza a pegar calbazos y uno no le está haciendo nada y hay gente que también es así y uno se tiene que quedar callado para que no ocurran problemas y cuando uno ya se le sale coge y le pega.

¿N2 qué es el buen trato para ti?

N2. es que no nos digan que uno groserías, que no le peguen a ninguno

¿En el curso hay buen trato?

Todos. No.

¿Por qué?

Hay veces hacen bullying

N. Hay algunas personas que no son.... Varia personas comienzan a pegarles a hablar mal a decir groserías

¿Cuántos?

N2. Como la mitad

DS. Los que menos hacen eso, que yo vea son los pequeños. Los grandes comienzan el juego y empiezan a pegar, el no y señala Q.

¿Q para ti qué ser bien tratado?

Q. que lo respeten a uno

¿Qué es respetar?

No tratarlo mal

¿Qué es ser bien tratado? ¿Cuándo te sientes bien tratado?

MC cuando llego y no hay discusiones y todo el mundo está callado y no empieza la recocha como ahorita y no empiezan asaltar a correr y a pegarse unos a otros y entre todo eso cogen y empiezan a pegarse, después cogen los problemas le dicen a la profesora, después comienzan las citaciones así una cosa se convierte en un problema grande.

¿El maltrato es gracioso, divertido?

La mayoría contesta no.

SD. Hay unos niños que si les parece chévere el maltrato.

¿Y a ti?

A mí no me parece chévere el maltrato, porque cuando yo voy a maltratar a alguien antes de eso pienso en las consecuencias que puede tener lo que puede pasar en las situaciones y en todo eso, pero hay veces en que a uno lo llena de rabia y uno no piensa en nada si no de una vez les (hace un gesto de golpe)

MC. a mí no me parece que es divertido el maltrato, porque cuando a uno lo maltratan ¿qué?

¿Y cuándo maltratan a otro?

Pues es lo mismo, por eso uno no hace nada porque uno va a defender y a uno lo maltratan.

¿Ustedes ven que hay personas que se ríen cuando a alguien le están pegando?

Todos Si.

J. porque algunos creen que es por juego

¿Por qué creen que algunos disfrutan?

S. Porque no son ellos.

J. Porque a uno siempre le parece gracia todo eso, por ejemplo yo lo molesto a él y a mí me parece gracia pero a él no.

DS. Porque a él es el que le está pasando eso. Por eso es que uno tiene que pensar antes de hacerle algo a alguien. Uno tiene que pensar si le hago esto a mí no me gustaría que me hiciera esto.

¿Por qué aunque sabemos las consecuencias actuamos de otra forma?

DS. Porque es que cogen (golpes en la mano) y uno no - voy a hacer esto- y siguen y siguen pegándole a uno.

Uno los intenta ignorar hasta que ¡ya no puedo más!

C. A la salida del colegio los niños empiezan a pegar calbazos.

C. Comenta que en la mañana se reúnen los de la tarde en un parque y hace una gran ronda y las persona y los de los bici- taxi apuestan o se ponen a mirar peleas.

Anexo No. 9

Registro de estudiantes exponiendo el conflicto

Yo le dije la bnda ala Profesora [redacted]
[redacted] porque le pegue a [redacted] porque no le
comense darle dos corbajos hael y lo
almito que no foy que le pegue a [redacted]
y lo moleste
[redacted]
Marzo/3/ de 2015 603.

Yo estaba [redacted] estaba Jugando
con mi compañero [redacted] y morales
empezaron a levantame la maleta
y eso ami NO me gusto entonces yo
empuje a mi compañero yerson y le
ise pegui en la cabeza y yo le iba a
decir que me perdonara y antes
me pegu en la mano me quita la
[redacted] mano
[redacted] 603 J.m
marzo 4 2015
603

Anexo No. 10

Formato: ¿En qué debemos ponernos de acuerdo para mejorar la convivencia en el curso?

-Cada estudiante JM 607-

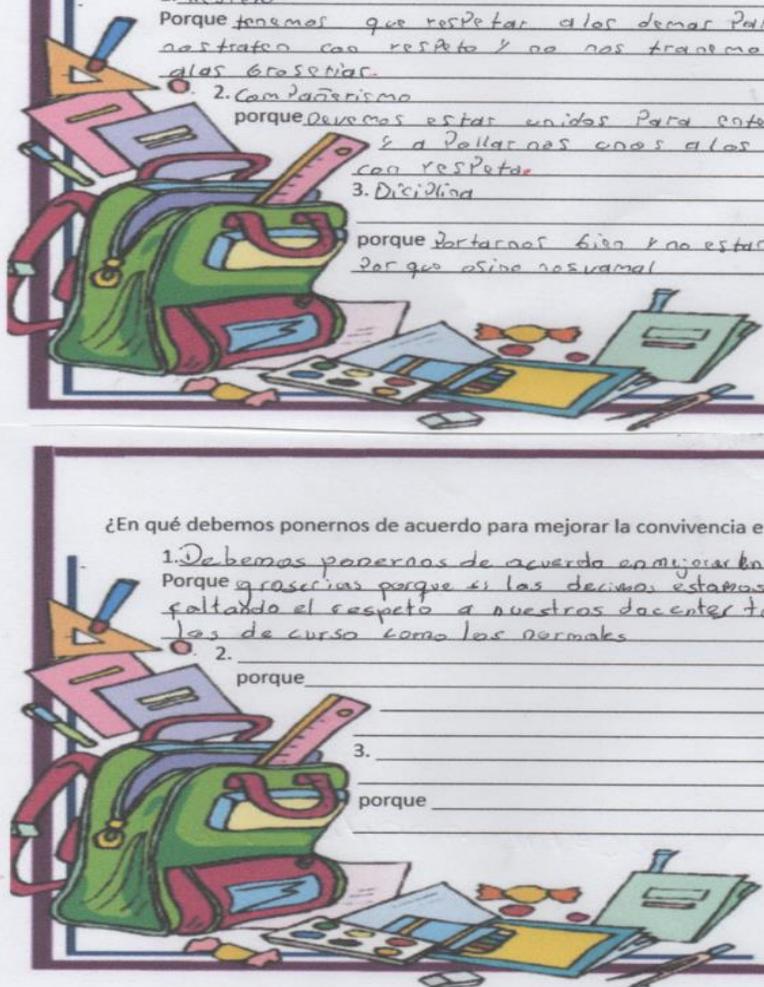
¿En qué debemos ponernos de acuerdo para mejorar la convivencia en el curso?

1. Respeto
Porque tenemos que respetar a los demás para que nos traten con respeto y no nos traten a las groserías.
2. Compañerismo
porque debemos estar unidos para entender y aullar nos unos a los otros con respeto.
3. Disciplina
porque debemos bien y no estar molestando por que así no vamos a

¿En qué debemos ponernos de acuerdo para mejorar la convivencia en el curso?

1. Debemos ponernos de acuerdo en mejorar en aprender porque gracias porque si los decimos estamos faltando el respeto a nuestros docentes tanto los de curso como los normales
2. porque _____
3. _____

porque _____



Anexo No. 11

Expresión de las emociones (formato – compilado de respuestas)

 ¿Qué haces cuando te sientes desilusionado(a) o triste con alguna situación?
Pues me meto al baño y me mato la
cara me seco y me calmo

 ¿Qué haces cuando te sientes feliz por alguna situación?
me pongo a ver a veces las telenovelas o me pongo
a molestar a alguien

 ¿Qué haces cuando estas preocupado por alguien o algo?
Pues me pongo a pensar en esa persona o
en eso algo y si llega bien me puedo
calmar

 ¿Qué haces cuando necesitas ayuda en alguna tarea o actividad que la mayoría comprende?
Pues a veces me quedo callada y espero llegar
a la casa o sino le pregunto a alguna
amiga



¿Qué haces cuando te sientes desilusionado(a) o triste con alguna situación?

Ponerme a dibujar o colorear

Escuchar música

Se queda callado

Se acuesta a dormir

Se acuesta...escucha música y se pone a pensar que hizo mal

Le digo que esta triste o desilusionado y le ayuda

Lloro y me acuesto a dormir

Lo ignoro y lo llevo al olvido y no me interesa hasta que desaparezca

Me pongo a llorar

Dialogo con mi mamá

Intento pensar en cosas alegres o juego con los juguetes

Llorar

Trata de arreglar los problemas o se queda callado

Me alejo de las personas y no hablo

Busco a mi mama

Olvidar y pensar en otras cosas

A escuchar música todo el día o sino ni hago nada

Soy aburrida

Me pongo muy triste

Me acuesto en la cama y le digo a mi mama que me pasa

Me subo a la cama, cojo un peluche y le cuento a mi mama

Me dan ganas de llorar, rabia, pero no les demuestro importancia

Deprimirme yo mismo

Llorar y ponerme triste

Porque hago cosas malas me siento triste cuando me enojo

Pensar, analizar y solucionar. A veces y pienso y pienso hasta que entiendo que fue lo que paso

No le hablo a nadie y me pongo a llorar

Me meto al baño me mojo la cara, me seco y me calmo

Quedarme callada o ahogarme de si mismo

Me pongo a llorar y nadie me calma o sino me pongo a pensar y si no me pongo desesperada y loca

Me pongo a llorar o yo soy muy deprimida, por todo me deprimio mucho entonces me aparto de los demás

Me acuesto en mi cama a pensar en eso y me pongo a llorar de la rabia

Se me aguan los ojos

A veces me pongo a llorar y también a veces dejo de hablarles a mis amigos... a veces mis amigos me apoyan

Calmarme un poco

Me encierro en mi cuarto y me pongo a pensar como lo puedo solucionar

Cuando alguien pierde a su mejor amigo

Me pongo a pensar que hacer para no estar triste

Casi siempre me siento triste porque casi no tengo amigos y estoy solo en el recreo sin jugar y sin hacer nada



¿Qué haces cuando te sientes feliz por alguna situación?

Se expresa

Juega con el computador, baila o canta

No demuestro mi felicidad

Empiezo a bailar y a jugar arto futbol

Mi actitud mejora y algunas veces se pone más atento

Le doy gracias a Dios y ayudo a mi mejor amigo

Le doy gracias a Dios, porque sin el no lo hubiera podido hacer

Solo una sonrisa de mica

Abrazo a todos y sonrió

Abrazo a todos y celebro con mi familia o compañeros

Juego con mis hermanos, miro televisión

Me pongo a hacer inventos de electrónica

Me vuelvo buena gente a mi alrededor

Molesto y hablo mucho

Le doy gracias a mi mama y a los que me apoyaron

Sonreírles a las personas

A cantar y escuchar música

Comparto juego me rio

Abrazo, salto

Corro, abrazo y le cuento a alguien porque me siento feliz

Me vuelvo como una loquita corriendo por toda la casa

Pido gracias a la persona que me ayudo y después sonrió

Salto, me rio, etc.

Cantar a la familia y sentirme muy feliz

Divertirme muchísimo con mis amigos

Me pongo a abrazar a mis compañeros

A veces a hacer la tarea o a molestar con alguien

Le cuento a todos y no dejo de sonreír

Abrazo a todos mis amigos y compañeros, les ayudo a mis hermanas y me pongo feliz

Me divierto con los que están a mi al redor

Me pongo a reír, me pongo a jugar

Me siento muy bien

Les gasto a mis amigos, los abrazo, paso más tiempo con ellos, si ellos están tristes los alegro

Calmarme un poco

Salto de la alegría

Cuando alguien saca buena nota o esta de cumpleaños

Salgo corriendo al teléfono y llamo a mis amigos para jugar

Me siento feliz cuando me saco una buena calificación, cuando hago amigos y cuando me felicitan por algo bueno que hice

¿Qué haces cuando estas preocupado por alguien o algo?

Pide ayuda

Habla con la persona y la llama

Me pongo inquieto

Voy a buscarlo

Busca soluciones y trata de hablar con quién le preocupa

Me preocupo cuando no estudio para evaluación

Pongo en Oración a la persona para que Dios la cuide

Hablo con alguien mayor

Hablo con esa persona

Me pongo a pensar que llegue bien a donde valla a ir

Me pregunto por la persona o la cosa que se me ha perdido

Trato de olvidarme Despejarme la mente o dibujar

Trato de saber lo que paso, por qué y cómo y espero haber que pasa

Me pongo muy nerviosa y no dejo de pensar en esa persona

Llamo y pregunto por el o le cuento a mi mama

Buscar soluciones

Pensativo y triste

Trata de solucionar lo que le preocupa
No se
Voy a la casa o llamo a esa persona para preguntarle a esa persona como esta y como se siente
Le cuento a mi mama
Siento que voy a llorar ... y me siento mal
Me pongo nervioso o asustado
Contar a la casa y resistir las consecuencias
Me pongo a pensar y a analizo que fue lo que paso
Me siento muy triste porque uno no sabe que lo saquen del colegio por una enfermedad
Me pongo a pensar en esa persona o en ese algo y si llega bien me puedo calmar
Pregunto qué pasó y me quedo callada
No sé qué hacer y me pongo triste
Empiezo a buscar una solución
Me pongo a pensar en eso y me pongo triste
No puedo dormir hasta que llegan las personas que están afuera
Les digo a mis amigos o amigas y ellos me apoyan
Primero iría a su casa para ver cómo está en qué estado
Miro como le puedo ayudar y trato de hacerlo
Cuando un compañero está en problemas con alguien
Que hago para no preocuparme
Me preocupa cuando mis amigos no los vuelvo a ver porque pueden ser mis únicos amigos y ya no puedo conseguir más amistades



Qué haces cuando necesitas ayuda en alguna tarea o actividad que la mayoría comprende?

Pide ayuda

Llama a la mejor amiga

Pide ayuda a un compañero
Pide ayuda a la mama
Pregunta a los que entendieron o a los padres
Le pide ayuda a alguien que haya entendido
Pido a la profesora que me haga el favor de explicarme
Pido a las personas que me expliquen
Pregunto a mis compañeros o a mis hermanos
Pide (ayuda) a la mama o a la profesora
Preguntar a mis compañeros que entendieron
Le pregunto a mis compañeros
Pedirle ayuda a mi papa o a mi hermano
Le digo a mi mama o hermanos
Preguntarle a mi amigo o amiga
Le digo a mis amigos
Pregunto a un compañero
Me pongo a pensar
Le pido ayuda a alguien como a un amigo o a la persona que está al lado mío
Me quedo callada yiro a todos
Hablar con una persona que me ayude y entienda
Le pido a un amigo adelantado que me la sople
Pedir ayuda a las compañeras
Le digo a la profesora que me ayude y si no a un compañero o compañera
Le pido el favor a mis compañeros que me expliquen
A veces me quedo callada y espero a llegar a la casa o sino le pregunto a alguna amiga
Pregunto a algún compañero o a alguien de la familia
Mis amigos me dejan copiar y cuando no tengo amigos y no me dejan copiar de la tarea yo misma la hago.
Pregunto a mis compañeros o a los maestros

Me conecto y pregunto o si tienen fijo o celular los llamo

Le pregunto a la profesora o miro en internet

Le pido ayuda a alguien que si haya entendido

Preguntaría a la profesora

Reviso mis apuntes hasta lograr entender

Le pido a mi compañero que me ayude en una tarea

Pedir ayuda a un adulto

Decirle a alguien que me ayude ... no puedo quedarme quieto porque me saco 1.0

Anexo No. 12

Entrevista

Entrevista 1.

¿Por qué se ponen apodos?

Yo más que todo por desahogarme

¿De qué te desahogas?

Por ahí problemas en el salón

¿Qué situaciones te hacen sentir tan incómodo?

Que me digan mazamorra (se pone nostálgico, lágrimas en el rostro)

¿Y tú respondes con otro apodo?

La verdad yo lo he hecho tres o cuatro veces

¿De dónde surgen los apodos?

No sé. (No indagué por que el niño estaba afectado emocionalmente)

¿Les has dicho a tus compañeros cómo te sientes?

Yo les digo

Será que la forma en que lo dices, hace que no te presten atención?

Yo les digo que no. Pero me ofenden, me ofenden (llanto)

Me siento maltratado

Entrevista No. 2

¿Por qué se ponen apodos?

Como yo veo que las demás personas dicen eso, pues uno como para seguirles la corriente

¿a ti te han puesto apodos?

Si, cuatro ga..., cuatro ojos y así de resto no.

¿el hecho de que a ti te pongan un apodo influye para que tu pongas a otros apodos?

Pues...no porque si uno quiere respeto tiene que dar respeto

¿De dónde surgen los apodos?

De la forma física de una persona

¿Qué produce en tus compañeros decirles apodos? ¿Qué les produce a ellos?

No nada. No me han dicho nada.

¿Se molestan?

No

¿Les gusta?

No sé.

¿Los apodos resaltan defectos o cosas positivas de los compañeros?

Creo que sería la marchitiado o del cariño que uno le tiene a las personas

¿Cómo que apodos por ejemplo?

Digamos a J.. yo le digo gordo o gordito

Tú se lo dices cariñosamente?

Sí, no irrespetuosamente

¿Sabes si le incomoda?

No.

¿Cómo esperas que se sienta la persona a las que le dicen un apodo?

Si es vulgar la gente se va ha sentir mal, pero si el apodo es en forma de cariño pues se puede sentir bien.

Anexo No. 13

Resultados de la consulta sobre aspectos positivos y negativos de la convivencia

¿Qué aspectos positivos y negativos destacas de la convivencia con tus compañeros?

“Lo malo es que hay compañeros que me dicen enfermo. Lo bueno tuve artos amigos”

“Lo que me gusto es me apoyaron pa seguir adelante en lugar de Que ellos eran muy groseros”

“Lo positivo fueron los profesores. Los compañeros me empezaban algunos a fastidiar y a molestar”. ¿y cómo te fastidiaban? “Hay digamos.. algunos me toreaban.”

“Lo negativo algunos me trataban mal” ¿qué te decían? “Que era una bruta”

“Lo positivo es que mis compañeros me ayudaron a pasar el año” ¿Y lo negativo? “Que le caía mal a los profesores”

“Lo positivo era que éramos compañeritas y lo negativo que a veces eran fastidiosos y groseros”

“Me gusto haber pasado el año en limpio. (se le dificulta hablar, se le insiste) Nada me molesto.”

“Los compañeros me ayudaron. Y lo negativo interrumpían la clase” ¿Cómo la interrumpían? “empezaban a molestarte”

“Lo positivo que éramos muy compañeritas. Lo negativo que eran muy groseros” ¿groseros porque? “porque decían malas palabras y se peleaban”

“lo bueno era que fuimos compañeritas con mis amigos y lo malo que no le caía bien a los profesores...a algunos”

“Lo positivo fue que cuando yo no entendía las actividades mi amiga me las explicaba y pues pensaban que ella me estaba haciendo las actividades” ¿eso era lo negativo? “Si”

“Lo negativo del año pasado fue que había muchos compañeros que eran muy mentirosos, por ejemplo había gente que uno les ... ella fingía que uno le decía que era ladrona, que robaba hay gente que era así que era mentirosa. Por ejemplo algo se perdía se suponía que esa persona lo había hecho, entonces esa persona decía de una vez y yo nunca le había hecho nada.”

“Eran muy compañeritas y no encontré nada malo”

Se repite la pregunta. No contesta nada (timidez)

“Muy compañeritas. Lo negativo todos se comportaban mal.”

“Lo positivo es buenos compañeros. Lo negativo a veces son molestos, se la pasaban corriendo, empujando”

“Positivo lo compañeritas. Lo negativo peleaban mucho”

“me ponían apodos y me gustaba que me apoyaban”

“Lo positivo es que me dejaban jugar futbol y lo negativo es que me decían apodos”

“Positivo no tengo ninguno. Lo negativo era que todos eran groseros, los niños y niñas”
¿a qué te refieres con que eran groseros? “Le tenían apodos a todos y que ellos se peleaban entre ellos”

“Me invitaban a jugar futbol y inventaban apodos”

“El colegio me gusta pero los compañeros eran muy egoístas ¿Qué es ser egoísta?
Solo piensan en sí mismos”

“Lo positivo que tenía artos amigos. Negativo, no” ¿no encontraste nada negativo?
“No”

“Lo positivo que eran muy compañeritas ¿y lo negativo? Me decían mazamorra”

“Lo negativo es que muchos me ponían apodos y eran muy groseros conmigo y lo positivo es que conocí a muchos compañeros” ¿a qué te refieres con groseros? “Me decían que era una tonta y en el descanso me decían que yo no sabía hacer nada”

“Lo positivo era que eran compañeritas. No hubo nada negativo”

“Lo positivo era que todos nos llevábamos bien y lo negativo lo trataban a uno mal digamos decían ... que uno era un bobo que era alguien especial y ya”

“Lo negativo es que se ponen apodos y trataban mal a las niñas y lo positivo es un buen trabajo en grupo”

“Lo positivo era que cuando me ponía a estudiar y no entendía algo me explicaban eran muy atentos con uno mientras que los niños eran irrespetuosos era por ejemplo en el colegio.... niñas lo traía pero los hombres se los robaba”

“Lo positivo la llevaba bien con mis amigos...Lo negativo se la pasan peleando” ¿Por qué pelean? “Por lo común” ¿Qué es lo común? “siempre les gusta los problemas”

“Lo bueno es que aprendí cosas buenas y lo malo es que me molestan cada ratico” ¿Qué cosas buenas aprendiste? “lo de matemáticas” ¿y cómo te molestaban? “Así”(chuzo al compañero con el dedo).

“Lo positivo era el compañerismo y lo negativo es que siempre molestaban arto” ¿y cómo te molestaban? “por ejemplo le pegaban a uno o le dicen cosas feas a uno” ¿y por qué te pegaban? “No. No que me peguen sino que me toquen”

“Lo bueno era que todos los días me mandaban a coordinación” ¿explícame por qué eso era bueno? “Porque me entendí con los coordinadores” ¿Qué aprendiste de los coordinadores? “Amigables y la mala era que cuando no había profesores se ponían a correr”

¿Identificas aspectos positivos y negativos de la convivencia con tus compañeros? “No” ¿no hay positivos? (no expresa nada) ¿Y negativos? “no” ¿eres muy tímida? “Si”

“Lo positivo es que conocí amigos y lo negativo que ponían apodos” ¿cuáles? “Sapa”(el niño se queda callado y los compañeros gritan mazamorra, orangután, duende, cabeza de huevo)

“El niño expresa que el año anterior no estudio”

“Conviví arto con los compañeros”. ¿Qué es eso de convivir? “aprendí cosas” ¿Cómo qué? “como respetar a los demás” ¿y eso con quien lo aprendiste? “Con mis amigos”

Anexo No. 14

Formato para indagar el control sobre emociones como la ira

A continuación encontraras unas preguntas, por favor contéstalas de la manera más sincera. Recuerda que no tienes que marcar la hoja.

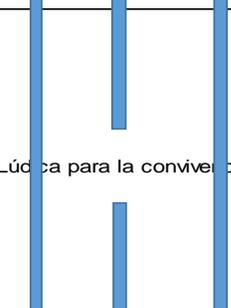
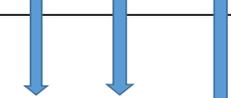
1. ¿Qué situación te produce ira (cólera, rabia)? QUE MIS AMIGAS ME DEJEN SOLA
2. Ante una situación que te produce ira, furia o rabia ¿cuál es tu primera reacción? LO PIENSO Y ME CALMO
3. ¿Consideras que puede controlar tu ira? SI (Si tu respuesta es afirmativa contesta) cómo la controlas? LA CONTROLO PENSANDO PARA DESPUES NO ARREPENTIRME
4. ¿Qué puede llegar a hacer una persona que no controla su rabia? CAUSAR UN ACCIDENTE O LASTIMAR LOS SENTIMIENTOS DE OTRA PERSONA
5. ¿El uso de groserías o palabras ofensivas es frecuente para expresar tus emociones? SI (Si tu respuesta es afirmativa contesta) ¿Por qué las usas? POR COSTUMBRE Y PARA EXPRESAR MI RABIA

A continuación encontraras unas preguntas, por favor contéstalas de la manera más sincera. Recuerda que no tienes que marcar la hoja.

1. ¿Qué situación te produce ira (cólera, rabia)? 1. Cuando hay peleas o cuando tengo problemas como que uno se pelea
2. Ante una situación que te produce ira, furia o rabia ¿cuál es tu primera reacción? Pues mi primera reacción sería a los golpes. Solo peño
3. ¿Consideras que puedes controlar tu ira? SI (Si tu respuesta es afirmativa contesta) cómo la controlas? Pues trato de controlarla un poco pero calmado lo hago calmadamente y me calmaría
4. ¿Qué puede llegar a hacer una persona que no controla su rabia? Pues calmado puede llegar a extremos muy altos de ira
5. ¿El uso de groserías o palabras ofensivas es frecuente para expresar tus emociones? tal vez (Si tu respuesta es afirmativa contesta) ¿Por qué las usas? primero las uso para poder expresar mi ira para poder volverme

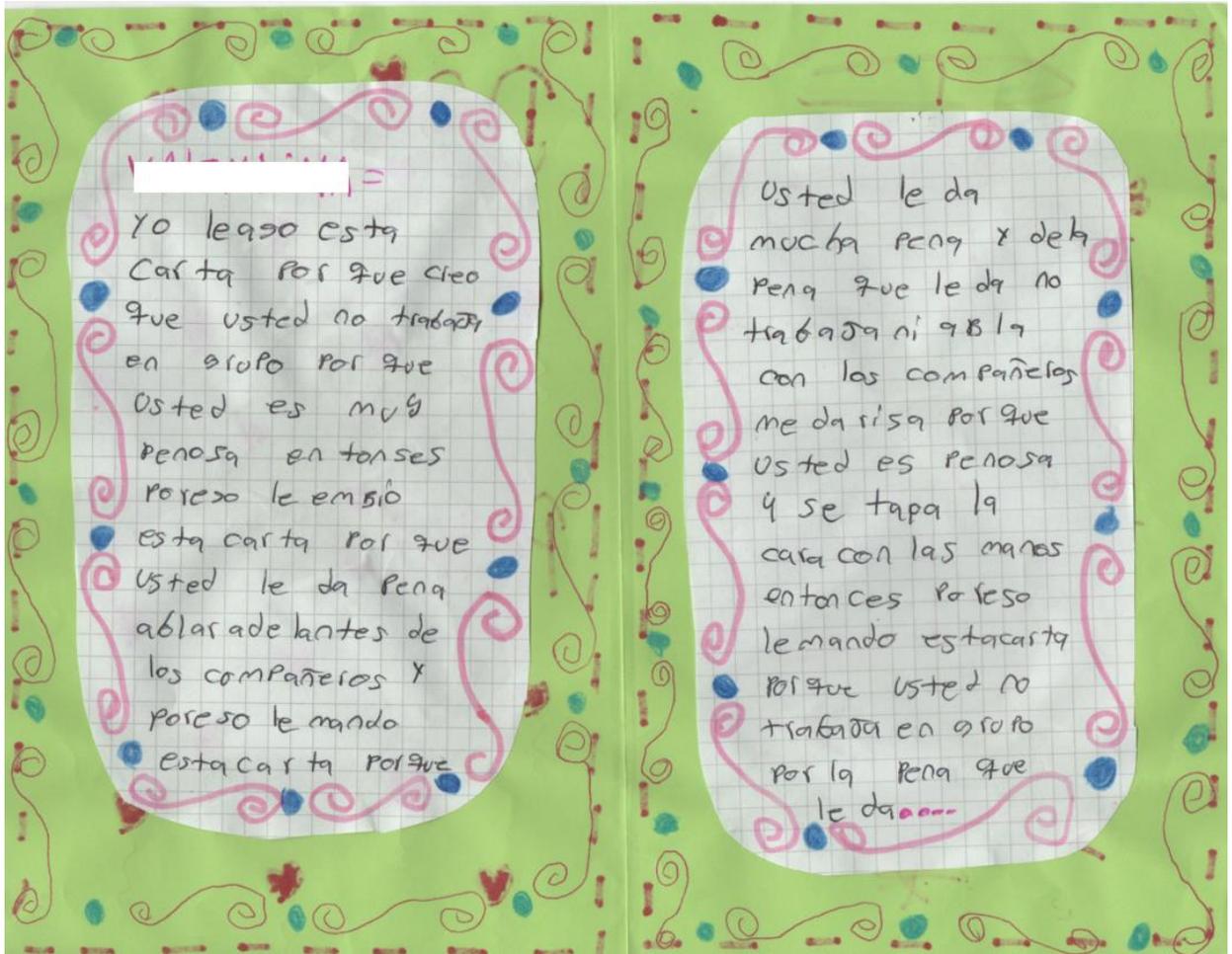
Anexo No. 15

Matriz de intervención

¿Cómo fortalecer la convivencia escolar a través de la implementación de una propuesta pedagógica de formación ciudadana?				
Categorías	Sub-categorías	Diagnóstico	Intervención	Resultados de la intervención
Reconocimiento del otro desde la diferencia	Reconociendo el valor de ser único y diferente	Los estudiantes están en un proceso de auto-conocimiento, aún no tiene claridad acerca de sus habilidades y destrezas, tampoco de sus debilidades. El entorno social es de gran importancia en la valoración y aceptación de sí mismo.	Buzón de sentimientos 	Los estudiantes contribuyen al reconocimiento mutuo de sus fortalezas y habilidades aumentando su autoestima y valorando la diferencia.
	Construcción y sentido de comunidad	Dificultad para el trabajo en equipo. No se toman en cuenta habilidades de los compañeros. Existe cooperación. Es necesario potenciar la empatía. La forma más común de maltrato son los juegos bruscos y golpes, los cuales terminan en peleas. Maltrato tolerado y aceptado por los estudiantes	Lúdica para la convivencia 	El trabajo en equipo y el clima relacional del grupo se ha potenciado, sin embargo esporádicamente se presentan conflictos entre ellos, los cuales se les dificulta resolver
Expresa de manera asertiva emociones, sentimientos, intereses y necesidades	Uso del lenguaje para expresar de manera asertiva, emociones, sentimientos, intereses y necesidades	Dificultad para expresar los sentimientos de indignación que causan el maltrato, alterando el estado anímico de los estudiantes conduciéndolos a diferentes estados anímicos y en casos aislados a provocar agresión	Semáforo 	La posibilidad de expresar de manera pacífica, tranquila, respetuosa pero directa aquellas situaciones que pueden ser consideradas lesivas a la persona han contribuido a disminuir las agresiones y a generar un clima de aula propicio para el desarrollo de las clases.

Anexo No. 16

Ejemplo de carta antes de trabajar comunicación asertiva



Anexo No. 17

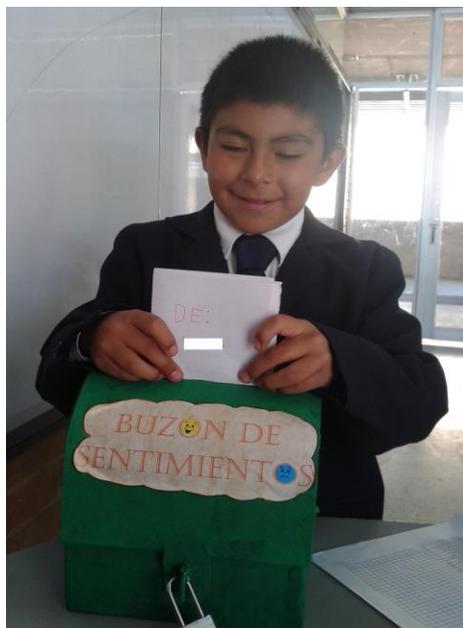
Diario de campo
 UNIVERSIDAD DELA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
11/03/2015 06:30:00 Salón 12	<p>Iniciamos la jornada con el saludo y la oración. Un poco preocupado porque la clase anterior la mayoría de los hombres no habían cumplido con el compromiso de elaborar la carta, el día de hoy les recalque la importancia de elaborarla y me centre en dos aspectos. El primero, en los últimos días las quejas habían sido constantes por apodos y maltrato. En segundo lugar, debían aprender arreglar sus diferencias expresando la incomodidad que les causa ese tipo de situaciones. Entonces todos estuvieron de acuerdo. Me acerque al escritorio y saque de una bolsa el buzón y se los enseñe, ello los animó a escribir la carta y preguntaban con timidez, si las cartas serían leídas.</p> <p>Posteriormente, les di unas indicaciones generales para elaborar la carta y lograr que el mensaje llegara pero sin lastimar a la otra persona.</p> <p>La actividad se vio interrumpida porque a la mamá de A la habían citado desde coordinación, me comento que él y N habían estado involucrados junto con otros niños que no eran del curso en el hurto de unos dulces a un vendedor ambulante. Me sorprendí porque A se había mostrado como un niño muy tranquilo, jamás hubiera imaginado que estuviera involucrado en una situación de esas. El niño comento que él creía que los habían pagado. Me tranquilizó saber que le había comentado todo a la mamá. Los coordinadores decidieron suspenderlo ese día.</p> <p>Luego en el salón, constantemente se acercaban los que estaban haciendo la carta y me preguntaban si la forma en la que la estaban escribiendo estaría bien. A medida que la terminaban la depositaban en el buzón. Pusieron empeño en la elaboración y se les veía cuidadosos en la manera de escribir la carta. La consigna siempre fue piensa que tu</p>	<p>Desde la clase anterior se estaba trabajando la clase, sin embargo debido a las dinámicas institucionales los niños no pudieron estar y no tenían claras las indicaciones.</p> <p>Algunas niñas decidieron volver hacer la carta, debido a observaciones que realice de manera individual durante la clase.</p> <p>Noté empeño y dedicación en el desarrollo del ejercicio, es usual que no les guste colorear y sin embargo muchos lo hacen</p>

	<p>podrías recibir una de esas cartas, escríbela pensando en cómo te gustaría que te dijeran las cosas, con claridad y respeto.</p> <p>C (el niño con dificultades de aprendizaje) me pregunto si podía utilizar groserías, clara y tajantemente conteste que no y le recordé el propósito del ejercicio. Sin embargo se acercó y me mostro la carta, esta era claramente ofensiva. Le llame la atención se dio la vuelta y se sentó.</p> <p>Muy pocos faltaron por entregar la carta. En el transcurso de la mañana no recibí más quejas.</p>	
--	--	--

Anexo No. 18

Fotos actividad de las cartas



Anexo No. 19

Transcripción entrevistas

Entrevista 1

M. ¿Cómo te sentiste cuando elaborabas la carta?

E. Mmmmm pues yo sentí que le estaba diciendo con toda sinceridad, no lo estaba haciendo de una manera mala, para que pues la persona no fuera a reaccionar mal, pues a mí me gustaría que me hicieran la carta así, de una manera calmada. Me sentí tranquila porque la estaba haciendo tranquila.

M. ¿En qué pensabas mientras hacías la carta?

E. En cómo se iba a sentir cuando la leyera, si el me iba a mirar mal, si lo iba a tomar a mal y me iba a tratar mal, no se

M. ¿Qué esperas que suceda cuando tus compañeros reciban la carta?

E. Pues que no lo tomen como algo malo, sino que lo tomen como algo bueno, pues que no me vayan a sacar del grupo pues pensarán que pues los estoy criticando.

M. ¿Qué pasaría si tu recibes una o más cartas?

E. Pues no, lo que diría yo lo haría para que ellos sientan ese cambio que yo estoy haciendo

Entrevista 2

M. ¿Cómo te sentiste cuando elaborabas la carta?

Bien. Porque escribía lo que no me gustaba de él, porque a ver si cambia es que a veces no me gusta las cosas que dice como chismes y eso, lo meten a uno en cosas que no son verdad

M. ¿En qué pensabas mientras hacías la carta?

Pues pensando que más le escribía y la verdad

M. ¿Qué esperas que suceda cuando tus compañeros reciban la carta?

E. No pues que intenten cambiar, a ver si cambian profe

M. ¿Qué esperas que suceda cuando tus compañeros reciban la carta?

E. Nada pues leerlas y cambiar a ver que dicen.

Anexo No. 20

Fotos durante la lectura de las cartas



Anexo No. 21

Diario de campo
 UNIVERSIDAD DELA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
26/03/2015 06:30:00 Salón 12	<p>Iniciamos la clase con el saludo. El grupo manifestó preocupación por dos compañeras que habían fallado varios días atrás. Me comprometí con el grupo a llamar y averiguar de la situación actual de las niñas. El ambiente es cordial, el día de hoy no se vieron peleas, nadie dio quejas de nadie, lo que me ha parecido bueno.</p> <p>El tema de hoy era la autoestima, el autoconocimiento y el auto concepto, por lo cual retome los resultados del ejercicio realizado días atrás entorno a este tema. Posteriormente, debimos dirigirnos al restaurante. La salida al comedor al mejorado muchísimo. Conocen la dinámica se ubican rápido y sin problema, han dejado de jugar con los alimentos, los comparten si no quieren, los juegos bruscos en la fila han disminuido; la monitora de la fila de las niñas mantiene su liderazgo, aunque también influye en la de los niños en ocasiones. Sin embargo, al monitor de los niños lo vi empujando a otro y generando indisciplina. Pregunte a Q si quería reemplazarlo, inicialmente dijo que no. Pero cuando vió que le estaba proponiendo a su amigo la monitoria de la fila de los niños, se retractó y me dijo que sí quería. A la devuelta lo vi desempeñándose muy bien.</p> <p>Ya en el salón y con el tiempo cada vez más reducido, les explique que por moda o por fama nos hemos acostumbrado a valorar en las personas solo ciertas cosas que son buenas pero no las únicas como habilidades para la música, la danza, el dibujo. Que era importante rescatar otras habilidades que también enriquecen y son necesarias en la comunidad a las cuales no les damos importancia. De ahí comencé explicar la siguiente actividad. Ahora debían entre ellos ayudarse a conocer mejor. Razón por la cual deberían tomarse el tiempo para apreciar en su compañero o compañera las cosas buenas y habilidades que veían en ellos o ellas. Comencé a indagar a quienes les gustaba dibujar, escribir canciones, poemas, elaborar cuentos. Cuando fueron identificados estos gustos y para darle un tinte de creatividad, les explique qué haciendo uso de esas posibilidades le darían a conocer a alguien del salón lo importante que era para el grupo, las actitudes y habilidades que había notado y las cuales sobresalían. Se</p>	<p>Las quejas han disminuido y el ambiente es propicio para el desarrollo de la clase.</p> <p>Los niños y niñas del grupo respetan el liderazgo de un par, más cuando es ejemplo de comportamiento y respeto al otro.</p> <p>En la fila de los niños se ha reducido la agresión y los juegos bruscos.</p> <p>El grupo se muestra muy receptivo con la actividad de las cartas.</p>

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>notó gusto por la actividad.</p> <p>Cuando terminé de explicar y dictar la tarea, asigne a cada niña un niño a quien debía escribirle. Lo mismo hice con los niños asignándoles una niña. En este momento las emociones de satisfacción, disgusto y resignación no se hicieron esperar. Les aclaré que las cartas no eran de amor, eran para amigos., lo que les causo mucha risa.</p> <p>A quienes se habían mostrado inconformes les manifesté que el ejercicio les serviría mucho ya que tendrían que esforzarse más por encontrar las cosas buenas que aquella persona que les había correspondido.</p> <p>Pese a la buena voluntad y de querer hacer las cosas, hay algo que me preocupa, el incumplimiento generalizado con las tareas (que se da en todas las áreas). Esperaré hasta después de semana santa como se resuelven las cosas ya que debido a las dinámicas institucionales y legales la regularidad en el horario escolar se ha interrumpido bastante.</p> <p>Para finalizar y dando cumplimiento con lo pactado la semana anterior, revisamos el termómetro de la convivencia en el grupo. La mayoría manifestó entusiasmo. Colocamos el semáforo y entre todos y todas revisarían las actitudes que no favorecen o dañan la convivencia. Les recordé cuales eran los parámetros que observaríamos:</p> <p>El trato cordial</p> <p>Erradicar el uso de palabras ofensivas para referirse a los demás</p> <p>La cooperación en los trabajos de grupo</p> <p>La eliminación del trato brusco (patadas, golpes, puños, groserías)</p> <p>La eliminación del uso de sobrenombres o apodos</p> <p>Cualquier otro aspecto que vaya en contra de la persona, del ser humano.</p> <p>El ejercicio resulto gratificante para la mayoría excepto para dos integrantes del grupo que obtuvieron caritas de sorpresa las cuales indican que había actitudes que poco favorecen el mejoramiento de la convivencia.</p> <p>En esta oportunidad resalta N, integrante del grupo que está repitiendo grado y quien desde el principio a presentado dificultades para relacionarse con los demás, ya que su actitud colaboradora y ansiosa por conocer lo que opinaban los compañeros acerca de su comportamiento la ha llevado a mejorar. Espero que el cambio se real.</p>	<p>El semáforo ha sido una buena estrategia de regulación de comportamientos agresivos en el aula. No se han presentado quejas, de maestro o de estudiantes por maltrato o agresiones.</p>
<p>26/03/2015</p> <p>10:10:00</p> <p>Salón 12</p>	<p>El profesor de Música comenta que la mayoría llegó sin tarea ni cuaderno a clase.</p>	

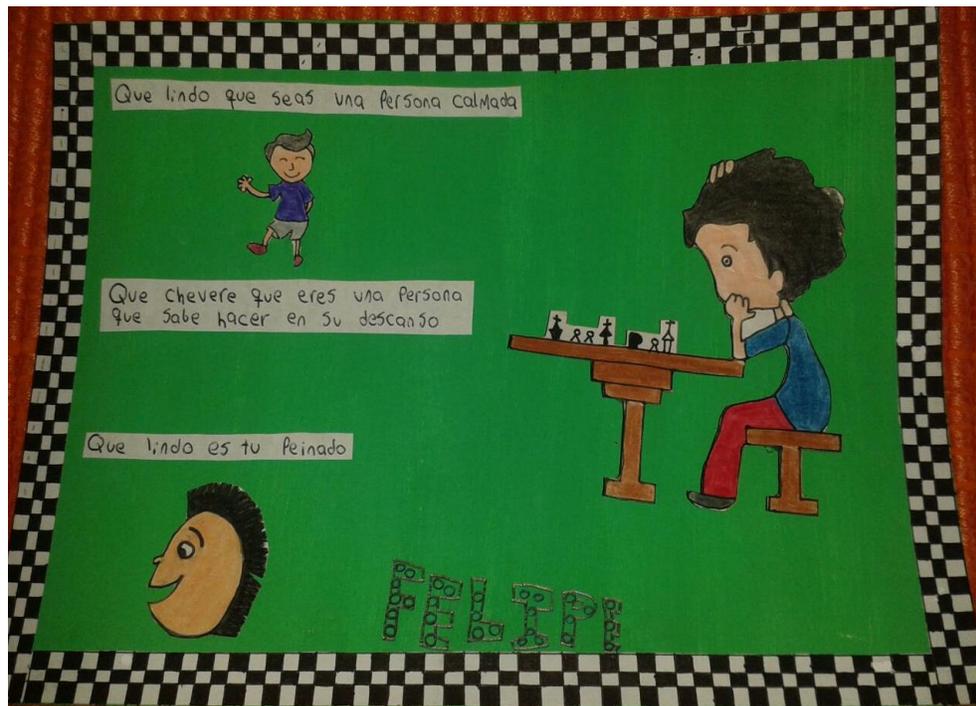
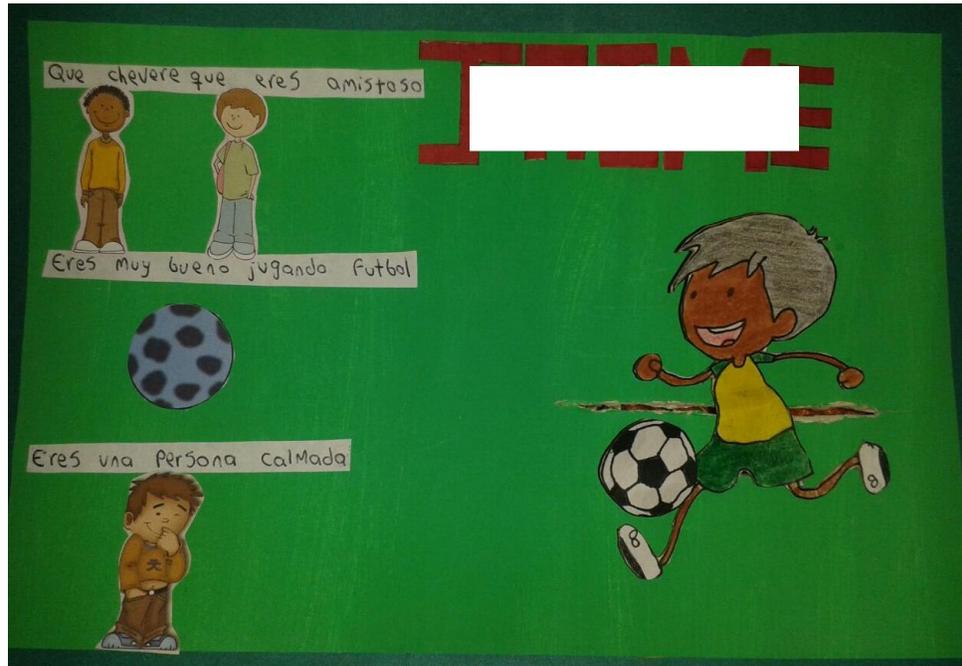
Anexo No. 22

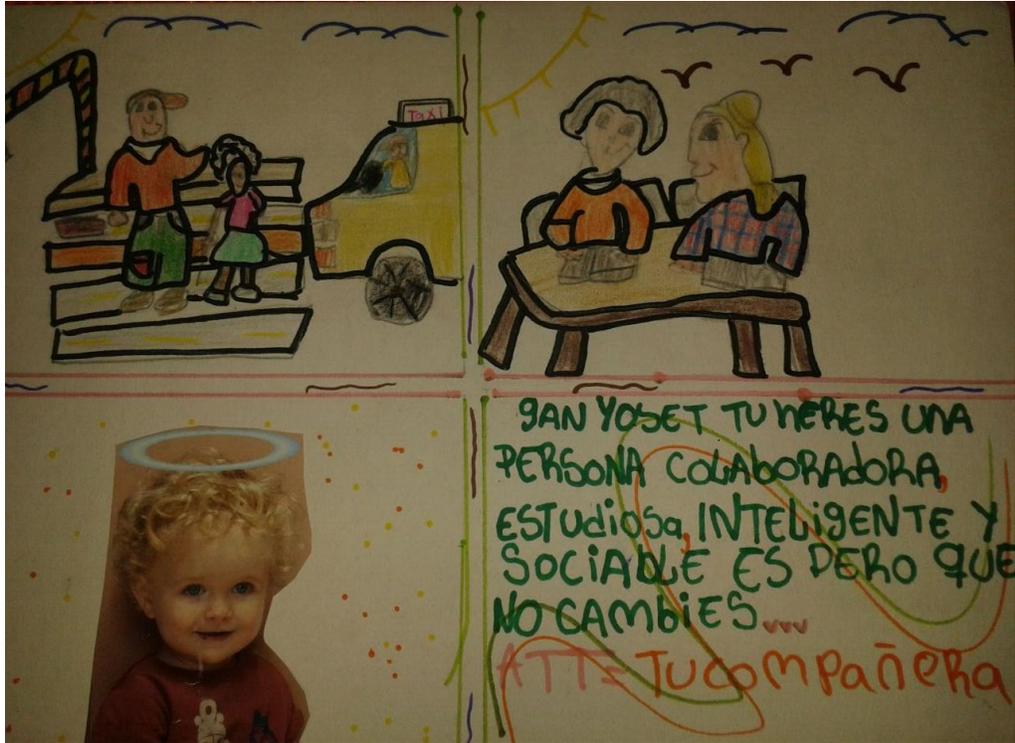
Lectura de la segunda carta



Anexo No. 23

Fotos de algunos mensajes





Anexo No. 24

Actividad: el lazo



DE PARTE: JAIIME SUINZA PARA CAMILA

SANGRE DE LA COSTA

Camila sangre de la costa te
susta cuidar y verles ad a los
terceros que te rodean los
tratos bien y con respeto
ejercicio practica = ejercicio
es en lo que eres buena con
esto bueno te digo y te explico
eres buena en el talento como
dice este bueno especial con
manos fuertes y con exactitud
la de fraternos.

Anexo No. 25

Diario de campo
 UNIVERSIDAD DELA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
16/03/2015 06:30:00 Patio y Salón 12	<p>La jornada inició con la formación acostumbrada. El comportamiento ha mejorado, pero a veces alguno inquieta al compañero. Después, de la formación pasamos al desayuno, el orden en el comedor ha mejorado muchísimo, no botan la comida se la dan al que quiere, salen de la mesa y la mayoría deja la mesa limpia y la silla en orden. En la formación para el salón son más rápidos. La técnica de los puntos se mantiene, pero ya no se hace tan visible. M estaba muy contento porque pudo verse con su mami el fin de semana. Hacía días no la veía ni compartía con ella, pues ella tiene su hogar en otro barrio. M estaba motivado organizando a los niños. N y Na se acercaron y me dieron unas hojas que unas niñas K y L habían escrito quien sabe en qué clase donde se referían a ellas destacando aspectos negativos de una forma despectiva, por lo que N y Na se sentían ofendidas. K Y L me miraban inquietas, no les dije nada en esta clase. Esperare a la próxima clase para revisar la situación durante el semáforo.</p> <p>Durante la realización de la dinámica del lazo me sorprendió, que siendo una dinámica de trabajo en grupo, la primera aproximación que tuvieron al reto fue completamente individualista tanto en el equipo de las niñas como en el de los niños. Me preocupe, porque en un momento percibí que el interés de ellos era pasar saltando, no importaba quienes no pudieran o cayeran en el intento, seguían insistiendo en la estrategias del salto. Al ver que se podían lastimar les recordé en qué consistía el reto y puse una regla más, no podían repetir la estrategia. Entonces preguntaron se puede por debajo, conteste que no.</p> <p>Un niño se acercó y en voz baja pregunto si se podían alzar, repetí las únicas dos reglas. No tocar el lazo y no repetir los saltos.</p> <p>En el turno de las niñas Ca, quien se caracteriza por ser fuerte, de repente decidió asumir el liderazgo, salto la cuerda y empezó alzar a</p>	<p>Los factores familiares, definitivamente inciden en la motivación y comportamientos que tiene los niños en el colegio.</p> <p>Las agresiones físicas para solucionar los conflictos han disminuido. Sin embargo continúan los juegos bruscos en especial entre os hombres.</p> <p>Las dinámicas resultan ser un espacio de socialización, de comunicación y realce de liderazgos y capacidades que entre ellos poco valoraban y que ahora ven como una oportunidad.</p> <p>Me parece importante insistir</p>

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>sus compañeras.</p> <p>De repente se dio cuenta que ella sola no podía y pidió que se alzaran del otro lado y llamo a L, que también se caracteriza por fuerte y alta, entre las dos pasaron a la mayoría. En un momento dado Ca se percató de que iba a alzar a una niña que podía saltar, entonces Ca se reusó y le dijo que saltara. Todos y todas miraban expectantes. P trato de pasar y toco la cuerda. Todas gritaron. En varias oportunidades le llame la atención C, el niño con dificultades especiales, estaba muy inquieto y tendía a hacer trampa moviéndoles el lazo a las niñas</p> <p>Para entonces lo hombres que ya lo habían intentado pasaron uno a uno ayudándose entre ellos al estilo de las niñas.. C seguía muy inquieto y fue él que le pidió a los compañeros que lo alzaran para poder cruzar, todos estaban contentos. Después de esto empecé a hacerles preguntas. La conclusión podía trabajar en equipo. Les insistí en que las acciones y actitudes de uno pueden afectar a todos positiva o negativamente. Me pareció que fueron muy receptivos y entendieron la finalidad de la dinámica. Ca sonreía, parece que se sentía orgullosa de sí misma aunque no habían ganado.</p>	<p>en las dinámicas, porque al igual la estrategia de los puntos ayudo a que se regularan sin darse cuenta lo asumieron como un hábito, podría suceder lo mismo con la implementación reiteradas de las dinámicas.</p>

Anexo No. 26

Transcripción dinámica evaluación dinámica el lazo

M. ¿Cómo se sintieron durante la dinámica? (se dieron turnos)

E. Bien, porque nos divertimos, fue novedoso

E. Yo me sentí chévere, porque pudimos hacer una estrategia para pasar, pues me divertí un poco

E. Me sentí nervioso, porque si uno tocaba la cuerda perdían todo el grupo

E. Chévere porque hay no había pelea, uno saltaba y si perdía algunos se ponían bravos, pero en esta no, pero en esta todos estaban felices, cuando los hombres todos saltamos y pues bien. las mujeres saltamos y pues yo me sentí muy bien aunque no pasé.

E. Pues chévere porque todos pudimos trabajar en grupo, pero cuando las niñas pequeñas no podíamos pasar nos ayudábamos a pasar, entonces ahí supimos trabajar en grupo

E. Bien..... veíamos a Z que se sentía mal, decíamos ¿cómo va a pasar Z? si no alcanza la cuerda porque estaba muy alta, entonces siempre pasábamos las grandes primero y el problema eran los demás cuando iban a pasar ellos y entonces sin pensarlo cruce y decidí colaborar...(demasiado ruido)

M. ¿Qué fue lo positivo del ejercicio?

E. Que trabajamos en equipo

E. Que todos estuvimos unidos

E. Que todos nos ayudamos entre todos y pudimos trabajar ahora si en grupo

M. ¿Qué fue lo negativo del ejercicio?

E. Que se cayeron

E. Que tocaban la cuerda y nos hacían perder

E. La mayoría se ponían enojados por tocar la cuerda, si hubieran dejado eso de la competencia y todo eso hubiera sido más divertido.

E. Que hubiéramos pensado la estrategia más antes porque mayoría saltaban y por eso se caían, si hubiéramos pasado los pequeños primero

E. Profe pero es que uno decía algo y por estar jugando no le prestaban atención.

M. ¿Qué les enseñó el ejercicio?

E. Que si nosotros trabajábamos en equipo podríamos lograr grandes cosas como pasar. Así como muchos se les dificultaba, cuando estuvimos unido pudimos lograrlo

E. Que podíamos estar unidos

¿Qué nombre le darían a la estrategia que usaron inicialmente?

E. Peligrosa

E. Arriesgada

Anexo No. 28

Diario de campo
UNIVERSIDAD DELA SABANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
DIARIO DE CAMPO

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
<p>08/04/2015</p> <p>06:30:00</p> <p>Salón 12</p>	<p>Como de costumbre a jornada inició con el saludo. Comencé la clase del día con la dinámica que tenía preparada para la clase anterior. Por un lado se cumpliría con el objetivo a trabajar en torno a la convivencia y por el otro bajaría los niveles de tensión. Después de llamar a lista repartí a cada niño un papelito el cual contenía uno a uno los nombres de los y las integrantes del curso. Al niño nuevo le pedí que observara.</p> <p>En el papel entregado, además del nombre había una serie de preguntas con respecto al compañero las cuales debían responder. Aunque permanentemente se insistió, en que el ejercicio era individual. Esto les genero mucha inquietud, a algunos se les vio hablando con compañeros, otros se pusieron de pie a decirme que no sabían que escribir en algunos de los ítems. Algunos decían “profe yo no le encuentro nada negativo” otros “profe es que esa persona es tan callada, yo no sé qué aspecto por mejorar tiene”. Algunos demoraron muchísimo, en el rostro se les notaba el afán por no escribir cualquier cosa, especialmente en lo que se refería al animal o fruta que debía describir a esa persona. La ansiedad por un rato fue generalizada, lo cual me sorprendió.</p> <p>Cuando todos los papelitos estuvieron diligenciados y nuevamente en la caja, le pedí a un niño que sacara uno al azar. Les dije que debían adivinar de quien se trataba y que por favor quien que lo había escrito no delatara el nombre y dejara que los compañeros adivinaran. Yo pensé que como habían estado hablando entre ellos adivinarían rápido, sin embargo no fue así. Lentamente leía del primero las dos cualidades diciendo “esta persona es compañerista y generosa, pero también se caracteriza por ser de mal genio...” los nombres empezaron a surgir, yo con la cabeza les decía que no y seguía diciendo lentamente “... lo identifican con un escorpión” esto nos sorprendió a todos, sin embargo seguí “y su música favorita es el metal” seguían diciendo nombres. Después de cerca de tres minutos un compañero acertó con el nombre.</p>	<p>La dinámica del día de hoy resulto muy favorable, evidencian varios aspectos:</p> <p>El otro se ha visibilizado. Están identificando que nadie pasa desapercibido en el salón.</p> <p>Que sus acciones repercuten en la manera como los demás los ven.</p> <p>Cada vez se conocen más, contribuyendo a la construcción del sentido comunitario.</p> <p>Se contribuye a la identidad del individuo.</p> <p>Se han dado cuenta de que se debe tener cuidado con lo que se dice y como se dice</p> <p>Las dificultades mayores en este tipo de ejercicios</p>

Fecha Hora Lugar	Observaciones	Reflexión
	<p>Inmediatamente observe la reacción del niño, estaba callado y serio (desde el día anterior lo había notado preocupado) y le pregunte que si habían acertado el asintió con la cabeza.</p> <p>Considere necesario indagar por la persona que había escrito el papelito, él estaba su rostro era de arrepentimiento y angustia. Le dije que nos explicara porque había escogido el escorpión? - se excusó diciendo que no sabía- otro niño grito "porque chuza con el dedo", finalmente dijo fue lo primero que se me ocurrió. Alguien lo relacionó con el mal genio.</p> <p>Luego sacamos un último papelito, se hizo el mismo ejercicio, en esta oportunidad no acertaron, sin embargo, noté que siempre asociaron las características a las niñas, nadie menciona el nombre de un niño.</p> <p>Finalmente, explique que por cuestiones de tiempo no sacaríamos más nombres, la inconformidad fue generalizada, era evidente que les había gustado el ejercicio. Pregunte porque le había gustado "porque conocemos mejor a nuestros compañeros" "porque uno puede conocer más a las personas". Pregunte a también al niño y la niña que se habían descrito cómo se sentían, ambos con timidez contestaron "bien", al insistirles no agregan más palabras.</p> <p>Posteriormente nos dirigimos al comedor, algunos niños se acercaron y me comentaron que el niño nuevo junto con JF les estaban pegando en la cabeza o como dicen ellos "calbazos", lo llame a parte y le hice algunas recomendaciones al respecto de su comportamiento.</p> <p>Como siempre fue un día muy agitado. Ya en el salón, cuando nos disponíamos a desarrollar el tema, fuimos interrumpidos por la mamá de W. Ella estaba citada con urgencia, debí dirigirme a coordinación dejando el curso solo. Me sorprendió que cuando regrese el curso estaba tranquilo, nadie reporto problemas en mi ausencia.</p>	<p>son producidas por actividades institucionales y la población fluctuante, ya que a la fecha se han ido tres personas y han llegado dos, factor que incide en el proceso.</p> <p>Las problemáticas sociales y familiares con las que han llegado estos niños y que por cuestiones éticas no se referencian implican un desgaste emocional y físico del docente al intentar introducirlos en las dinámicas del grupo.</p>

Anexo No. 29

Fotos: tres se hacen uno



Anexo No. 30

Diario de campo
 UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Lugar	Observaciones	Reflexión
<p>21/05/2015</p> <p>06:30:00</p> <p>Terraza contigua al salón 12</p>	<p>La clase inició con el saludo, desde el día lunes los niños y las niñas querían que hiciéramos la actividad del semáforo, sin embargo yo preferí hacer una dinámica de trabajo en equipo antes de volver al semáforo.</p> <p>Yo estuve contenta porque tuve el espacio, tiempo y los recursos a mi disposición, incluso la actitud de los estudiantes fue de acogida.</p> <p>Se vio una actitud colaboradora para disponer los recursos necesarios en la actividad.</p> <p>Antes de iniciar el ejercicio les pregunte que habían aprendido de la actividades anteriores algunos dijeron “a trabajar en grupo”, “a comunicarnos”, “ayudarnos” y a “conocernos mejor” les recomendé que tuvieran en cuenta esos aprendizajes y los pusieran en práctica en la actividad que seguía.</p> <p>Le pedí el favor a unos niños para que colaboraran subiendo unas llantas, mientras tanto el grupo se dirigió a la terraza, asigne diferentes tareas y en breve estuvo todo dispuesto para realizar la actividad. Sin embargo, minutos antes advertí que la dinámica se podía convertir en una competencia, en donde el único interés fuera ganar, por lo que cuando explique la actividad aclare al curso que no era competencia, se trataba de un reto de convivencia y logros conjuntos.</p> <p>En principio, conformé tres grupos cada uno con tres integrantes escogidos de manera intencional, ubicando niños y niñas con temperamentos dominantes, alto con bajitos, niños y niñas que permanentemente son muy callados, estudiantes nuevos con chicos repitentes, niños pasivos con otros muy activos.</p> <p>Cuando me disponía a unirles las piernas con cinta, me llamó la atención el comentario de un estudiante que dijo: “profe pero así nos vamos a caer y a pegar bien duro”, le dije: es un reto de convivencia entre todos deben cuidarse para que eso no suceda. El niño se quedó</p>	<p>Cada situación es una oportunidad para generar un aprendizaje</p> <p>A partir de esta dinámica se lograron intervenir las tres sub-categorías. La satisfacción personal los hace más seguros de sí mismos, han logrado interactuar escuchando al otro, planificando, buscando acuerdos, pensar en el otro y tratarse respetuosamente.</p>

callado y asintió.

Una vez los equipos en el punto de partida tomaron dos fichas. La dificultad para caminar era muy grande especialmente para el que se encontraba en el centro. El grupo de los más tímidos, al inicio estaban muy indecisos, sus acciones eran muy pausadas luego sin darme cuenta habían tomado tan buen ritmo y se habían logrado entender también, que pronto concluyeron la actividad. Se les vio muy contentos y seguros de su logro.

En el grupo donde había ubicado a los de temperamento más difícil, se notó la dificultad para comunicarse, pensar la estrategia, coordinar, incluso hicieron trampa y había momentos en los que parecía que arrastraban a una integrante o luchaban entre ellos; al final se le vio agotados y con los rostros tristes y muy pensativos. Me acerque a ellos y les pregunte: ¿por qué había sido para ellos tan difícil el ejercicio?, a lo que respondieron “es que no se ponen de acuerdo, cada una va para un lado”, les insistí en que como grupo reflexionaran sus fallas colectivas e individuales, pues aquello podía ser reflejo de situaciones cotidianas. N y DS permanecieron pensativos el resto de la clase.

El tercer grupo se vio unido, hablando, se escuchaban cuando alguien proponía, terminaron la prueba muy rápido y muy satisfechos del logro.

Cuando terminaron estos tres grupos, conformamos otros tres de la misma manera que el anterior.

De nuevo advertí otra situación, estos estudiantes eran los que más dificultades habían tenido en ámbito académico, por lo que resolví plantear la dinámica de la siguiente manera.

Las fichas del rompecabezas eran las asignaturas, el recorrido era el año escolar a veces con dificultades pero también con momentos agradables y al final los logros en cada materia. Ellos, como grupo debían colaborar, mantenerse unidos y buscar construir la meta juntos. Con este pensamiento debían estar toda la actividad.

De este segmento, había atraído mi atención el grupo de Jo un estudiante que está repitiendo el grado, el cual tan pronto como lo asigne hizo una expresión de inconformidad hacia los compañeros con los que le había tocado interactuar, termine de unirlos. Pese ello el grupo coordinó muy bien y al terminar la prueba el rostro de Jo había cambiado su expresión era de satisfacción, sonrisa y me repetía que lo habían logrado.

Ubicar jueces en cada estación fue muy bueno pues ellos estaban pendientes de que realizaran la prueba y registraban las repuestas de las pruebas de acuerdo con las instrucciones.

Todos estaban contentos y los que no habían podido participar en las pruebas insistían en querer hacerla, sin embargo, el tiempo no lo

	<p>permitía y debíamos hacer la evaluación de la actividad.</p> <p>Ya en el salón, les pregunte si la actividad les había gustado, todos gritaron "sí". A mí también me había gustado. Habíamos compartido un rato ameno, tranquilo, no se habían presentado disgustos, los que no pudieron colaborar o participar de alguna forma permanecía tranquilos y tolerantes. Yo había sido cuidadosa en permitirle a cada uno hacer algún de aporte durante la actividad.</p> <p>Unos subieron llantas, otro pegaros hojas, otros ponían la cinta a sus compañeros, otros sostenían las cuerdas, otros eran jueces, otros ayudaron en organizar el rompecabezas, otro cortaba la cinta a los grupo que terminaban, otros cambiaban los rompecabezas, entre todos recogimos el material. Se trataba de que sin excepción se sintieran útiles capaces de colaborar. Todo había sido un ambiente de camaradería y de respeto. Hasta Sb que nunca reía tal vez por sus problemas familiares se le veía sonriendo</p>	
--	--	--



Anexo No. 32

Diario de campo
 UNIVERSIDAD DELA SABANA
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 DIARIO DE CAMPO

Lugar	Observaciones	Reflexión
10/04/2015 06:30:00 Salón 12	<p>El día inicio con el saludo y llamado a lista. Hoy Nuevamente fallo W y Ye el niño que había llegado cuatro días atrás, esperaré a ver qué sucede el lunes. Enseguida nos desplazamos al comedor, el buen comportamiento se mantiene, hablan y disfrutan su desayuno. Ya no hay quejas.</p> <p>Posteriormente, como es costumbre los días que corresponden a ética iniciamos la clase haciendo la revisión del comportamiento de todos y todas durante la semana, muchos se emocionaron.</p> <p>Nuevamente les recordé las actitudes que se debía avanzar</p> <p>El trato cordial</p> <p>Erradicar el uso de palabras ofensivas para referirse a los demás</p> <p>La cooperación en los trabajos de grupo</p> <p>La eliminación del trato brusco (patadas, golpes, puños, "chuzones")</p> <p>La eliminación del uso de sobrenombres o apodos</p> <p>Dejar expresiones físicas o verbales que discriminaran.</p> <p>Comenzamos muy bien. De acuerdo con su disposición en la fila, cada uno fue pasando al frente y el resto del curso con sus manos hacia signo de positivo, regular o medio. De acuerdo con esta información toma la carita feliz que le correspondía y la ponía en la cartelera. Me llamo la atención que cuando pasó uno de los integrantes del curso que desde mi perspectiva era muy callado, calmado fue evaluado negativamente. Entonces pregunte en que estaba fallando, él es muy callado no aporta, no trabaja en clase y molestaba</p>	<p>A partir del ejercicio hay un reconocimiento general de las buenas actitudes</p> <p>Por otro lado note que era necesario exponer en afiches las actitudes que se proponía cambiar de tal forma que las recordaran y tuvieran presentes al momento de la revisión de los comportamientos.</p> <p>A sí mismo algunas frases que han salido entre ellos.</p> <p>Desafortunadamente, hay situaciones en las que los niños son muy impulsivos y cuando se sienten ofendidos sin mediar palabra terminan en confrontación.</p>

Lugar	Observaciones	Reflexión
<p>10/05/2015</p> <p>10:10:00</p> <p>Zona verde</p>	<p>mucho. Noté en esta sesión que era bueno preguntar en que deberían mejorar las personas que no obtenían la carita feliz y generar un dialogo, de esa manera cada uno se esforzaría en superar las dificultades específicas que le habían hecho ver sus compañeros.</p> <p>Note que cada vez asumían las observaciones del grupo con mejor actitud.</p> <p>Hubo tres casos en los que el curso reconoció avance y con aplauso lo manifestaron.</p> <p>Me llamo la atención que al finalizar se acercaron dos niñas que manifestaron que S y M seguían diciendo a C. Enfermo y que eso no lo tuvieron en cuenta a la hora de evaluar. Llame a los implicados y finalmente lo reconocieron, entonces reflexionamos acerca de las consecuencias que tiene ello a nivel personal y grupal. Prometieron no volver a hacerlo y cambiaron el sticker..</p> <p>La clase término como siempre un poco ajustada, a las 8:30 a.m.</p> <p>Mientras realizaba el acompañamiento en el lugar asignado, me di cuenta de tres niños que se pelearon. Los llame e indague que había pasado. En medio de la exasperación cada uno decía cosas reprochándoles a los otros.</p> <p>Los separé y pedí que escribieran en una hoja cada uno lo que había pasado.</p> <p>Todo inicio por la actitud morbosa de uno de los niños lo que causo disgusto, además, al parecer inculparon a otro que no estaba involucrado de tal forma que todos terminaron dándose golpes.</p> <p>Ante esta situación debo seguir el conducto regular y citar acudientes.</p> <p>Uno de los niños involucrados no es del curso</p>	

Figuras

Figura 1

Resultados encuesta primera sub – categoría. El valor de ser único y diferente



Consideras que tú relación con los demás integrantes del curso ha:



Figura 2

Resultados encuesta segunda sub – categoría. Construcción y sentido de comunidad.

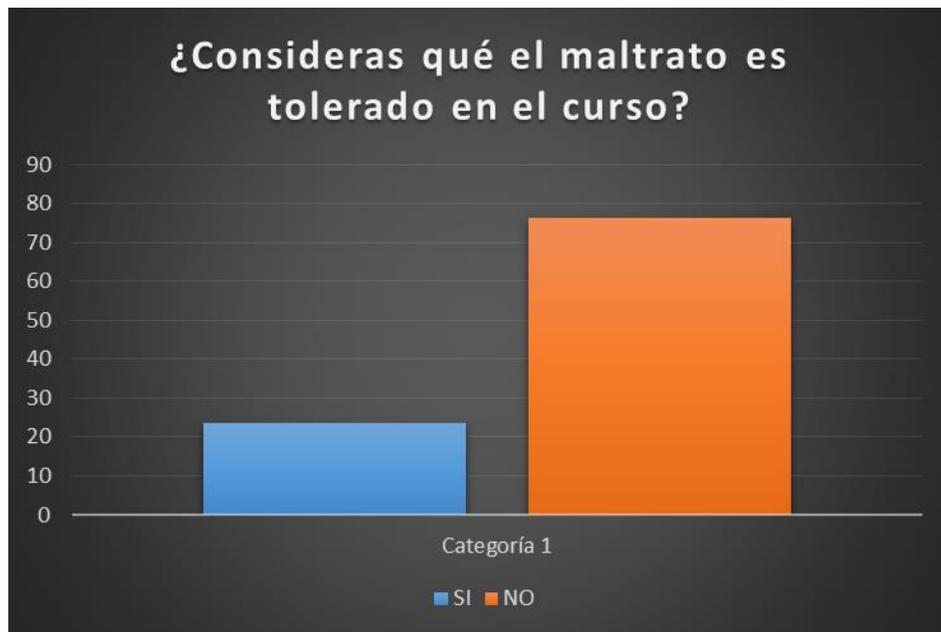


Figura 3

Resultados encuesta tercera sub – categoría. Uso del lenguaje para expresar de manera asertiva, emociones, sentimientos, intereses y necesidades.

