

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



Universidad de
La Sabana

**APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA DESDE ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS EN EL AULA EN TRES GRUPOS DE ESTUDIANTES DE
DIFERENTES EDADES Y COLEGIOS DE BOGOTÁ.**

OLGA PATRICIA DÍAZ VELANDIA
NANCY RUBIELA OSORIO RODRÍGUEZ
GLENDA DOREIDY SANABRIA PÉREZ
YHENY ALEXANDRA VERDUGO VERDUGO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA, COLOMBIA
JUNIO DE 2016

**APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA DESDE ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS EN EL AULA EN TRES GRUPOS DE ESTUDIANTES DE
DIFERENTES EDADES Y COLEGIOS DE BOGOTÁ.**

OLGA PATRICIA DÍAZ VELANDIA
NANCY RUBIELA OSORIO RODRÍGUEZ
GLENDA DOREIDY SANABRIA PÉREZ
YHENY ALEXANDRA VERDUGO VERDUGO

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de
Magister en Pedagogía

Asesor en investigación
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ

Línea de investigación
Prácticas pedagógicas en la educación inicial, básica y media

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA, COLOMBIA
JUNIO DE 2016

**APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA DESDE ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS EN EL AULA EN TRES GRUPOS DE ESTUDIANTES DE
DIFERENTES EDADES Y COLEGIOS DE BOGOTÁ.**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Magister en Pedagogía por la
Universidad de La Sabana

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Chía, junio de 2016

*A nuestras familias por su amor, comprensión y apoyo.
A quienes desde el cielo nos acompañaron en este camino.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por darnos la fortaleza y sabiduría necesarias para culminar exitosamente nuestros estudios de maestría.

A nuestras familias por su paciencia y acompañamiento a lo largo de estos dos años de formación profesional y personal.

Al programa de gobierno “Bogotá Humana” y a la Secretaria de Educación por la oportunidad brindada para cualificar nuestra labor docente.

A la Universidad de la Sabana, la Maestría en Pedagogía y a cada uno de nuestros docentes, por brindarnos una educación de calidad, con exigencia y trato humano y respetuoso.

A cada uno de nuestros niños y jóvenes por participar activamente en las actividades propuestas en el proyecto de investigación y por motivarnos a mejorar nuestra labor docente para brindarles una educación integral.

A nuestros jurados María Cristina Franco y Juanita Lleras porque con sus valiosos aportes nos guiaron en el desarrollo de la investigación.

Finalmente, agradecemos también a nuestro asesor Jorge Verdugo por sus conocimientos compartidos.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	15
Antecedentes	15
Justificación	20
Pregunta de investigación	24
Objetivos	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	24
Capítulo 2. Marco Teórico	26
Estado del arte	26
Marco Legal	34
Referentes teóricos	38
Ciudadanía	39
Educación para la ciudadanía	40
Competencias ciudadanas	42
Conocimientos	45
Competencia emocional	46
Emoción	47
Reconocimiento de emociones propias	51
Manejo de emociones propias	52
Empatía	53
Educación y desarrollo emocional	53
Competencia Comunicativa	55
Asertividad	58
Escucha activa	58
Competencia cognitiva	61
Toma de perspectiva	64
Generación creativa de opciones	65

Pensamiento crítico	65
Metacognición	66
Consideración de consecuencias	66
Desarrollo moral	67
Competencias integradoras	69
Estrategias pedagógicas	69
Capítulo 3. Metodología	71
Enfoque	71
Alcance	71
Diseño de investigación	72
Población	73
Categorías de análisis	75
Instrumentos de recolección de información	76
Plan de acción	78
Componentes de las estrategias pedagógicas	79
Capítulo 4. Análisis de resultados de la investigación	83
Resultados de la valoración inicial por categoría	83
Reconocimiento y manejo de emociones propias	84
Escucha activa	86
Consideración de consecuencias	89
Diseño de estrategias pedagógicas	90
Resultados de la implementación de estrategias pedagógicas por categoría	116
Reconocimiento y manejo de emociones propias	116
Escucha activa	122
Consideración de consecuencias	127
Análisis comparativo valoración inicial y valoración final	130
Conclusiones	132
Recomendaciones	135
Reflexión pedagógica	136
Referencias bibliográficas	138
Anexos	148

Lista de tablas

Tabla 1: Desarrollo emocional	55
Tabla 2: Categorías de análisis	75
Tabla 3: Instrumentos de recolección de la información	76
Tabla 4: Plan de acción	78
Tabla 5: Componentes de estrategias pedagógicas. Identi. y manejo de emociones propias	80
Tabla 6: Componentes de estrategias pedagógicas. Escucha activa	81
Tabla 7: Componentes de estrategias pedagógicas. Consideración de consecuencias	82
Tabla 8: Cuadro comparativo valoración inicial y final	130

Lista de Figuras

Figura 1: Competencias ciudadanas	42
Figura 2: Concepto de emoción	48
Figura 3: Etapas de la investigación – acción	72

Lista de anexos

Anexo 1: Ficha de datos personales	148
Anexo 2: Formato de consentimiento informado para padres de familia	149
Anexo 3: Prueba de valoración inicial grado transición	150
Anexo 4: Prueba de valoración inicial grado tercero	152
Anexo 5: Prueba de valoración inicial grado séptimo	154
Anexo 6: Formato de observación inicial y final	156
Anexo 7: Formato diario de campo	157
Anexo 8: Diario de campo competencia emocional grado transición	158
Anexo 9: Diario de campo competencia emocional grado tercero	161
Anexo 10: Actividad guía grado tercero	163
Anexo 11: Diario de campo competencia emocional grado séptimo	165
Anexo 12: Diario de campo competencia comunicativa grado transición	168
Anexo 13: Diario de campo competencia comunicativa grado tercero	171
Anexo 14: Diario de campo competencia comunicativa grado séptimo	173
Anexo 15: Diario de campo competencia cognitiva grado tercero	175
Anexo 16: Diario de campo competencia cognitiva grado séptimo	177
Anexo 17: Fotos de implementación de las estrategias	179

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá (transición, tercero y séptimo) y su objetivo principal fue el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, para favorecer la convivencia pacífica. Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo apoyado en la investigación – acción, que buscó analizar las realidades cotidianas de cada aula de clase. Para tal fin se realizó una caracterización de cada grupo por medio de una valoración inicial la cual indicó que los estudiantes de los tres grados tenían dificultad en el ejercicio de las tres competencias mencionadas. Teniendo como base estos resultados, se diseñaron, ajustaron e implementaron tres estrategias pedagógicas, una para cada competencia, según la edad y el nivel de escolaridad de los estudiantes.

Luego de la implementación de cada una de las estrategias se observaron modificaciones en algunos de los comportamientos y actitudes de los estudiantes, mostrando un fortalecimiento de las competencias trabajadas, que se ha evidenciado en la manera cómo afrontan las situaciones de conflicto dentro del aula de clase.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, Reconocimiento y manejo de emociones propias, Escucha activa, Consideración de consecuencias, Estrategias pedagógicas, Convivencia pacífica.

Abstract

This research was conducted with three groups of students of different ages and schools of Bogotá (Transition, Third and Seventh) and its main objective was to strengthen the citizenship skills of recognition and management of emotions, active listening, and consideration of consequences, to promote peaceful coexistence. This project was a qualitative action research, which sought to analyze the everyday realities of each classroom. For this purpose a characterization of each group was performed through a needs analysis process which indicated that students in all three grades had difficulties in exercising the three skills mentioned. Based on these results, three teaching strategies, one for each competence, were designed, adjusted and implemented, bearing in mind the ages and levels of education of the students.

After implementing the strategies certain changes in some of the students' behaviors and attitudes were observed. Thus, showing a strengthening of the skills worked. This fact has been evident in the way in which students face situations of conflict within the classroom.

Keywords: Citizenship skills Recognition and management of emotions, active listening, consideration of consequences, teaching strategies, peaceful coexistence.

INTRODUCCIÓN

El aula de clase es el lugar donde se hace visible el intercambio de saberes y emociones además de las relaciones existentes entre estudiantes, debido a que este es el espacio donde permanecen la mayor cantidad de tiempo en la institución educativa. En este ambiente de relaciones interpersonales se presentan acciones de compañerismo y colaboración, aunque también surgen diferencias, inconvenientes, desavenencias y conflictos inherentes a la convivencia entre los estudiantes. Frente a este tipo de posibles conflictos, las instituciones educativas tienen manuales de convivencia con pautas claras para poder dar solución a ellos, sin embargo, estas orientaciones institucionales no siempre aprovechan el espacio del aula para generar procesos formativos, de modo que el manejo del conflicto se convierta en un medio de aprendizaje y de transformación de las relaciones a través del uso y el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Por ello, la presente investigación está fundamentada en la implementación de estrategias pedagógicas de aula para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias que buscan favorecer la convivencia pacífica entre estudiantes de tres grupos de diferentes edades y colegios públicos de Bogotá.

A continuación se muestra un preámbulo del contenido de cada uno de los capítulos desarrollados durante la investigación.

En primer lugar, el capítulo uno hace referencia a los antecedentes del problema, los cuales están enmarcados por las políticas nacionales e internacionales que buscan dar solución a los inconvenientes presentados en las instituciones escolares con relación al manejo de la convivencia de los estudiantes. Además se explican las situaciones que se evidencian al interior de los cursos y los colegios objetos de investigación, las cuales dieron lugar al planteamiento de la pregunta y los objetivos propuestos.

El segundo capítulo menciona el marco teórico, en el cual se presentan los antecedentes investigativos relacionados con el enfoque de competencias ciudadanas, y los referentes teóricos, es decir, conceptos y autores en los cuales se basa la investigación. Dichos conceptos exponen y aclaran la importancia del trabajo en competencias ciudadanas, específicamente en lo que respecta a las categorías *reconocimiento y manejo de las emociones propias, escucha activa y*

consideración de consecuencias, puesto que, el uso y la apropiación de éstas, en diferentes contextos, contribuye a la formación de seres capaces de dar solución a sus conflictos de manera pacífica, construyendo diálogos formativos y respetando los derechos de los otros.

Igualmente se exponen los diferentes niveles de desarrollo moral de las personas principalmente, en lo que se refiere a la toma de decisiones, y para terminar, se explica el concepto y la importancia de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la investigación.

El tercer capítulo se ocupa de la metodología tomada para la realización del proyecto, la cual se centra en el enfoque cualitativo, dado que este pretende observar, interpretar y analizar las situaciones vividas dentro y fuera del aula de clase, en primera medida se parte de problemas o realidades cotidianas del salón en los tres grupos de estudiantes de diferentes edades y de tres instituciones distintas y a través de un diagnóstico realizado a cada grupo se busca conocer el grado de apropiación de las competencias ciudadanas escogidas. En este sentido el diseño del proyecto se apoya en la investigación-acción, pues le permite al docente interpretar la realidad que viven sus estudiantes. En un momento posterior de la metodología se propone el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas para fortalecer estas competencias ciudadanas en nuestros estudiantes.

El cuarto capítulo presenta el análisis de los resultados de cada una de las fases implementadas, es decir, la valoración inicial, la implementación de estrategias y la valoración final, en cada grupo de estudiantes y su incidencia en el favorecimiento de la convivencia pacífica. Otros aspectos a los que se hace referencia son las conclusiones, las recomendaciones y la reflexión pedagógica. Cada uno de ellos hace contribuciones relevantes a las instituciones donde se aplicó la investigación, siempre buscando la manera de generar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos para el desarrollo de competencias ciudadanas, que mejoren la convivencia en el aula.

Este proceso investigativo permitió comprender la importancia del trabajo cooperativo entre docentes de diferentes áreas y niveles académicos, puesto que se enriquece la visión integral del desarrollo de los estudiantes desde la primera infancia hasta la secundaria, entendiendo que las bases que se cimientan en esta primera etapa, trascienden en su formación pero deben ser afianzadas a lo largo de toda su vida escolar. En ese sentido, es esencial generar espacios de encuentro entre maestros para crear en conjunto propuestas pedagógicas que atiendan a las necesidades y características de cada grupo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

En los últimos tiempos la convivencia cotidiana en la escuela se ha convertido en uno de los temas que genera mayor debate y preocupación entre las comunidades educativas y los miembros que las componen, puesto que ésta se relaciona directamente con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Donde se establecen mejores relaciones y “existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos (Marshall, 2003; Arón & Milic, 1999)” (Citado por Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2014, p. 26). Un estudio de la UNESCO realizado en 2002, que buscaba identificar los factores que intervienen en el aprendizaje, refuerza esta afirmación, pues se encontró que el clima de aula que favorece este proceso estaría definido por tres factores: la no violencia, la ausencia de perturbaciones para estudiar y la amistad entre compañeros (Citado por Ascorra, Arias & Graff, 2003).

Se entiende pues, que conductas de agresión y situaciones de violencia alteran el ambiente escolar, dado que producen en los estudiantes desmotivación, estrés o deserción; e influyen negativamente en su aprendizaje y resultados académicos. Estudios identifican que en Colombia “más del 40% de las y los estudiantes de instituciones educativas oficiales que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la escuela, y maltrato por parte de docentes, directivas, compañeras y compañeros (MEN, 2010)” (Citado por MEN, 2014, p. 26).

Se espera entonces que en la escuela, como escenario de interacción social, se emprendan acciones que promuevan la convivencia pacífica y que potencien las habilidades que los estudiantes requieren para desenvolverse en diversos contextos o para enfrentar y resolver problemas cotidianos; en últimas, que sea el ámbito a través del que se puedan forjar e impulsar las transformaciones que la sociedad requiere. De aquí la importancia de generar proyectos investigativos de tipo interventivo, como el que se presenta en este documento, que abran paso hacia nuevas y mejores formas de relacionarse con el otro en un marco de respeto y confianza, que debe cultivarse diariamente en la escuela.

Así pues, la escuela como “un microcosmos social donde se recrean las interacciones de la comunidad” (Chaux & Velásquez, 2014, p. 212) es el espacio en el que niños, niñas y jóvenes deben tener “la posibilidad de adquirir y ejercitar habilidades personales y relacionales que les permitan triunfar como personas y como ciudadanos miembros de una sociedad (Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, 2000)” (Citado por Daza & Vega, 2004, p. 30), en la que se respeten las diferencias y los derechos de los otros y se resuelvan los conflictos de maneras cada vez más flexibles, creativas y concertadas.

No obstante, diferentes informes, evaluaciones y encuestas a nivel nacional e internacional muestran resultados que evidencian relaciones agresivas y violentas entre los estudiantes, las cuales llevan al detrimento de la convivencia pacífica en el entorno escolar.

Así por ejemplo, el **Informe Latinoamericano del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)** de 2009, en el que se encuestaron estudiantes de secundaria de seis países de América Latina, entre ellos Colombia, encontró que entre agresión física o verbal la que más experimentaron los estudiantes fue la segunda. Aproximadamente el 60% de los estudiantes de los seis países aseguró haber recibido insultos por lo menos dos veces durante el último mes; y el 52%, en promedio, dice haber recibido apodosos ofensivos. Por su parte, 35% de los estudiantes manifestó haber sido víctima de agresiones físicas por lo menos dos veces en el mes. El informe concluye que en los países latinoamericanos encuestados “uno de cada tres estudiantes reportó haber sido víctima de agresión física o amenazado por alguien en su escuela, y la mayoría afirmó haber sido abusado verbalmente por sus compañeros de clases” (IEA, 2011, p. 85).

Específicamente en Colombia los **resultados nacionales censales en competencias ciudadanas** de las pruebas SABER de grados 3°, 5° y 9° de 2012, mostraron que si bien los estudiantes de 5° y 9° demuestran actitudes a favor de la convivencia pacífica y en contra del uso de la agresión, las acciones demuestran que se presentan dificultades para construir relaciones pacíficas con los demás, en cuanto se observa que un tercio de los estudiantes afirma ser víctima de intimidación en su colegio, 22% haber intimidado y entre el 53% y 65% observó estas situaciones. La agresión verbal es el tipo de agresión más frecuente, seguida por la agresión relacional y la física (ICFES, 2013).

Por su parte, el estudio “**Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá**”, realizado en 2006 por la Secretaria Distrital de Gobierno, en 807 colegios, 2.692 cursos y a 87.750 estudiantes, reveló que existe una alta prevalencia de formas de maltrato emocional, como los

insultos que hacen sentir mal a la víctima (38% de la población manifestó haber sido víctima) y la exclusión o rechazo por el grupo de compañeros (22%).

En cuanto al acoso escolar (*bullying*), la prevalencia de este tipo de maltrato fue del 15% por parte de compañeros de curso y del 12% por parte de estudiantes de otros cursos.

Este tipo de situaciones no parece haber tener un cambio significativo con el paso del tiempo, pues en una encuesta realizada por la Secretaria de Educación de Bogotá denominada para esta versión “**Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013**”, en la cual se abordaron tres tópicos: clima escolar, agresividad, acoso escolar y seguridad en el entorno; se reflejaron algunos datos de importancia, por ejemplo, que en 50% de los colegios públicos de Bogotá más del 15% de los estudiantes reporta haber recibido amenazas violentas; en 70% de los establecimientos educativos se reporta una prevalencia de peleas físicas superior al 20%; o que el 10% de los hombres y el 10% de las mujeres reportaron haber sufrido “bullying” en su colegio (Secretaria de Educación Distrital (SED) et al., 2013).

Estos resultados generales para las instituciones públicas permiten ver que a pesar de no ser percibido por los estudiantes como situaciones graves, sí existen agresiones físicas, agresiones verbales, amenazas o “bullying” que no se pueden desconocer porque deterioran las interacciones al interior de las instituciones y entonces, la respuesta desde el ámbito escolar a estos hechos debe ser formativa más que correctiva.

Como respuesta a estas problemáticas, desde el ámbito educativo han surgido en Colombia, tanto a nivel nacional como distrital, Políticas Públicas, programas y proyectos que dan cuenta de la necesidad y el interés por generar iniciativas de educación que contribuyan a la construcción de una convivencia pacífica y a la formación integral para la ciudadanía y la paz al interior de las instituciones y en general de las comunidades.

El Programa Nacional de Competencias Ciudadanas es un ejemplo de dichas iniciativas, pues ha logrado que desde la escuela se de la misma prioridad a la educación ciudadana que a disciplinas académicas tradicionales como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias, al contemplarla como una de las cinco áreas básicas. Muestra de ello es que desde el Ministerio de Educación Nacional se incentivó la creación de Estándares de Competencias Ciudadanas publicados en 2006, los cuales señalan el nivel mínimo de calidad en educación ciudadana que se espera de las escuelas en los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once; y se determinó la

aplicación de Pruebas Nacionales de Competencias Ciudadanas, que evalúan en qué medida se están cumpliendo dichos estándares.

Este programa se ha convertido en uno de los más completos de la región en cuanto hace énfasis en las competencias para la convivencia y paz, la participación democrática y el pluralismo y no solo en valores democráticos o conocimientos de la historia del país, como habitualmente se hace en las escuelas.

Otra experiencia en formación para la ciudadanía y la convivencia es precisamente la implementada por la Secretaria de Educación Distrital (SED) en Bogotá, a través del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia –PECC-

“para garantizar la formación de estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas, donde se espera que la existencia y el encuentro del “otro” sea el centro de las relaciones entre todos los bogotanos y las bogotanas. Este proyecto surge como un esfuerzo por articular y consolidar la Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo de la capital, poniéndola al mismo nivel de los saberes académicos, estructurando académica e institucionalmente este tipo de saberes y capacidades en las instituciones educativas” (SED, 2014. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia>).

Dicho proyecto se implementa en la actualidad en las instituciones educativas distritales a través de cuatro estrategias: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), Iniciativas Ciudadanas de Transformación (INCITAR), Gestión del Conocimiento y Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO).

Otros programas conocidos y estructurados para promover la paz y la democracia son: “Habilidades para la Vida” de la Fundación Fe y Alegría, que tiene por objetivo “contribuir a la promoción del desarrollo personal y social, la protección de los derechos humanos y la prevención de problemas psicosociales y de salud” (Mantilla, n.d., p. 3); Programa para la gestión del conflicto escolar “Hermes”, de la Cámara de Comercio de Bogotá, el cual promueve competencias sociales para la transformación del conflicto escolar a través del dialogo y la concertación (Programa para la gestión del conflicto escolar, n.d.); “Aulas en Paz” un programa multi-componente que busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica orientándose en la formación de competencias ciudadanas (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Actualmente en las tres instituciones intervenidas se trabaja el Proyecto Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), a través de las estrategias PIECC, INCITAR y RIO; y solamente en un colegio se desarrolla el Programa para la gestión del conflicto escolar “Hermes”, sin embargo, estos programas son liderados exclusivamente por docentes escogidos al azar y orientadores, y se aplican con los estudiantes de grados superiores mediante actividades que no

parecen estar articuladas entre sí. Por tanto, la implementación de estos proyectos no es ampliamente conocida por todos los miembros de la comunidad educativa y generalmente solo busca responder a requerimientos de entes distritales.

Estos programas nacionales y proyectos mencionados contribuyen a uno de los fines de la educación colombiana contemplado en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): educar en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, lo cual se garantiza desde el diseño y aplicación de Políticas Públicas

“basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible” (p. 23).

Uno de los avances más significativos a nivel nacional en materia de políticas respecto a la promoción de la convivencia y la prevención de la agresión escolar, es la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) que busca fortalecer la convivencia escolar, la educación en derechos humanos y la formación para la sexualidad y la mitigación de la violencia escolar, mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar que ofrece una ruta para reportar casos de violencia escolar y de embarazo en adolescentes, y da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan.

Frente al panorama presentado de programas y proyectos nacionales, se hace evidente que el entorno educativo de la escuela influye en el desarrollo social de los estudiantes al proporcionarles oportunidades para interactuar con los otros poniendo en práctica actitudes y comportamientos pacíficos. Así, tal como lo afirman Chaux y Velásquez (2014) “las escuelas pueden ser lugares donde sea posible modificar las actitudes, creencias y valores que fomentan la violencia, y promover las actitudes y los comportamientos pacíficos que contribuyan a prevenirla” (p. 212).

En ese sentido, la escuela tiene como misión fundamental educar a un ser humano integral, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, desde cuatro pilares del conocimiento que están estrechamente relacionados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Esto permite entrever que el desarrollo integral del individuo debe abarcar, no sólo aspectos académicos, ya que no es suficiente acumular información y conocimientos a los que se logra tener acceso en cualquier momento; sino sociales y personales

para que así se desarrollen a la par competencias del lenguaje o matemáticas, comportamientos que promuevan la convivencia pacífica y, también, habilidades para desenvolverse en diversos y cambiantes contextos o para enfrentar y resolver problemas cotidianos creativamente; en últimas, para el buen ejercicio de la ciudadanía.

Justificación

La escuela es el ambiente propicio e ideal en el que los niños y jóvenes aprenden a conocer, a hacer, y fundamentalmente aprenden a ser y a vivir juntos, por eso desde allí deben generarse estrategias que favorezcan la convivencia pacífica, teniendo claro que un clima escolar positivo en el que se respeten las diferencias y se manejen los conflictos de manera constructiva, contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje y, a su vez, los resultados académicos que los estudiantes obtienen.

No obstante, en los tres colegios y en los tres grupos de estudiantes con los que se desarrolla el proyecto de investigación (transición, tercero y séptimo), han sido percibidas, por el equipo de docentes investigadoras, situaciones de conflicto y agresión que van en detrimento de un adecuado ambiente escolar. La observación constante, tanto dentro como fuera del aula de clase, permitió identificar como punto común entre los tres grupos, que las agresiones verbales, insultos y uso de vocabulario desmedido, son una constante en las relaciones que se establecen entre pares. De igual modo se identificaron otras situaciones particulares en cada uno de los grupos, que serán expuestas con mayor detalle a continuación.

Para el caso de los niños y niñas de transición 1, jornada mañana del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, la observación revela que las interacciones que se establecen en este grupo están enmarcadas por situaciones como agresiones físicas, especialmente cuando no consiguen lo que quieren, se pellizcan, se dan patadas, se empujan o se dan puños; agresiones verbales, al hacer uso de apodosos y expresiones despectivas para referirse a los compañeros, situaciones que conllevan al aislamiento del grupo por parte de quien recibe las ofensas. Se observa además la dificultad que tienen algunos niños y niñas para escuchar opiniones de los compañeros y esperar el turno asignado para hablar.

Estas situaciones están registradas en el observador del estudiante y en algunas ocasiones se hace llamado a los padres de familia para comentar los comportamientos de sus hijos y hacer compromisos familiares.

Se considera necesario pues, que desde esta edad se empiece a intervenir pedagógicamente para dar parámetros claros (bases) que permitan prevenir y contrarrestar las agresiones que se están dando a pequeña escala y que podrían generar conflictos de convivencia en un futuro cercano.

Por su parte, mediante las observaciones realizadas a los estudiantes del grado tercero, jornada tarde del colegio José Acevedo y Gómez IED, se logró evidenciar que la situación que genera más conflicto dentro del aula, por darse de manera reiterativa, está relacionada con la constante expresión de inconformidades y desacuerdos con los compañeros mediante gritos o anulando (mandan callar) e ignorando sus opiniones, pues no las escuchan y generalmente irrespetan el uso de la palabra. De igual modo, se presentan algunos casos en los que se busca imponer la opinión propia interrumpiendo al que la cuestiona. En menor medida, utilizan vocabulario inadecuado y ofensivo para referirse a los compañeros o expresiones no verbales de desagrado hacia los que no están en el círculo de amigos más cercano. La suma de estas situaciones hace que constantemente durante la jornada escolar se deban suspender las actividades que se estén desarrollando para aclarar normas establecidas y reflexionar sobre esos comportamientos y actitudes.

La magnitud de la problemática de convivencia escolar no se reduce a los cursos primarios de los colegios, sino que tienen sus manifestaciones más fuertes en los grados de bachillerato, en donde la mayoría de los estudiantes son adolescentes entre los 12 a 15 años de edad.

Así pues, las relaciones entre los estudiantes del grado 701, jornada mañana del colegio Fabio Lozano Simonelli IED, se encuentran enmarcadas en un ambiente hostil, de irrespeto y agresividad entre compañeros y hacia los docentes. En su trato diario es común que se presenten conflictos que son resueltos, la mayoría de las veces, de manera violenta y cuando se les pregunta a los estudiantes la causa de la agresividad contestan con expresiones como “sé que actué en una forma incorrecta, no debí hacerlo, me deje llevar pero es que él me estaba molestando”. Estas expresiones se vuelven repetitivas en estudiantes con dificultades de convivencia que reconocen

que sus comportamientos no son adecuados pero no logran cambiarlos a pesar de las consecuencias y del esfuerzo que realizan.

Estos comportamientos han sido evidenciados por observación directa de los docentes dentro y fuera del aula y en la revisión de la ficha de observador de cada estudiante, donde se encontró que de los 30 estudiantes del curso, 7 presentan anotaciones que muestran agresividad de tipo verbal hacia otros compañeros del curso; 5 estudiantes presentan anotaciones que muestran agresividad de tipo físico hacia sus compañeros y 8 estudiantes más, presentan anotaciones que demuestran manifestaciones de irrespeto al utilizar expresiones inapropiadas o no acatar los llamados de atención de los docentes.

Analizando estos hechos, tenemos claro que es necesario y oportuno educar para la convivencia pacífica como una forma de prevenir y disminuir la violencia escolar, lo cual implica no solo generar, sino fortalecer en los estudiantes competencias que les permitan comprender y asumir actitudes conscientes de respeto y cuidado de los otros y su entorno.

Es por ello que al ver la necesidad de enseñar a nuestros niños y jóvenes a convivir con el otro respetando sus diferencias; propiciando espacios para el dialogo, la ayuda, la interacción, la cooperación y la toma de decisiones consensuada; se considera necesario el uso de un enfoque de competencias ciudadanas en tanto que puestas en escena, estas competencias hacen posible que toda persona interactúe en ambientes que permitan la convivencia pacífica, la práctica de los derechos humanos y el equilibrio con el entorno cultural, natural y social. Al fomentar el uso de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar se contribuye a la paz, convirtiéndolo en un espacio donde los estudiantes pueden poner en práctica formas de relacionarse con los otros, haciéndose conscientes que ellos, directa e indirectamente, contribuyen en la construcción de sociedades pacíficas. (Chaux & Velásquez, 2014).

Según Ruiz y Chaux (2005) las competencias ciudadanas son las capacidades que ayudan a enfrentar tres retos en el ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela. Uno es el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros pese a que tengan intereses y opiniones diferentes a las propias. El segundo reto se refiere a la construcción colectiva de acuerdos sobre las normas que guían el actuar y que deben favorecer el bien común. Y el tercero tiene que ver con el igual reconocimiento de las diferencias para construir sociedad. Las competencias ciudadanas, en la propuesta colombiana, se agrupan entonces en tres ámbitos que responden a cada uno de esos retos

planteados: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Para el caso del presente proyecto de investigación considerando, por un lado, que los tres ámbitos de las competencias ciudadanas están estrechamente vinculados, porque no pueden construirse uno sin el otro; y, por otro, atendiendo a las situaciones problema de cada uno de los grupos de estudiantes (transición, tercero y séptimo) anteriormente presentadas; se hace énfasis en el ámbito de *convivencia y paz* ya que este incluye asuntos referidos a las relaciones interpersonales e intergrupales, como los conflictos, la agresión, el cuidado y la prevención de la violencia (Chaux, 2012). Se trata pues de convivir con los demás entendiendo que se presentaran diferencias y conflictos, pero que a su vez, estos deben manejarse de manera constructiva y pacífica, evitando el daño, el maltrato y los abusos de poder (Ruiz & Chaux, 2005; Chaux, 2012).

En ese orden de ideas, el desarrollo de competencias ciudadanas requiere la implementación de estrategias pedagógicas específicas en las que los estudiantes tengan la oportunidad de ponerlas en práctica, es decir, aprendan haciendo (Chaux, 2012); sin embargo, pese al avance en la comprensión de la importancia de dichas competencias, aún siguen siendo poco conocidas las mejores estrategias pedagógicas para promoverlas (Chaux & Velásquez, 2014).

En este sentido, el presente proyecto busca diseñar e implementar estrategias pedagógicas de aula a través de las cuales se fortalezcan las competencias ciudadanas específicamente de **reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias**; para disminuir las situaciones de agresión que se generan al interior de los grupos de estudiantes objeto de la investigación, permitiendo que solucionen sus diferencias y conflictos de forma pacífica y concertada.

Se escogen especialmente estas tres competencias teniendo en cuenta que múltiples investigaciones han demostrado que están en el grupo de ocho competencias fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012), junto con empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, pensamiento crítico y asertividad; pero especialmente porque, como se expuso más arriba, en los tres cursos son comunes dificultades para escuchar y reacciones impulsivas frente a situaciones que les generan conflicto.

En este proyecto se trabaja específicamente desde el aula de clase, teniendo claro que es el lugar donde es más visible el intercambio con y entre estudiantes porque allí permanecen la mayor parte del tiempo en la institución educativa, y además “es el espacio en donde la práctica del docente ha sido pensada tradicionalmente” (MEN, 2011, p. 29) por lo cual se espera que dicha práctica contribuya a generar cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje de competencias ciudadanas.

Pregunta de investigación

Conforme a lo anteriormente expuesto y teniendo claro que nuestro interés es fortalecer las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, la pregunta que organiza nuestro proyecto de investigación es la siguiente:

¿Cómo contribuyen algunas estrategias pedagógicas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, para favorecer la convivencia pacífica en el aula entre estudiantes de tres grupos de diferentes edades y colegios públicos de Bogotá?

Objetivos

Objetivo general.

Analizar la incidencia de la implementación de estrategias pedagógicas de aula en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, en estudiantes de tres grupos de diferentes edades y colegios públicos de Bogotá.

Objetivos específicos.

1. Realizar una valoración inicial que permita aproximarse al estado de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias en los estudiantes de los grados transición, tercero y séptimo de los colegios públicos Ofelia Uribe de Acosta, José Acevedo y Gómez y Fabio Lozano Simonelli, respectivamente.

2. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas de aula que fortalezcan las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, para favorecer la convivencia pacífica entre estudiantes de los grupos objeto de estudio.
3. Identificar los aportes de la implementación de estrategias pedagógicas de aula en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias.
4. Reflexionar frente a las transformaciones que sobre nuestras prácticas pedagógicas pueda tener la realización e implementación del proyecto de investigación y de intervención escolar.

MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo presenta los referentes teóricos que sustentan la investigación. En primera medida se muestran algunos antecedentes relevantes para el desarrollo y aplicación del proyecto, luego está el marco legal que apoya la investigación y por último se encuentran los referentes teóricos y autores que dan soporte a la misma.

Estado del arte

Luego de la revisión de las investigaciones realizadas en los últimos años, se encontraron los siguientes estudios que están relacionados con el enfoque de competencias ciudadanas y que han sido pertinentes para el tema de la presente investigación, se presentan por orden cronológico:

La investigación titulada: *Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders* realizada por Slaby y Guerra en 1988, en la que, a partir del diseño y la aplicación de un programa de intervención de 12 sesiones teniendo en cuenta el modelo de desarrollo socio-cognitivo, se buscaba corregir los factores cognitivos de desarrollo que desencadenan conductas agresivas en menores infractores. En este estudio participaron 120 menores que habían sido encarcelados por delitos relacionados con conductas agresivas, como resultados a mencionar se afirma que los adolescentes que participaron en el grupo intervenido mejoraron sus conductas agresivas, impulsivas y poco flexibles y presentaron un mejor desempeño en habilidades de resolución de problemas sociales y una desaprobación hacia la agresión.

Con la revisión de este estudio se evidencia la importancia de desarrollar las habilidades cognitivas de niños y adolescentes y así prevenir o disminuir las conductas agresivas que puedan aparecer en el aula de clase.

En 1990 Dodge, Bates, y Pettit publicaron el artículo titulado: *Mechanisms in the cycle of violence*, en el que se evaluó el efecto del abuso físico en los niños en edad temprana relacionado con la aparición de conductas agresivas, como resultados relevantes se menciona que el abuso físico en edades tempranas es un factor de riesgo para la aparición de comportamientos agresivos en edades posteriores, además se analiza el desarrollo de procesos antisociales en niños víctimas

de maltrato que pueden llegar a generar conductas agresivas teniendo en cuenta factores familiares como violencia conyugal, pobreza o inestabilidad de la familia.

Tremblay, Masse, Pagani y Vitaro en 1996 publicaron un estudio que realizaron en la ciudad canadiense de Montreal titulado *From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment*. In R.D. Peters and R.J. McMahon (Eds.) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. El estudio es importante por ser uno de los que ha demostrado resultados en cuanto a disminución de conductas agresivas, prevención de la violencia y conductas violentas. El estudio se desarrolló durante dos años con los niños de segundo de primaria y estaba enfocado en dos acciones importantes, por un lado los niños se organizaron en grupos pequeños donde se incluían niños con problemas de agresividad y niños con habilidades sociales, y por otro lado se trabajó con las familias de los niños agresivos enseñándoles técnicas de crianza.

Como resultados significativos se puede mencionar que todos los adolescentes que participaron en su infancia en el estudio disminuyeron sus conductas agresivas y delincuenciales, el programa logró disminuir la frecuencia de varios comportamientos riesgosos. Algunos de estos efectos solamente se dieron cuando los estudiantes tenían 14 o 15 años, es decir, 5 o 6 años después de haber terminado el programa.

La revisión de este estudio permitió entender la importancia de realizar intervenciones con estudiantes en edades tempranas para prevenir comportamientos agresivos o delincuenciales en la adolescencia.

Hoffman (2002) publicó el libro: *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*, en el cual realiza una explicación del porque el desarrollo moral debe ser visto desde las dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales de una manera conjunta y no independientemente o aislada como se trabajan habitualmente, en esta obra Hoffman desarrolla los principios psicológicos involucrados en la relación con los principios morales fundamentales como la ética del cuidado y de la justicia, además desarrolla una teoría completa acerca de las conductas prosociales.

La revisión de este estudio fue importante porque permitió entender cómo se debe abordar el desarrollo moral de los niños desde la relación entre las dimensiones cognitiva, emocional y conductual y la importancia del desarrollo de conductas prosociales en niños y adolescentes.

Otra investigación revisada fue la tesis doctoral “Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana a través del aprendizaje Cooperativo” realizada por Vílchez (2010) en la Universidad de Granada, España. En esta investigación se plantean como objetivos generales de la investigación: Identificar los efectos que produce el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, la metodología del aprendizaje cooperativo y conocer las opiniones sobre el ambiente de interacciones que se generan en el aula con la metodología de aprendizaje cooperativo.

La investigación se llevó a cabo con tres grupos de estudiantes de primaria y secundaria de tres colegios públicos diferentes, se estructuró en torno a tres ejes: elaboración de una estructura de competencias, subcompetencias, unidades de competencias y descriptores; puesta en marcha de una intervención docente mediante aprendizaje cooperativo en los niveles mencionados y conocer las impresiones sobre las experiencias de los participantes (estudiantes y docentes), constatando su progreso o no en las áreas trabajadas.

Como resultados relevantes se pueden mencionar que para todas las categorías, subcategorías y descriptores hubo un aumento del desarrollo de las competencias mencionadas tanto para los niveles de primaria como los de secundaria y fue mayor el aumento en las niñas que en los niños. Además se afirma que la escogencia de la metodología de aprendizaje cooperativo fue muy positiva para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Esta investigación fue útil para entender cómo debían plantearse las categorías y subcategorías de análisis y aportó elementos importantes al trabajar con estudiantes de tres colegios diferentes de primaria y básica similar a lo planteado en la presente investigación.

Otra investigación revisada fue la titulada “Desarrollo de Prácticas Educativas en el Tema de Competencias Ciudadanas en la Institución Educativa Ramón Martínez Benítez de la Ciudad de Cartago” realizada por Basto, Díaz, Ospina y Tabares en el año 2011, esta investigación es abordada a través del análisis de tres categorías como son prácticas educativas, relación maestro educando y competencias ciudadanas, siendo esta última la que transversaliza toda la investigación. Fue desarrollada en los grados 6, 7, 8 y 9 de Secundaria, para identificar y describir la importancia y las vivencias alrededor de las prácticas educativas que en competencias ciudadanas desarrollan los docentes de la institución Ramón Martínez Benítez, con el fin de hacer

viable a la comprensión de los estudiantes la teoría en competencias ciudadanas y su puesta en práctica en el contexto.

En esta investigación se realizaron entrevistas a los docentes para entender que prácticas educativas se desarrollan en competencias ciudadanas, como conclusiones se menciona que los docentes entrevistados vivencian elementos claves acerca de lo que son las competencias ciudadanas, sin que la diferencia entre las asignaturas que dictan, afecte su concepción, sin embargo si se alcanza a percibir que mientras algunos de ellos las ven solamente como conocimientos, otros las definen como habilidades a desarrollar en los educandos, lo cual puede afectar la finalidad del abordaje del tema y se evidencia la gran necesidad de que se realice un proceso de formación en el tema de competencias ciudadanas.

Revisando esta investigación se puede evidenciar que existen imprecisiones del tema de competencias ciudadanas en las instituciones educativas a pesar de que este debe ser un eje transversal de la educación según lo ha afirmado el MEN, esas imprecisiones hacen que las competencias ciudadanas sean abordadas de una manera poco conveniente y aburrida para los estudiantes lo que motiva aún más llevar a cabo la presente investigación.

Otra investigación a mencionar es la titulada “Vivencias y Significados en Torno a las Competencias Ciudadanas de Convivencia y Paz en Estudiantes de Séptimo Grado, en la Institución Educativa Jesús Rey realizada por Medina (2011), para la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, en esta investigación se planteó como objetivo general comprender las vivencias y significados configurados, en el proceso de formación en competencias ciudadanas de convivencia y paz de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Jesús Rey. Se seleccionaron 9 estudiantes del grado séptimo de la Institución educativa Jesús Rey, en la ciudad de Medellín, con los cuales se hicieron 4 grupos focales y entrevistas individuales para reconstruir la información. Las categorías y los temas a tener en cuenta en la entrevista no estructurada y en los grupos de discusión son: Vivencias sobre conflictos, Vivencias relacionadas con la convivencia, Significaciones de conflicto, Significaciones de convivencia.

Como conclusiones de esta investigación se menciona que los mapas categoriales que se lograron construir permitieron develar todo aquello relacionado con las vivencias y los

significados desde el mundo de la vida, se destacan en ambos mapas como la comunicación ocupa un lugar preponderante en las relaciones intersubjetivas, al igual que la confianza entre pares y la forma como perciben a los adultos.

Con esta investigación se pudo establecer cuáles pueden ser las concepciones y vivencias los estudiantes de edades entre los 12 y 15 años sobre las competencias ciudadanas y fue útil para plantear estrategias pedagógicas acordes a las vivencias y desarrollo de estudiantes de esas edades como es caso de la presente investigación.

La tesis titulada “Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase” realizada por Escalante (2011) para optar por el título de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tuvo como objetivo aportar elementos didácticos que potencien las competencias comunicativa y emotiva desde la aplicación de una propuesta. Se tomó como población los estudiantes del colegio público Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Pereira, y como grupo de trabajo 27 alumnos del grado 9º con edades comprendidas entre los 13 y 18 años.

Se aplicó inicialmente una pre- prueba utilizando como base las llamadas pruebas saber para competencias ciudadanas aplicadas por el MEN en el año 2005, con el fin de medir en los estudiantes de grado 9º el nivel de desarrollo de las competencias a fortalecer; y finalmente un pos-prueba después de haber implementado la propuesta didáctica, previamente organizada en actividades de sensibilización como el juego de roles, hablar hasta entenderse etc. Cuyos objetivos eran acercar al estudiante al análisis, la comprensión, el aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de actitudes que mejoraran su desempeño intelectual social y cultural.

Como conclusiones importantes de esta investigación se puede mencionar que las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas en esta propuesta, incidieron efectivamente en el desarrollo de las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase, la propuesta permitió descubrir que a través de algunas estrategias pedagógicas estructuradas, es posible elevar los niveles en las competencias comunicativas y emocionales de los estudiantes, los educandos lograron asumir una actitud razonada, moderada y consensuada en sus relaciones en el contexto escolar y en otros espacios en los cuales interactúan, como en la

familia, barrio y grupo social que frecuenta y se evidenció un cambio en el manejo del conflicto en el que los estudiantes fueron más asertivos.

Esta investigación sirvió como referente para el diseño del instrumento de diagnóstico inicial de la presente investigación y también para revisar la propuesta didáctica realizada en dicha investigación.

Otro trabajo consultado fue el realizado por Quiroz en el año 2013 titulado “Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá” realizada en la Universidad de la Sabana para optar por el título de Magíster en Pedagogía, esta investigación plantea como objetivo general fortalecer las competencias ciudadanas a través de una estrategia pedagógica planteada desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión y el trabajo cooperativo.

Se realizó una prueba de entrada o pre-test que es una adaptación del modelo usado por las pruebas SABER – ICFES en evaluación de competencias Ciudadanas. Posteriormente se realizó la implementación de 4 módulos de talleres a estudiantes, fundamentados en la enseñanza para la comprensión y trabajo cooperativo en las clases de Ética y Valores y de Religión con los estudiantes del grado Sexto C (6C), la metodología que aplica el marco de la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo brinda escenarios de participación activa donde se establecieron variados espacios para el diálogo entre las diferentes partes generando un ambiente favorable para la convivencia y el clima escolar evidenciados a través de la observación, en la dinámica misma de las intervenciones.

Como conclusiones se puede mencionar que el trabajo basado en dilemas morales, a través de la reflexión de los actos y sus consecuencias, la solución de conflictos y algunas técnicas de mediación, resultó ser efectivo a la hora de lograr que los estudiantes identifiquen múltiples opciones para manejar conflictos y su capacidad de ver las posibles consecuencias de cada opción, no sólo en situaciones propias, sino en aquellas en que pudiese servir de mediador.

Esta investigación fue importante para entender cómo elaborar una prueba diagnóstica y cómo deben diseñarse las intervenciones pedagógicas que tienen como fin promover el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Otra investigación a mencionar fue la realizada por Avila y Rueda en el año 2015 titulada “Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer la convivencia pacífica” realizada en la Universidad de la Sabana para optar por el título de maestría en pedagogía, como objetivo general esta investigación plantea Diseñar e implementar una estrategia pedagógica para promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional: identificación de las propias emociones, manejo de las emociones y empatía, en los niños y niñas de transición con miras a favorecer la convivencia pacífica al interior del aula.

La investigación se llevó a cabo con los 26 niños de grado transición 03 de la jornada tarde con edades entre 4 y 5 años, de la institución Educativa Carlos Arturo Torres, ubicada en el barrio Nuevo Delicias de la localidad de Kennedy, como instrumentos utilizados para recoger información se puede mencionar que diseñaron e implementaron una encuesta a padres y estudiantes sobre saberes previos en competencias ciudadanas y diarios de campo en donde se registraron las observaciones realizadas durante la implementación de la estrategia pedagógica. Se planearon y diseñan cuatro talleres con varias actividades cada uno que buscaban promover el desarrollo las competencias emocionales en los niños.

Como conclusiones se afirma que al atender las problemáticas de violencia en la primera infancia y el desarrollo de competencias ciudadanas de orden emocional en los niños y niñas se disminuyen las manifestaciones de agresión, afianzado en ellos el reconocimiento de sus emociones, mostrando de igual manera niveles más elevados de empatía, interés y capacidad para entrar en contacto físico y emocional con los otros, además la estrategia pedagógica permitió evidenciar la importancia de promover el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas en edad preescolar, por la facilidad que existe en esta edad para aprender, logrando cambios significativos en su manera de relacionarse con los demás y generando un ambiente más agradable en el aula.

Esta investigación permitió revisar cómo pueden plantearse estrategias para el desarrollo de competencias emocionales en los niños de transición, el cual es uno de los propósitos de la presente investigación.

También se revisó el artículo titulado “Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento” de Castro en el año 2015, que resumió el proyecto de investigación del mismo nombre. Esta revisión permitió ratificar la idea de que la formación en ciudadanía debe darse desde el ciclo inicial de la educación, teniendo en cuenta las edades de desarrollo.

Por último, la investigación realizada por Rodríguez en el año 2015 titulada “Descubriendo y aprendiendo con el otro: Diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades sociales en el grado 102, Jornada Tarde. IED Florentino González - Localidad de San Cristóbal. Bogotá – Colombia” para optar por el título de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, la cual se realizó con la participación de 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños, con edades que oscilan entre los 5 y 8 años de edad, del grado 102 de la jornada tarde; tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas para promover el fortalecimiento de habilidades sociales para la reducción de la agresión y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del grado 102 JT, a partir de la caracterización de los estudiantes en habilidades sociales como el reconocimiento de emociones, la empatía y la toma de perspectiva y; culminar con el diseño y pilotaje de las estrategias pertinentes para los estudiantes de grado primero.

Se adelantó una caracterización de los estudiantes a partir de registros en fichas de observación, las anotaciones del observador del alumno se realizaron las entrevistas a dos docentes, cuatro padres de familia y dos directivos. Teniendo en cuenta la caracterización se realizó el diseño de tres estrategias pedagógicas, uno por cada categoría establecida; estas categorías fueron reconocimiento de emociones propias, empatía y toma de perspectiva; y con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Como conclusiones de esta investigación se puede mencionar que promover el reconocimiento de las emociones propias a partir de actividades que fomenten el uso del lenguaje emocional, permitió a los niños y niñas del grado primero identificar las diferentes emociones desde el lenguaje verbal y no verbal, a nivel intrapersonal.

En lo referente a la toma de perspectiva, esta categoría abrió la posibilidad de afrontar a los estudiantes del grado primero en reconocer las emociones de los demás y considerarlas como propias, buscando alternativas de solución. Conseguir que los niños y niñas de grado primero puedan tomar perspectiva en una situación, fue un ejercicio enriquecedor ya que al fomentar el pensamiento visible, se está ofreciendo a los estudiantes más oportunidades para construir y aprender.

Con esta investigación se confrontaron los enfoques de competencias ciudadanas y habilidades sociales, encontrando una cercanía entre los dos, también se revisaron las estrategias pedagógicas aplicadas para el desarrollo de tales habilidades y la importancia de su aplicación para los niños en edades tempranas.

Marco legal

El siguiente apartado presenta los soportes legales que sustentan la investigación.

Dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se evidencia el derecho a la educación de las personas. Artículo 26

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La UNESCO en su 28a reunión en París, Francia, noviembre de 1995, afirma la importancia de:

Dar como fundamento a la educación principios y métodos que coadyuven al desarrollo de la personalidad de alumnos, estudiantes y, adultos respetuosos de sus semejantes y determinados a fomentar los derechos humanos, la democracia y la paz.

Fomentar la elaboración de estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables, comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible, y tomar las medidas del caso para evaluar esas estrategias.

Según la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67 y el artículo 41 menciona:

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Artículo 41: En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

La ley general de educación Ley 115 de 1994. En los siguientes artículos indica la importancia de la educación en valores de cada uno de los ciclos en los cuales se desarrolló la presente investigación.

Artículo 15. *Definición de educación preescolar.*

La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

Artículo 20. *Objetivos generales de la educación básica.* Son objetivos generales de la educación básica.

Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua

Artículo 21. *Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.*

Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos.

El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana. La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

El código de infancia y adolescencia, correspondiente a la LEY 1098 DE 2006, aporta los artículos que hacen referencia a la obligación que tiene el estado y los establecimientos educativos con relación a inculcar en los niños y jóvenes la convivencia y los valores humanos.

Artículo 41. *Obligaciones del Estado.*

El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal deberá:

Formar a los niños, las niñas y los adolescentes y a las familias en la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos.

Artículo 43. *Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos.*

Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.

El Ministerio de Educación Nacional creó los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas publicados en 2006 bajo el nombre “Formar para la ciudadanía ¡Si es posible!”, los cuales señalan el nivel mínimo de calidad en educación ciudadana que se espera en los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once de todas las instituciones educativas del país.

Del decreto 1964 que reglamenta la Ley 1620 de 2013 de *convivencia escolar*, se consideraron los siguientes artículos:

Artículo 2. Las competencias ciudadanas es una de las competencias básicas que se define como el conjunto conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática

Artículo 4. *Objetivos del Sistema.* Son objetivos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar:

Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.

Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media, particularmente, las relacionadas con acoso escolar y violencia escolar incluido el que se pueda generar a través del uso de la internet, según se defina en la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

Artículo 19. *Responsabilidades de los docentes en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Además de las que establece la normatividad vigente y que le son propias, tendrán las siguientes responsabilidades:

Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.

Para apoyar a los establecimientos educativos en la implementación de esta ley 1620 de convivencia escolar, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló las guías pedagógicas 48 y 49 con el fin de brindar y revisar estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos.

A nivel local, el distrito propuso el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), para garantizar la formación de los estudiantes en el aprendizaje y reconocimiento de las seis capacidades ciudadanas esenciales, a saber: identidad, dignidad y derecho, deberes y respeto por los derechos de los demás; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; sensibilidad y manejo emocional; y participación. Para el desarrollo de este proyecto, la SED ha definido cuatro estrategias de trabajo: PIECC, INCITAR, Gestión del Conocimiento y RIO.

Referentes teóricos

La siguiente sección abarca los conceptos teóricos y autores relacionados con las competencias ciudadanas en el ámbito escolar. En primer lugar se aborda el concepto de ciudadanía desde los derechos humanos, seguida de las competencias escogidas para el desarrollo de la presente investigación, como son la competencia emocional reconocimiento y manejo de emociones propias, la competencia comunicativa escucha activa y la competencia cognitiva consideración de consecuencias, además de las relaciones personales y los niveles de desarrollo del ser humano, y por último el concepto de estrategias pedagógicas.

Ciudadanía.

La sociedad actual exige cada día más compromiso por parte del ser humano en cuanto a su convivencia con el otro, tanto así que su interacción debe estar mediada por competencias concretas en su actuar como el respeto, la participación, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes, la cooperación y la comunicación donde se haya la capacidad de diálogo para resolver conflictos (Montoya, 2008), entre otros.

Sin embargo, es necesario aclarar que esta exigencia no es del todo nueva, pues la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26.2 (ONU, 1948) lo demuestra:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”

También López (1998) concibe los derechos humanos

“como una perspectiva holística que tiene como centro, como eje fundamentador la dignidad humana y como horizonte la convivencia democrática, el respeto a la diferencia, la tolerancia, el reconocimiento, la contención del conflicto sin exclusión ni eliminación del otro” (p.243)

Es en esta medida, que el ciudadano como ser humano debe cumplir y valorar tanto los derechos como los deberes que le exige la sociedad donde convive, no obstante, más que cumplir es comprometerse en su actuar, de modo que prevalezca el respeto y la responsabilidad ante la comunidad, tanto así que la escuela, como se expone en el artículo mencionado, es en gran medida responsable que estos derechos sean conocidos por los estudiantes, pues el papel del maestro está dado en la medida que hace visible el desarrollo de los derechos humanos dentro de la institución educativa, particularmente en el aula (López, 2008). Además, enfatiza sobre la clase de educación que se debe impartir en una institución cuya meta está enfocada a preservar y empoderar los derechos humanos, pues esta educación no debe ser algo lineal y mecánico basado en contenidos, sino que debe estar encaminada en la vivencia de los derechos humanos, a través de los proyectos transversales, las experiencias de vida, para que de esta forma se llegue a una transformación en el actuar, en tanto que sus capacidades se amplíen y sus responsabilidades como ciudadano se demuestren (López, 2008).

Respecto a la ciudadanía, entendida como la relación y necesidad del individuo de vivir en comunidad, es decir, de tener una vida en sociedad con un status que lo hace miembro de ella, en

la cual, los derechos civiles y políticos son aquellos que regulan las relaciones de los ciudadanos (Marshall, 1950), es importante que el individuo se apersona de sus responsabilidades y obligaciones dentro de la misma sin afectar al otro, sino actuando en pro de la convivencia y del desarrollo de la comunidad donde convive, en otras palabras la ciudadanía es una construcción social (De Donini, 2010). También Tuvilla (2006) habla de la ciudadanía como ese rasgo que caracteriza a los miembros de una comunidad que están en busca de la convivencia pacífica, participando activamente a favor de la sociedad, esto es visible en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 ya que dentro de uno de sus objetivos principales contempla que el ciudadano colombiano debe identificar su rol y responsabilidad dentro de la comunidad como gestor de paz, promotor y defensor de los derechos humanos, del derecho internacional humanitario, de los valores y la convivencia (MEN, 2006).

La escuela, como comunidad donde las relaciones interpersonales dan lugar a la vivencia de los derechos humanos y a la formación de ciudadanos competentes con responsabilidades, funciones e intereses que permiten desarrollar y conseguir los objetivos que se propone como institución educativa y formativa, debe centrar su misión en la educación de individuos con aptitudes en pro de la comunidad y ciudadanos por excelencia, ya que, si la escuela se convierte en el espacio ideal para “aprender a vivir juntos” se asegura una convivencia social y pacífica (Tuvilla, n.d.), es decir educar en la autonomía, en la expresión de sentimientos, y en el fortalecimiento de la capacidad argumentativa inherentes a los procesos de formación (Hoyos, 2008).

Educación para la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía es la base de una sociedad que busca la transformación de la cultura de violencia y de falta de valores, por una sociedad equitativa y pacífica, pues ser ciudadano requiere del respeto por los derechos de los demás (Mockus, 2004). Además de ello, según Martínez (2011), citado por Hoyos (2014) una educación para la ciudadanía requiere educar en valores y desarrollar las competencias para que ésta se ejerza de manera reflexiva, participativa y responsable, buscando, como lo mencionan Ruiz y Chaux (2005), los principios democráticos y de convivencia pacífica que plantea la Constitución Política Nacional para que sean parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Además de ello, Pérez (2008) manifiesta que el convivir en comunidad no es sólo aprender algunas técnicas para la resolución de conflictos dentro del aula, más bien es asumir con convicción un compromiso humano basado en el manejo de emociones propias y ajenas, en la forma de comunicarse con el otro, además de la madurez al aceptar las consecuencias de los actos. Para tal efecto, el individuo debe cultivar en su ser, aquellas competencias que lo hacen ser un ciudadano activo capaz de afrontar retos y dar solución a situaciones adversas que se presentan en su convivir. Para De Donini (2010) la ciudadanía es:

“el permitir a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural, además de formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.” (p. 119)

Es en esta medida que la formación para la ciudadanía toma importancia, tanto que, la construcción de la ciudadanía hace que los seres humanos sean transformadores de realidades (Etchegoyen, 1984), es así, que en la escuela se debe apropiarse y asumir con responsabilidad la construcción de la autonomía de los estudiantes, para que de esta forma se edifique una sociedad justa y crítica (Ruiz, 2008). En particular, la formación de la ciudadanía en el ámbito educativo implica una educación política basada en el desarrollo de competencias y más que desarrollo, en el ejercicio de dichas competencias. Esto quiere decir, que exista una cultura de paz, un convencimiento de la responsabilidad individual y colectiva y un conocimiento por los derechos de los otros (Tuvilla, n.d.). Para Ruiz y Chaux (2005), la acción ciudadana requiere tener dominio sobre algunos conocimientos, desarrollar ciertas competencias básicas y ponerlas en práctica en ambientes favorecedores, en los cuales debe estar incluida la escuela.

Para el Ministerio de Educación Nacional la formación en ciudadanía también está relacionada con el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, con las cuales las personas precisan para su realización y desarrollo individual, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (MEN, 2006).

Competencias ciudadanas.

En el ámbito escolar, las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana para actuar de manera constructiva como agentes activos en la sociedad (Ruiz & Chaux, 2005; Chaux, Lleras & Velásquez, 2004), todo ello, orientado a formar ciudadanos responsables y conscientes del papel que desempeñan dentro de la comunidad y ampliamente en la sociedad. En esa misma línea Tuvilla (n.d.) se refiere al ejercicio de las competencias ciudadanas y su contribución para construir una sociedad justa, pacífica y coherente.

Las competencias ciudadanas están enfocadas en tres ámbitos temáticos que son: Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Cada uno de los cuales toma sentido, en la medida que las personas actuantes en la escuela centran su atención en el desarrollo e interiorización de dichos ámbitos como: lograr una estadía y una vida en paz, tomar decisiones y acuerdos de forma unánime y participativa, y por último, que la escuela sea un lugar donde las diferencias se conviertan en oportunidades de alimentar nuestra comunidad y por ende la sociedad.



Figura 1. Ámbitos y tipos de competencias ciudadanas. Fuente: Elaboración propia basada en el documento de Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 21).

La participación y responsabilidad democrática habla de la necesidad de involucrar a las personas que toman parte en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, para que intervengan en los espacios, aportando ideas, tomando decisiones y llegando a acuerdos para así

favorecer dicho proceso. En este sentido, cada una de estas personas es consciente de su papel como integrante de la comunidad y por ende los consensos a los que se llegue es por la participación de cada integrante (Ruiz & Chaux, 2005).

Otro ámbito que desarrollan las competencias ciudadanas es *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Es evidente que la sociedad en la que se desenvuelve el ciudadano está enmarcada por el reconocimiento de las diferencias culturales constitutivas por la variedad cultural de la humanidad y defiende la posibilidad de las relaciones respetuosas y enriquecedoras de las diversas culturas (Cortón, 2002), además la Unesco (2005) define la pluralidad como un enfoque a través del cual se responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, es decir, la diversidad no se constituye como un problema, sino como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, gracias a la activa participación en la familia, la educación, el trabajo y en general en todos los procesos sociales y culturales de una comunidad, como también lo es la escuela.

La presente investigación está encauzada bajo el ámbito *convivencia y paz*, con el objetivo de fortalecer en los estudiantes de transición, tercero y séptimo de instituciones diferentes, las competencias ciudadanas de escucha activa, reconocimiento y manejo de emociones y consideración de consecuencias. Esta selección se fundamenta por la observación realizada al interior de cada una de las aulas, donde se percibieron algunos conflictos que nacen por la falta de escucha entre los estudiantes, el no manejar adecuadamente las emociones que se presentan en diferentes situaciones y el no tener la capacidad para reflexionar sobre los actos que cada uno de los estudiantes realiza, aspectos que en la mayoría de los casos terminan en conflictos.

Para ello es importante reconocer que el aula de clase es el “espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la adquisición de los valores democráticos de la convivencia, el aprendizaje de habilidades y competencias sociales, de estrategias de resolución pacífica de conflictos, la elaboración y asunción de normas de convivencia” (Tuvilla, 2006, p. 8), desafortunadamente en muchos de los casos, las situaciones que se viven allí conllevan a conflictos que no son solucionados de forma adecuada y terminan en actos agresivos o violentos.

En efecto, se sabe que toda convivencia es permeable al conflicto, como lo expresa Lederach (1984), citado por Tuvilla (2006) el conflicto es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, también García y Ortiz (2012) opinan que el conflicto

es inherente a la cotidianidad de la escuela y que la diferencia se da en la medida como es asumido por los partícipes en él, de otro lado Galtung (1989) enfatiza que la raíz del conflicto está siempre en una contradicción, es decir, objetivos que son incompatibles, situaciones que a diario se viven en la escuela, mientras que Burnley (1993) define el conflicto como un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas. Por último, nuevamente Galtung (1989) afirma que el conflicto es una característica de la sociedad misma, lo que no es permitido es la violencia, no se debe llegar a la agresión.

En este orden de ideas, es importante que en la escuela y esencialmente en el aula, el conflicto sea tomado no deliberadamente sino al contrario se encare de forma constructiva y eficaz para que de esta forma, genere crecimiento para todos los involucrados y vínculos entre estudiantes, gestando ambientes favorables dentro del aula. Del mismo modo, somos conscientes que si se inculcan valores desde edades tempranas, es probable que en la medida que el niño crece vaya reforzando sus valores que de una u otra forma lo llevan a ser un adulto competente y un ciudadano responsable y comprometido con la sociedad.

Es por ello que, el educar en competencias ciudadanas es una manera de dar solución a los conflictos presentes en la escuela de forma pacífica y constructiva, en tanto que el clima del aula debe proporcionar a los estudiantes las opciones para resolverlos (Chaux, 2012). Además, se considera que el manejo de las competencias ciudadanas da pautas a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, tales como conflictos o agresiones, aclarando que lo más importante es desarrollar en los estudiantes las bases para resolver de forma pacífica estas situaciones y así lograr una convivencia armónica y pacífica.

Así lo plantea Krug et al., (2002) citado por Ramos, Nieto y Chaux (2007) “promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial” (p. 36), aunque el conflicto permea toda relación, lo importante es brindar ambientes favorables para que se dé el diálogo y la concertación para que de esa manera se lleguen a acuerdos grupales que den solución al mismo.

En otras palabras, la convivencia pacífica se da en la medida en que se busque la manera armónica para vivir con nosotros mismos, con los otros y con el medio ambiente. Como lo expresa Mockus (2000) la convivencia es vivir juntos en armonía, en ambientes de tolerancia, construcción

y ausencia de violencia, acatando reglas comunes y respetando las diferencias. Por lo tanto, el construir ambientes pacíficos en la escuela y en el aula debe estar fundamentado por la comunicación, el reconocimiento de los otros, la empatía, el respeto por la diversidad, la equidad, la justicia y la no-violencia (Clements, n.d.). (Citado por Swee-Hin Toh, 2000).

Si desarrollamos en los estudiantes estas competencias ciudadanas, probablemente estemos formando seres capaces de construir de forma crítica situaciones que promueven la convivencia pacífica. Como afirman Kohn (1997) y Jiménez (2007) citados por Nieto, Lleras y Jiménez (2010), que “al desarrollar estas habilidades los niños y las niñas construyen por sí mismos y de manera crítica realidades que promueven la convivencia pacífica, en comparación con realidades donde los valores son impuestos por un grupo específico de la comunidad” (p. 349), realmente es necesario reforzar en los estudiantes el manejo y la apropiación de las competencias ciudadanas para que los estudiantes sean conscientes de su actuar frente a posibles situaciones que generan conflicto, para que con el transcurso del tiempo aprendan a superar las reacciones de ira, la falta de comunicación y manejen los conflictos de forma constructiva y dialógica (Ury, 2000).

Además de los tres ámbitos mencionados, las competencias ciudadanas se dividen en *conocimientos*, *competencias básicas (emocionales, comunicativas y cognitivas)* y *competencias integradoras*. Ya que en la presente investigación se trabajaron las competencias ciudadanas básicas, a continuación se desarrollan detalladamente estos conceptos y sus autores más relevantes, sin dejar de lado la definición de conocimientos y competencias integradoras, para tener un panorama completo de las competencias ciudadanas.

Conocimientos.

Los conocimientos se refieren a la información, procedimientos, contenidos y estrategias que deben saber y comprender las personas para tener un adecuado ejercicio de la ciudadanía, por ejemplo: Derechos Humanos, Constitución Política del Estado colombiano, mecanismos e instancias de participación democrática, organización y estructura del Gobierno Escolar y estrategias para la resolución de conflictos. La adquisición de estos conocimientos es muy importante, pero no suficiente si no se ponen en práctica en la acción ciudadana (Ruiz y Chaux, 2005).

Competencia Emocional.

En los últimos tiempos la competencia emocional (o competencias emocionales) ha cobrado gran importancia en el ámbito educativo, puesto que varios estudios han demostrado que es “un complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (Bisquerra & Perez, 2012, p. 1) sobre el cual se han centrado sus prácticas y, primordialmente, porque es un tipo de competencia esencial para la vida en sociedad y el desarrollo integral de la personalidad.

Diversos autores han expuesto definiciones que ilustran sobre el significado de competencia emocional. Así por ejemplo, Goleman (1999) la entiende como la capacidad de expresar los propios sentimientos de un modo adecuado y eficaz que posibilite el logro de un objetivo común, por lo cual la divide en dos categorías: la competencia emocional-personal y la competencia emocional-social (Citado por Castro, 2005). La primera determina el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo y contempla: **la conciencia de uno mismo** (conciencia de los propios estados internos, intuiciones y recursos), **la autorregulación** (control de los propios estados, impulsos y recursos internos) y **la motivación** (tendencias emocionales que facilitan la consecución de objetivos). La segunda se refiere a las relaciones que el sujeto establece con los demás, contemplando la **empatía** (conciencia de las emociones, necesidades y preocupaciones ajenas) y las **habilidades sociales** (capacidades para inducir respuestas deseables en los demás) (Goleman, 1998).

Por su parte, Bisquerra (2003) define la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada, con eficacia y calidad, los fenómenos emocionales. Desde ese punto de vista, este autor clasifica la competencia emocional en: **conciencia emocional**, que es la capacidad del sujeto para conocer las propias emociones y las de los demás; **regulación emocional**, tomada como la capacidad del sujeto para dar respuesta apropiada a las emociones que experimenta; **autonomía personal**, que tiene que ver con características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima; **inteligencia intrapersonal**, referida a la capacidad del sujeto para mantener buenas relaciones con otras personas; y, por último, **habilidades de vida y bienestar**, vistas como la capacidad del sujeto para adoptar

comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales (Bisquerra, 2003).

En esta misma lógica, Ruiz y Chaux (2005) entienden la competencia emocional como la capacidad necesaria para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. Así, consideran primordialmente dos tipos: **identificación y manejo de las propias emociones**, que es la capacidad de comprender las emociones propias y tener dominio sobre ellas; e **identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás**, vista como la capacidad de sentir o involucrarse en lo que están sintiendo los demás.

Conforme a lo planteado por estos autores y considerando las similitudes que hay en sus propuestas, en este documento se asume la competencia emocional como la capacidad que desarrolla una persona, por un lado, para tomar conciencia de sí misma, de sus emociones y de los recursos que posee para expresarlas y controlarlas adecuadamente; y por otro, para relacionarse con los demás desde la empatía o, lo que es igual, desde la capacidad de identificar y comprender lo que el otro siente.

De igual forma y teniendo en cuenta que las clasificaciones realizadas por Goleman, Bisquerra y Ruiz y Chaux tienen en común que contemplan una dimensión personal y una social, se explicarán a fondo los dos tipos de competencias definidas por los últimos: reconocimiento y manejo de emociones propias y empatía, sin embargo para el trabajo pedagógico del presente proyecto se toma únicamente la primera competencia y más adelante se justificará esta elección.

Para comprender más a fondo las competencias emocionales de identificación y manejo de las propias emociones y empatía, se hace necesario, en primera instancia, hacer precisión del concepto de emoción, sus características y componentes, gracias a una revisión teórica.

Emoción.

Según Gallardo (2006), desde el punto de vista biológico, “una emoción se produce cuando unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. Como consecuencia se producen unas respuestas, inconscientes e inmediatas, del sistema nervioso autónomo (SNA) y hormonales. Después, el neocórtex interpreta la información” (p. 144).

Para Bisquerra (2000), la emoción se refiere a un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Esto quiere decir que la emoción se genera como respuesta a un determinado evento frente al que el individuo hace una valoración que ocasiona una predisposición a actuar y a su vez se acompaña de reacciones involuntarias. Se puede considerar entonces que las emociones son involuntarias (cambios fisiológicos) y voluntarias (comportamientos, acciones, expresiones faciales).

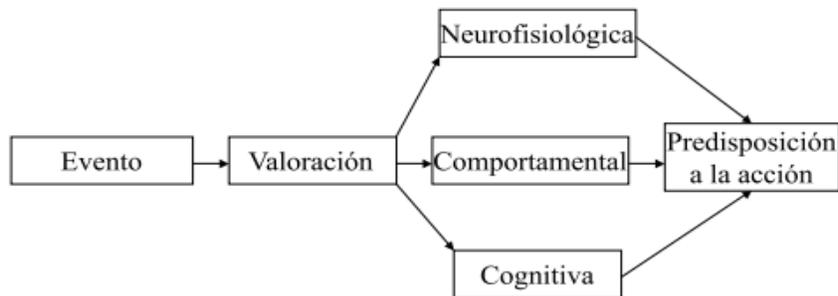


Figura 2. Concepto de emoción. Fuente: Bisquerra (2003, p. 12)

Por su parte, Zaccagnini (2004) define las emociones como “una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (Zaccagnini, 2004: 61)” (Citado por Gallardo, 2006, p.145).

Finalmente, Darder y Bach (2006) explican que las emociones son un “conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas en las que se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido (Darder y Bach, 2006: 66)” (Citado por Gallardo, 2006, p. 146).

Según lo anterior se puede decir que la emoción es un concepto multidimensional que contempla unas características referidas a la cualidad (emociones positivas o negativas) y a la intensidad; así como la combinación de tres componentes fundamentales que se refieren a los diferentes niveles en los que se manifiesta una emoción: el componente neurofisiológico, el componente conductual o comportamental y el componente cognitivo (Bisquerra, 2000).

El componente **neurofisiológico** se desarrolla en el sistema nervioso central y se manifiesta en respuestas involuntarias de cuerpo frente a una emoción, como sudoración, respiración,

taquicardia, rubor, etc., que la persona no puede controlar. El componente **comportamental** tiene que ver con los comportamientos que permiten identificar qué tipo de emoción se está experimentando, los cuales pueden ser lenguaje no verbal como expresiones de la cara, el tono de voz, movimientos del cuerpo, etc., que son difíciles de controlar, pero sí se pueden aprender a regular y esto podría mejorar las relaciones interpersonales.

Por último, el componente **cognitivo** es el que está relacionado con calificar un estado emocional y darle un nombre, por lo que la identificación de las propias emociones y su denominación mediante el lenguaje es el primer paso en la educación emocional (Bisquerra, 2003; Bisquerra 2000).

Partiendo de lo anterior, se busca que a través de las estrategias pedagógicas, los estudiantes de transición, tercero y séptimo se hagan conscientes de estos componentes de la emoción en sí mismos, para que en esa medida logren iniciar el camino hacia su adecuado manejo.

En este punto es conveniente hacer una distinción entre emoción y sentimiento que permitirá comprender aspectos centrales de las emociones sobre los cuales, diversos autores, se han basado para clasificarlas. Bisquerra (2000), explica que

“el sentimiento es una actitud originada a partir de una emoción, pero que perdura más allá del estímulo que lo origina. De esta forma, el sentimiento se hace más duradero y estable que la emoción que lo desencadena. La emoción se experimenta de inmediato, de forma visceral; puede ser más excitante que un sentimiento, pero suele durar poco tiempo.” (p. 66).

Lo anterior expresa que una emoción es una reacción espontánea, inmediata e intensa ante una situación significativa, que tiene un periodo de duración corto: puede durar horas o incluso segundos. Un sentimiento, por el contrario, es mucho menos intenso que una emoción y su duración puede ser indefinida.

Como se dijo más arriba, muchos autores han realizado clasificaciones o tipologías de las emociones basándose, precisamente, en aspectos como la polaridad, la intensidad, la especificidad y la temporalidad de las emociones.

La **polaridad** viene definida por lo que autores como Rusell y Mehrabian (1977) han denominado placer-displacer, ya que se cree que las emociones se sitúan en ejes bipolares en cuyos extremos se ubican las emociones antagónicas: triste-feliz, interesado-aburrido, etc. (Citado por Bisquerra, 2000). La **intensidad** tienen que ver con “la fuerza con que se experimenta una emoción, lo cual permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su misma

familia” (Bisquerra, 2000, p. 90). La **especificidad**, por su parte, etiqueta la emoción y hace posible diferenciarla de las demás (tristeza, alegría, miedo). Por último, la **temporalidad** se refiere a la duración de las emociones, es decir su dimensión temporal, que como ya se explicó, tiene un tiempo de duración corto (Bisquerra, 2000).

En función de los aspectos señalados y tomando en consideración que, en los estudios realizados, las emociones están en un eje que va del placer al displeasure, se hace una distinción entre **emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas**.

Las emociones positivas son agradables porque se experimentan cuando se logra un objetivo. El afrontamiento de estas emociones consiste en el disfrute y bienestar que estas proporcionan. Las emociones negativas, por el contrario, son desagradables puesto que se experimentan ante una amenaza, una pérdida o cuando se bloquea una meta. Las emociones ambiguas, por su parte, son aquellas que pueden ser positivas o negativas según las circunstancias, por ejemplo la sorpresa (Bisquerra, 2000).

Así pues, Bisquerra (2000) clasifica las emociones así:

1. Emociones negativas

- **Ira:** rabia, cólera, furia, rencor, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, impotencia.
- **Miedo:** temor, horror, pánico, terror, pavor, susto, fobia.
- **Ansiedad:** angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, nerviosismo.
- **Tristeza:** depresión, frustración, decepción, pena, dolor, pesar, desconsuelo.
- **Vergüenza:** culpabilidad, inseguridad, bochorno, pudor, recato.
- **Aversión:** rechazo, asco, repugnancia, desprecio, hostilidad.

2. Emociones positivas

- **Alegría:** entusiasmo, euforia, excitación, contento, placer, éxtasis, regocijo.
- **Humor:** provoca risa, carcajada.
- **Amor:** afecto, cariño, ternura, simpatía, etc.
- **Felicidad:** gozo, tranquilidad, paz, dicha, bienestar, etc.

3. Emociones ambiguas

- **Sorpresa**
- **Esperanza**
- **Compasión**

Según lo anterior, autores como Goleman (1995) hacen referencia a seis emociones básicas, denominadas a su vez por Bisquerra (2000) como primarias, elementales o puras que se distinguen por una expresión facial característica y una disposición específica para afrontarlas. Estas emociones coinciden en los estudios hechos por otros autores como Fernández-Abascal (1997), Izard (1991), Lazarus (1991) y en la presente investigación son las que se retoman para el trabajo pedagógico con los estudiantes de transición, tercero y séptimo. Estas son: **alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y desagrado o asco** y sus definiciones se toman desde Bisquerra (2000):

Alegría: Es la emoción que produce un acontecimiento favorable. Algunas causas de alegría son: relaciones con los amigos, satisfacciones básicas, obtener un título, ir de vacaciones, etc.

Tristeza: Se desencadena por la pérdida de algo que se valora como importante. En el extremo, la tristeza puede generar depresión.

Ira: Se genera cuando se experimenta una sensación de haber sido perjudicado. “Es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación o el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bisquerra, 2000, p. 100).

Miedo: Es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente. Es activado por amenazas al bienestar físico o psíquico.

Desagrado o asco: Implica el rechazo o repugnancia a algo.

Sorpresa: Está referida a una reacción provocada por algo extraño o imprevisto. Es una emoción ambigua en tanto puede ser positiva o negativa según la circunstancia que la produce.

Reconocimiento de emociones propias.

Esta competencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y nombrar las emociones en sí mismo, para lo cual se hace necesario: reconocer e interpretar los signos corporales que se asocian con las diferentes emociones, identificar los diversos niveles de intensidad que estas

puedan tener y, al mismo tiempo, distinguir las situaciones concretas que generan reacciones emocionales particulares para que se pueda responder a estas de forma adecuada (Ruiz & Chaux, 2005; Chaux et al., 2004).

En ese sentido, identificar las propias emociones no solo permite conocerse o tener una mayor conciencia de sí mismo y de sus acciones, sino que además facilita el manejo adecuado de las mismas ya que se aprende a autorregularlas, logrando con esto responder de manera constructiva y pacífica a las situaciones que las generen. Así pues, tal como lo afirma Goleman (1998) tener conciencia de las emociones propias constituye la competencia emocional fundamental sobre la que se cimientan otras habilidades de este tipo, como el autocontrol.

Para lograr tomar conciencia de las emociones y, por consiguiente, estar en la posibilidad de controlarlas, Goleman (1998) y Bisquerra (2000) llaman la atención sobre la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde el sistema educativo, es decir, llevar a los estudiantes a que logren denominar o etiquetar las emociones con los nombres disponibles en el contexto cultural, para que puedan expresarlas y manejarlas adecuadamente, en otras palabras, para que se encaminen hacia el desarrollo de la inteligencia emocional.

Manejo de emociones propias.

“Esta competencia busca que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 41; Chaux et al., 2004, p. 23), para que al identificarlas y comprenderlas, logren tener control de sus respuestas a las mismas. El objetivo no es de ninguna manera suprimir las emociones, sino al contrario, manejar la manera como se responde ante ellas de modo que no se le haga daño a otros o a sí mismo.

Hablar de manejo de emociones propias implica entonces, mantener bajo control las emociones poniendo en juego diversas estrategias de autorregulación que pueden ser diferentes de persona a persona y que deben promoverse desde el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta que, como se ha explicado por los diferentes autores citados, la identificación de las emociones propias es la base para lograr un adecuado manejo de estas, en el presente proyecto de investigación se toman la identificación y el manejo de emociones propias como una sola categoría o competencia a ser trabajada con los estudiantes de los tres grupos objeto de investigación.

Empatía.

Es la capacidad que tiene el sujeto para identificar lo que está sintiendo o por lo que está pasando otra persona, hasta el punto de ponerse en el lugar de ella. Según Marina y Bernabeu (2007) la empatía es una respuesta emocional y cognitiva que permite reconocer y comprender los sentimientos de otra persona. Esta capacidad se da en la medida que la persona interactúa y se relaciona con los demás e imagina diferentes explicaciones del porqué de la emoción del otro. Para Castro (2005) la empatía es la habilidad para reconocer los estados anímicos ajenos y requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos papeles sociales y madurez.

Por su parte Feshbach (1992), citado por Chaux et al. (2008), define la empatía como una función con tres factores esenciales: “(a) la capacidad cognitiva de reconocer las claves afectivas de otras personas para poder reconocer sus emociones, (b) la posibilidad de asumir el punto de vista del otro, y (c) la capacidad afectiva para experimentar las emociones del otro.” (p. 129).

De esta manera, hablar de empatía significa conectarse emocionalmente con los otros para poder actuar en favor del bien común.

Como ya se explicó con anterioridad, en este proyecto se trabaja especialmente desde la identificación y manejo de las propias emociones, ya que de no identificarlas o no saber cómo regularlas para responder de manera constructiva a ellas, es posible que en muchos escenarios estas emociones impulsen a las personas a realizar acciones que le hagan daño a otros o a sí mismos. Por lo anterior, es esencial iniciar la intervención pedagógica en emociones desde una dimensión personal, para lograr, gracias a ello, construir relaciones sociales más sanas desde la identificación y comprensión de las emociones de otras personas (MEN, 2006).

Educación y desarrollo emocional.

La educación emocional se entiende como un ciclo y permanente que busca favorecer el estado emocional del ser humano para relacionarse mejor consigo mismo y con el otro, es decir, “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional

como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243)

La esencia de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, que se dan en la práctica de los conocimientos adquiridos de las emociones, para asumir favorablemente los retos que se presentan en el día a día, previniendo los pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional (Bisquerra, 2000).

Los estándares básicos de competencias ciudadanas mencionan la necesidad de promover el desarrollo de las competencias emocionales para una sana convivencia. “El desarrollo emocional adecuado podría incidir en la prevención de problemas en la escuela y en la sociedad” (Goleman, 1996. Citado en MEN. p 158). Entonces podría decirse que el desarrollo de la competencia emocional se da a partir de una acertada educación emocional desde temprana edad de manera transversal, activa y permanente en el desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2003).

El desarrollo emocional inicia desde las primeras interacciones que tiene el niño con sus padres o personas que lo cuidan, las sensaciones que recibe el niño producen estímulos de emociones positivas o negativas (Gallardo, 2007). El niño va desarrollando su parte emocional a medida que va teniendo interacciones con las personas que lo rodean y manifestándose en los actos que empiezan a ser conscientes en forma de temor, tristeza, alegría entre otras.

Geenspan y Thorndike (1997), citado por Bisquerra (2000) observan que “el niño es capaz de reconocer las emociones positivas y negativas desde los primeros meses de vida” (p. 78), lo que nos indica que identifica algunas emociones así no esté en el proceso comunicativo que le permita nombrarlas.

En las etapas posteriores se presentan otras características del desarrollo emocional expuestas por Bisquerra (2000), que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Desarrollo emocional

3 a 5 años	<ul style="list-style-type: none">• Conoce los sentimientos de los personajes de los cuentos que les explican (miedo, tristeza, ira).• Comprenden que una misma situación puede generar varias respuestas emocionales.• Son capaces de utilizar términos como feliz, triste, furioso, asustado.• Pueden llegar a reconocer los puntos vulnerables de sus compañeros.• Manejan las expresiones faciales de las emociones.• Conocen las palabras del léxico emocional.
6 a 11 años	<ul style="list-style-type: none">• Identifican que una emoción procede de una acción o experiencia.• Deben comprender que todas las emociones son aceptables.• Deben comprender que las reacciones a las diferentes emociones pueden ser buenas o malas.• Reconocen que un mismo evento puede generar emociones diversas.• Empiezan a reconocer la figura de mediador de conflictos.
12 a 15 años	<ul style="list-style-type: none">• Establecen nexos de unión entre hechos y las emociones.• Reconoce la distinción entre las emociones que uno experimenta en un momento dado y las emociones de otras personas en ese mismo momento.• Reconocen las reglas que rigen la expresión de las emociones.• Puede aparecer el déficit en el manejo de las emociones (conflictos en las relaciones con los demás, desengaños amorosos, rechazo social).• Se producen cambios diversos relacionado con las emociones: concepción de sí mismo y del mundo que los rodea.

Fuente: Elaboración propia basado en el documento de Bisquerra (2000)

Competencia comunicativa.

Otra de las competencias ciudadanas escogidas para el desarrollo de la siguiente investigación además de la competencia emocional, es la comunicativa, que como su nombre lo indica, hace referencia a la capacidad que posee el ser humano de expresar sus pensamientos, ideas, haciendo uso del lenguaje, el cual, además de transmitir cultura, integra al ser socialmente, y permite que dé interpretaciones a la sociedad (Habermas, 1983), el uso del lenguaje conlleva a un vínculo entre pares que hacen de la comunicación el fundamento de la sociabilidad (Marina & Bernabeu, 2007), es el lenguaje el medio por el cual el ser humano se vuelve un ser sociable, así mismo, el propio Habermas (1983) hace mención a la importancia que tiene el hablante y el

oyente en esa relación recíproca al comunicarse de forma adecuada y apta para que exista una verdadera acción comunicativa.

Ahora bien, la acción comunicativa exige que los involucrados en ella, tengan capacidades que permitan una comunicación objetiva y abierta, como lo expresa De la Torriente (1978), es importante poseer la habilidad para expresar ideas como para inferirlas o concebirlas, es decir, para que exista una interacción entre sujetos es necesario que haya un intercambio de conocimientos, un diálogo formativo, pacífico, edificante, y así poder hacer “ un proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos” Pasquali (1974) (citado por Bermúdez & González, 2011, p. 96), de manera que los individuos al compartir con el otro, hagan uso de una comunicación que los lleva a ser seres competentes en el intercambio y diálogo con sus semejantes.

La competencia comunicativa entendida como “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales” (Bermúdez & González, 2011, p. 96), toma importancia en el individuo y en la sociedad actual, pues un ser competente al comunicarse hace uso de diferentes técnicas que lo llevan a fomentar diálogos constructivos. Con este objetivo el MEN ha definido esta competencia como:

“aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista”. (2006, p.13)

Dada la relevancia que atañe la habilidad de transmitir, expresar las ideas y de escuchar abiertamente al otro, se debe tener en cuenta los diferentes elementos que influyen en la forma de expresarse, como son fluidez, tono de voz, postura, gestos, entre otros (Davis, 1973). Estos factores que conocemos como comunicación no verbal intervienen en el proceso comunicativo, “la comunicación no-verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no pueden separarse de la comunicación verbal” (Davis, 1973, p. 7). “Podemos explicar un murmullo que se parece a la expresión de una frase hablada, sin tener idea de lo que significa esa expresión” (Habermas, 1983, p. 36), claramente se ve que la comunicación no verbal en contextos cotidianos y reales poseen un significado y son comprensibles al interior del diálogo.

Ahora bien, la sociedad actual cada vez es más exigente en el convivir con los otros e implícitamente requiere que la comunicación sea eficaz y efectiva, tanto así, que los individuos deben poseer capacidades que favorezcan dicha comunicación. “Vivir en sociedad implica necesariamente poderse comunicar con otros de maneras efectivas. Entre más competentes seamos en nuestra capacidad para comunicarnos con los demás, más probable es que podamos interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes” (Chaux et al., 2004, p. 24). Para ello, los actuantes de este proceso deben compartir signos y significados semejantes que permitan la comprensión del mensaje (McEntee, 2004). Ribeiro (1999) menciona tres elementos que influyen en la comunicación y que deben ser tenidos en cuenta para entablar diálogos eficaces, las palabras que se dicen, la manera como se dicen y el lenguaje corporal que se utiliza al hablar. Es aquí donde las competencias comunicativas entran en acción, ya que al dar un buen manejo de ellas se fortalece la comunicación positiva y eficiente.

Por otro lado y sabiendo que la escuela es el lugar donde se desarrollan y cimientan relaciones entre pares, relaciones que implican acciones comunicativas, es ineludible hacer uso de las diferentes competencias comunicativas y reforzar cada una de ellas con el objetivo de aprender a manejar los conflictos al interior de la escuela, pues la manera como los estudiantes hablan, muchas veces no es la mejor y en algunos casos pueden afectar la convivencia en ese espacio, como lo expresa Tejera (2008), la escuela es una gama de relaciones interpersonales que según sus matices influencia para bien o para mal el desarrollo de la personalidad de los educandos, esta es una de las razones por la cual se debe inculcar y desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas, entendidas como la capacidad de generar acción a través del lenguaje (Ruiz & Chaux, 2005, p. 36).

Dentro del marco de la competencia comunicativa encontramos los diferentes tipos de competencias como son la escucha activa, la asertividad y la argumentación. De acuerdo con lo planteado y para que en el aula de clase y en todo el contexto escolar se forme para la convivencia, es necesario que se empiece por inculcar en los estudiantes estas competencias y así permitir una buena interacción y comunicación con sus semejantes. En esta investigación se desarrolla la competencia comunicativa escucha activa pues, consideramos que es una de las competencias que influye en el buen desarrollo de la convivencia dentro del ámbito escolar y puede dar solución a las situaciones de conflicto que se presenten en su interior mediante el diálogo y la concertación. A continuación se hará un pequeño abordaje de la asertividad, dado que, junto con la escucha

activa son competencias que no se puede separar totalmente, una de la otra. Sin embargo se profundizará más en la segunda que fue la competencia escogida a trabajar en la investigación.

Asertividad.

La palabra asertividad no la define el RAE, pero su origen se encuentran en el latín “asserere” o “assertum”, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995), (citado por Gaeta y Galvanovskis, 2009). También Caballo (1991), citado por Segura (2005), define la asertividad como “el decir o hacer lo que sinceramente pienso, lo que me parece justo pero sin faltar a los derechos de los demás” (p. 77). Muchos son los significados que se le han dado a esta competencia, todos relacionados con la forma en que el ser humano debe expresar sus inconformidades, desacuerdos, sus puntos de vista, sus necesidades, sus sentimientos, entre otros, es por ello que se considera una de las competencias relevantes al momento de entablar relaciones.

Es evidente que la asertividad vista como competencia comunicativa, en el entorno escolar retoma importancia en el momento que el estudiante se encuentra en situaciones de discordia, de intimidación, de conflicto, luego, debe buscar la manera más eficaz para no responder de manera agresiva, es decir ser un ser asertivo en su respuesta. No queriendo decir que debe asumir comportamientos de sumisión, o dejar que lo maltraten, ni tampoco comportamientos de agresividad (Chaux et al., 2004).

Puesto que la comunicación asertiva no es una competencia fácil de enseñar, ya que no basta con que los estudiantes conozcan su significado, más bien, que la interioricen y la pongan en práctica en todo momento, principalmente en las relaciones al interior del contexto escolar. (Chaux et al., 2008). Además, no es tan sencillo que el estudiante se apropie de esta competencia y comience a actuar de una forma asertiva, más aún, cuando considera que sus derechos son violentados y agredidos. Por ello es necesario abordarla y trabajarla desde edades muy tempranas para que se interiorice y se maneje en los momentos que se requiere.

Escucha activa.

Muchos de los problemas y conflictos que se presentan hoy en día en la sociedad y en diferentes contextos, es la falta de escucha o no saber escuchar. Es así que, para Muñoz (2012), el

ser humano en su afán por comunicar sus ideas y pensamientos, no está presto a escuchar al otro, pues toma una actitud individualista y egoísta, está más tiempo pendiente de los propios pensamientos e ideas, y en esta necesidad propia de comunicar se pierde la esencia de la comunicación, es decir, poner en común, compartir con los demás.

Por lo anterior, es pertinente desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa de escucha activa, aunque como se mencionó anteriormente, se sabe que tanto la asertividad como la escucha activa van de la mano y que una no se puede desligar de la otra, las investigadoras de este proyecto hacen énfasis en la apropiación de ser un buen oyente, es decir tener una escucha activa pues de una u otra forma esta competencia mitiga los malos entendidos y permite una interacción social y educativa.

La escucha activa hace referencia a las habilidades que posee el ser humano cuando es partícipe de un diálogo o conversación, particularmente al comprender de qué se habla, entender lo que se comunica y mostrar interés al tema que se está desarrollando. En otros términos, cuando una persona escucha con atención, comprende lo que se dice y puede hacer aportes e intervenciones concretas y oportunas.

Otro aspecto relevante en esta competencia es que no se debe confundir la acción de oír con la de escuchar, ya que la primera se refiere a la percepción de sonidos, mientras que escuchar es tomar sentido de lo que se oye; escuchar exige prestar atención, interpretar y recordar los estímulos del sonido (Batista & Romero, 2007). Es por ello, que todos los elementos que interfieren en un diálogo, conversación y exposición, benefician o afectan el desarrollo de la competencia comunicativa, pues la comunicación requiere de dos partes y si alguna de ellas falla, o el mensaje emitido no es comprendido correctamente puede acarrear discordias o conflictos (McDermott y O'Connor, 1999). (Citado por Batista & Romero, 2007).

Al respecto, cabe aclarar que la acción de escuchar hace referencia a una función compleja de la percepción y la atención, la cual involucra tanto las capacidades auditivas como las visuales del oyente (Keltner, 1973) (Citado por McEntee, 2004). Esto también lo expresa Arredondo (2002) cuando enfatiza en las actitudes que debe poseer un individuo al momento de escuchar, como son la posición en la que se encuentra en el momento de la conversación, la referencia visual, el hacer preguntas al locutor, esperar a tener la palabra. Estas pautas son claves al momento de tener un diálogo o conversación con otra persona, pues son la base para que exista un verdadero acto comunicativo, desafortunadamente, estas normas no se evidencian al interior de las aulas de

clase y son motivo, en muchos de los casos de conflictos, que por una mala comunicación pueden terminar en agresiones verbales o físicas.

Son muchos los autores que hacen referencia a la manera como el locutor debe expresar sus ideas y cómo el oyente da razón de lo que está escuchando. Como lo justifica Heinemann (1980), quien se refiere a la acentuación, la entonación, el tono de su voz, la rapidez con la que el hablante pronuncia su discurso, son bases para que se presente una escucha activa y edificante. También Sambrano (2000), hace referencia al lenguaje corporal que demuestra el oyente pues éste puede afectar o consolidar la conversación.

En este sentido, es relevante hacer énfasis en el uso e interpretación del *lenguaje no verbal*, Davis lo expresa de la siguiente forma:

“las palabras son tan sólo el comienzo, pues detrás de las palabras está el cimiento sobre el cual se construyen las relaciones humanas — la comunicación no-verbal—. Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad ni siquiera la mitad del mensaje”. (2004. p. 12).

Es así, que los gestos, la mirada al hablante, la postura al escuchar, en otras son factores que interfieren o permiten que la competencia comunicativa de la escucha activa sea eficaz o no, pues si el receptor se distrae y deja de atender al hablante es difícil que se dé un acto comunicativo. Específicamente, cuando se establece una conversación y la persona que está escuchando no muestra interés en lo que se le comunica, tomando actitudes de desgano, distracción, indiferencia, perjudicando la comunicación.

Al mismo tiempo del uso del lenguaje no verbal, se debe recalcar en otros aspectos y técnicas que permiten que la escucha activa se dé en su totalidad, como lo es el lenguaje verbal donde va implícito el parafraseo, entendido según la Real Academia de la Lengua como frase que imitando a su estructura se formula con palabras diferentes (RAE, 2016); la clarificación, conocida como la aclaración de un tema o una idea incomprensible y el uso de expresiones como: ajá, sí claro, veo, etc., que indican que el oyente está comprendiendo el discurso.

Basándose en lo anterior, y dentro del marco de esta investigación es necesario que en una conversación y en todo el contexto escolar se evidencie el uso de cada una de estas técnicas, las cuales aseguran que la escucha sea real, activa y se llegue a un real acto comunicativo, y como lo expresa Hoyos (2008) "la comunicación ayuda a clarificar los contextos y el ámbito en el que se construye ciudadanía" (p. 148).

Conociendo que las relaciones que se presentan en el contexto escolar están enmarcadas por las dificultades al escuchar al otro y no darle la importancia que requiere, se espera que la práctica de la escucha activa facilite y permita que el acto comunicativo se desarrolle en su totalidad y se propicien espacios de armonía y cordialidad al expresar sentimientos, pensamientos e ideas, con la convicción del respeto por la diferencia hacia el otro.

Competencia cognitiva.

La competencia cognitiva (o competencias cognitivas) es definida por Chauv (2012) como las capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción entre las personas y el ejercicio de la ciudadanía. Según la anterior definición para desarrollar o fortalecer las competencias ciudadanas que fomenten una convivencia pacífica es necesario comprender cuáles son esas capacidades o habilidades cognitivas que favorecen la ciudadanía. Por lo anterior en este apartado se mencionaran algunas teorías y modelos que han sido relevantes para el planteamiento de las competencias cognitivas.

Uno de los primeros planteamientos del desarrollo cognitivo es el de Vygotsky (1978) el cual afirma que las habilidades cognitivas se presentan por medio de un intercambio social:

“En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. (p. 94).

Es decir que desde el constructivismo social el conocimiento es resultado de la interacción con otras personas por lo que el ambiente social tiene una gran influencia en las habilidades cognitivas las cuales se enriquecen a través de las interacciones con otros individuos.

Por su parte Piaget (1972) creía que el desarrollo cognoscitivo era una progresiva reorganización de los procesos mentales resultado de la maduración biológica del individuo y su relación con el ambiente. Hasta los 18 meses, los bebés aprenden a partir de la interacción sensorial directa con el medio. A los 5 ó 6 años desarrollan herramientas más complejas como el lenguaje, la imitación, las imágenes, los juegos y los dibujos simbólicos. Al avanzar a la adolescencia temprana, el niño empieza a comprender las relaciones causales y lógicas, y su enfoque a la solución de problemas es más sofisticado. En la adolescencia, una persona es capaz de lograr

conceptos acerca de muchas variables, permitiendo la creación de un sistema de leyes o reglas para la solución de problemas.

Para el mismo autor, la función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios la asimilación y la acomodación, mediante estas vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Desde otro punto de vista, el modelo cognitivo de aprendizaje social basado en el trabajo de Bandura (1982), afirma que los niños aprenden a comportarse por la instrucción de padres, maestros o adultos y por la observación, su conducta se consolida por las consecuencias de sus acciones y por las respuestas que los demás dan a su conducta. Es decir, que el aprendizaje y la ejecución de conductas provienen de las interacciones recíprocas entre las personas, los comportamientos y el ambiente en el que se dan, lo que se conoce como modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta los factores personales cognoscitivos y los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros. Bandura considera que existen dos formas para aprender: el aprendizaje activo, en el que se aprende al hacer y experimentar (aprender haciendo) y el aprendizaje vicario (observacional) en el que se aprende observando a los otros (aprender con el ejemplo).

El planteamiento y estudio de estas teorías ha propiciado que en los últimos 20 años se propongan programas de intervención que permitan prevenir problemas de inadaptación social, promover el desarrollo de las competencias socio cognitivas y las relaciones interpersonales saludables.

Tal es el caso de la Teoría de la conducta problemática desarrollada por Richard Jessor (1995) quien reconoce que:

“La conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno.). “La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1) el sistema de la personalidad; 2) el sistema del medio ambiente percibido; y 3) el sistema conductual. El sistema de la personalidad incluye “valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad.” El sistema del medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de amigos y parientes hacia las conductas. Y, similar a Bandura, el sistema conductual generalmente se describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso de alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores de cierta edad, delincuencia, etc.).” (Citado por Mangrulka, Whitman, & Posner, 2001, p. 17).

Según lo anterior es importante prevenir en los niños y jóvenes estas conductas riesgosas y una de las formas de hacerlo es fomentar en ellos el desarrollo de las competencias cognitivas.

Otro de los estudios a mencionar es el de Spivak y Shure (1976) quienes afirmaron que:

“El desarrollo de habilidades cognitivas como la generación de alternativas, la planificación de metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales influyen en el comportamiento social de los niños y se van moldeando con las interacciones que el niño tenga” (Citado por Ison & Morelato, 2008, p. 358).

Vemos entonces que para las habilidades cognitivas se desarrollen en los niños y jóvenes se hace necesaria la interacción con otras personas, por lo que el aula de clase puede ser el lugar donde se propongan estrategias pedagógicas adecuadas para fomentarlas.

Son muchos los estudios que han surgido sobre las deficiencias en el desarrollo de dichas habilidades y su relación con la violencia escolar, Shure (1999) en sus estudios afirma que “las deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial están fuertemente asociadas con impulsividad y falta de habilidades prosociales en los niños” (Citado por Ison & Morelato, 2008, p. 358).

También investigadores como Bornas (1998), Ison (2004), Shure & Aberson (2005) han afirmado que “la mayor o menor eficacia con que un niño utilice los recursos cognitivos- afectivos y conductuales para resolver situaciones cotidianas de interacción social, depende de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, de su regulación emocional y el pensar en consecuencias de cada acción para tomar la mejor decisión” (Citado por Ison & Morelato, 2008, p. 359).

Se puede deducir entonces que si las habilidades o competencias cognitivas no son desarrolladas en niños y jóvenes se corre el riesgo de tener estudiantes que solucionen sus conflictos de una manera inadecuada, es decir recurriendo a la agresión y derivando en violencia escolar, por lo que es muy importante el trabajo pedagógico que prevenga o disminuya estos comportamientos.

Cada una de estas teorías y estudios mencionados provee una pieza importante para entender el desarrollo e importancia de las habilidades cognitivas. Tal como lo dice Mangrulka et al. (2001):

“Algunas teorías ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas, justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas. Otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable” (p. 22).

La mayoría de estas teorías e investigaciones fueron tenidos en cuenta por la Organización Panamericana de la Salud (O.P.S) en el año 2001 para proponer el enfoque de habilidades para la vida, “el cual definido en forma amplia desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria” (Mangrulka et al. 2001, p. 5).

Según lo anterior la O.P.S. tiene en cuenta habilidades para la vida como:

“1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control). Este enfoque busca enseñar a los jóvenes cómo pensar en vez de decirles qué deben pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio de poder” (Mangrulka et al. 2001, p. 5).

Por lo tanto el presente trabajo basa su intervención en la definición de competencias cognitivas presentadas por Ruiz & Chaux (2005) “Las competencias cognitivas son las capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía”. (p. 22) y en la definición de la O.P.S. ya mencionada, denominada habilidades cognitivas dentro del marco de habilidades para la vida.

Teniendo en cuenta estos dos enfoques se encontró que las competencias cognitivas son, entre otras: toma de perspectiva, generación creativa de opciones, pensamiento crítico, metacognición y consideración de consecuencias. Para la presente investigación se escogió esta última como una de las categorías a trabajar con los estudiantes, por ser de vital importancia que los niños y jóvenes sean conscientes de las consecuencias que pueden tener las decisiones que toman en su vida diaria.

Toma de perspectiva.

Como lo afirman Ruiz y Chaux (2005) “es la habilidad para tomar diversas perspectivas o, en otras palabras, para ponerse mentalmente en la posición del otro” (p. 22). Estos autores mencionan que estudios, como el realizado por Robert Selman (1980), han mostrado que:

“la capacidad para tomar diversas perspectivas se desarrolla desde un nivel egocéntrico en el que un niño o niña no se da cuenta que otras personas tienen perspectivas distintas a las suyas, hasta niveles más complejos y elaborados en los que una persona es capaz de descentrarse e imaginarse los distintos puntos de vista involucrados en una situación específica y puede integrarlos coherentemente” (Citado por Ruiz & Chaux, 2005, p. 22).

Lo que implica que se debe iniciar a desarrollar esta competencia desde edades preescolares para lograr que dicha competencia esté presente en los jóvenes más adelante.

Generación Creativa de Opciones.

Chaux et al. (2004) sostiene que es la capacidad para imaginar muchas maneras de resolver un problema. Es la creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática.

Algunas investigaciones han mostrado que cuando esta competencia no está bien desarrollada las personas suelen recurrir más fácilmente a resolver las diferencias por la vía de la fuerza y la agresión, cabe mencionar que:

“Ronald Slaby y Nancy Guerra (1988), por ejemplo, encontraron que los adolescentes que solamente pueden imaginarse una o dos maneras de resolver una situación conflictiva recurren más rápidamente a la agresión que aquellos que pueden imaginarse tres o más alternativas ante la misma situación” (Citado por Ruiz & Chaux, 2005, p. 22).

Pensamiento crítico.

Para Ruiz & Chaux (2005) el pensamiento crítico es:

“La capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, así como de las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad. Esta capacidad cognitiva también le permite a una persona cuestionarse a sí mismo, a sus propias creencias y decisiones. Lawrence Kohlberg (1992) resaltó la importancia del desarrollo moral en el proceso de educación para la democracia. De hecho, su teoría del desarrollo moral se basa en el desarrollo del juicio moral, algo que se puede considerar una competencia cognitiva. Sus investigaciones y en general su teoría privilegia la competencia cognitiva sobre las competencias comunicativas y emocionales” (p. 23).

Es decir que cuando un estudiante ha logrado desarrollar el pensamiento crítico está en la capacidad de cuestionar todas las opiniones, ideas o concepciones que escucha y tomar posición frente a estas, lo que requiere que este en el nivel de desarrollo moral más alto que le permite valorar tales opiniones desde una visión objetiva por lo que es muy importante trabajar en esta competencia cognitiva.

Metacognición.

Chaux et al. (2004) afirman que

“es la capacidad para mirarse a sí mismo y reflexionar sobre ello. Por ejemplo, observar lo que uno hace, piensa o siente. Esta capacidad es fundamental para la ciudadanía ya que permite tener un manejo de sí mismo, identificar los errores que uno comete en la interacción con otro y corregir el comportamiento propio” (p. 22).

Esta competencia es muy poco desarrollada en las instituciones educativas a pesar de tener un gran valor a nivel personal y social, el poder cuestionarse sobre las propias acciones y buscar alternativas de cambio mejoraría aspectos de nuestra interacción social y ciudadana.

Consideración de consecuencias.

Para Chaux et al. (2004) “es la capacidad para considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas o animales o el medio ambiente. Pueden ser consecuencias de corto o de largo plazo” (p. 22).

Otros autores como Anguera (1999) consideran que esté denominado pensamiento consecuente permite anticipar las reacciones de los demás y supone evaluar los pros y contras de una alternativa de solución que se esté considerando para escoger si es la correcta o la que menos consecuencias negativas tenga para los involucrados. Es decir que esta competencia tiene una relación directa con la generación creativa de opciones.

En la presente investigación se plantean estrategias pedagógicas para desarrollar y fortalecer la competencia cognitiva de consideración de consecuencias, porque cuando los niños y adolescentes piensan en múltiples maneras de resolver un problema y tienen en cuenta todas las consecuencias de tales opciones, son capaces de escoger la opción más adecuada y justa para todos los involucrados en una situación determinada.

Lo anterior queda sustentado al revisar varias investigaciones que han tenido en cuenta la consideración de consecuencias como determinante en acciones agresivas o violentas. Tal es el caso del estudio desarrollado por Slaby y Guerra (1988), quienes encontraron que los adolescentes que están más involucrados en delincuencia piensan en promedio una o dos consecuencias de una acción agresiva mientras que los más pacíficos piensan en promedio en tres consecuencias,

afirman además que con suficiente práctica, los niños, niñas y en general cualquier persona puede desarrollar esta competencia y aprender a utilizarla en cualquier situación de la vida, especialmente cuando están frente a decisiones importantes. Una mayor consideración sobre las consecuencias puede ayudar a que las personas asuman una mayor responsabilidad por las acciones propias, también por las omisiones.

También Deluty (1981), realizó un estudio comparativo en el que presentaba situaciones problemáticas a niños que se consideraban asertivos y a niños sumisos y agresivos y encontró que los niños asertivos consideran una mayor cantidad de consecuencias que los niños agresivos y los sumisos, además los niños agresivos o sumisos por lo general plantean o escogen consecuencias agresivas.

Por su parte Ison y Morelato (2008) realizaron un estudio en el que compararon las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y en niños víctimas de maltrato y encontraron que, dependiendo de la edad, existen diferencias entre ambos grupos en las siguientes habilidades: identificación del problema, generación de alternativas de solución y anticipación de consecuencias, los niños con conductas disruptivas generaron, con mayor frecuencia, alternativas irrelevantes para arribar a la solución del problema planteado en comparación con los niños víctimas de maltrato.

Por lo anterior dentro del marco de la presente investigación se hace necesario el desarrollo de la competencia cognitiva consideración de consecuencias ya que permite que los estudiantes logren acuerdos de beneficio mutuo y e interactúen con otras personas de manera pacífica en su cotidianidad comprendiendo los puntos de vista de las demás personas y actuando consecuentemente y de manera responsable.

Para el fortalecimiento de dicha competencia también es importante tener en cuenta el desarrollo moral de los niños y jóvenes que se menciona a continuación.

Desarrollo Moral.

Según Feroso (1994) se refiere al proceso de aceptación de deberes, normas o leyes que regulan la conducta, estas reglas según Santrock (2014) pueden estudiarse desde “el dominio cognoscitivo, conductual y emocional. Desde el dominio cognoscitivo es crucial la forma como la persona razona o piensa las normas o reglas. El dominio conductual se enfoca en el

comportamiento de la persona ante las normas y en el dominio emocional es importante la manera como el estudiante se siente moralmente, es decir que sentimientos desencadenan el seguimiento de las normas” (p. 94).

Según Feroso (1994), los denominados psicólogos de estadios (Piaget, Kohlberg, Turiel, Wallon, Gesell, Freud y Erikson) encontraron correspondencia entre los estadios generales del desarrollo y el desarrollo moral, este autor hace una síntesis en donde establece correspondencia entre los planteamientos de dichos psicólogos, distinguiendo tres estadios o etapas del desarrollo moral:

1. *Estadio premoral o amoral o preconvencional*: considerado desde 0 años hasta los 7 años. Piaget lo califica como “anomia”, es decir sin norma; en este estadio se considera que el niño no es responsable, ni libre, en un nivel mínimo para considerarlo como “persona moral”. Para Freud es el periodo del “complejo de Edipo” y para Kohlberg (1997) es el nivel primero o preconvencional, que se divide en dos etapas: orientación al castigo y la obediencia, en donde el pensamiento moral se relaciona con el castigo, es decir los niños obedecen a los adultos por miedo al castigo o porque el adulto los mandan y la etapa del individualismo, propósito instrumental e intercambio en la cual el niño busca sus propios intereses, si él es justo espera que los demás también lo sean, espera ser correspondido por sus buenas acciones.

2. *Estadio de moral heterónoma o externa o convencional*: va de los 7 a los 15 años. Piaget lo califica de “moral heterónoma”; y Freud de periodo de latencia en el que se da origen a la conciencia moral por la introyección de las normas paternas. Coincide con el segundo nivel o nivel convencional de Kohlberg (1997) donde se presenta el razonamiento convencional, en el cual las personas internalizan las normas a pesar que provengan de otros como padres, escuela o sociedad, para Kohlberg este nivel consta de dos etapas: Expectativas mutuamente interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal, en la que el individuo valora la confianza, la atención y la lealtad hacia los demás como base de sus juicios morales, es decir los niños y adolescentes adoptan las normas de sus padres o profesores buscando parecer buenos ante ellos. Es en esta etapa que los niños y adolescentes comprenden que para que una comunidad funcione necesita de normas y leyes que los ciudadanos deben cumplir.

3. *Estadio de la moral autónoma o postconvencional*: A partir de los 16 años según Piaget se considera que el pensamiento es hipotético-deductivo y por tanto los adolescentes emiten juicios de valor moral de manera personal, en este estadio se han apropiado los códigos dominantes de la

comunidad. Para Kohlberg (1997), existen dos niveles en este estadio: el contrato o utilidad social y derechos individuales, en este nivel los individuos razonan que los valores, derechos y principios subyacen o trascienden la ley, es decir evalúan que tanto las leyes o normas protegen los derechos de las personas. En el último nivel o de principios éticos universales la persona ha desarrollado una norma moral a partir de los derechos humanos universales y cuando se enfrenta con un dilema entre la ley y la conciencia, sigue lo que la conciencia le dicte, aunque implique riesgos personales.

La presente investigación tiene en cuenta los niveles de desarrollo moral en el que se encuentran los estudiantes para aplicar las estrategias pedagógicas y para analizar los resultados de dichas estrategias, en busca del desarrollo y fortalecimiento de la competencia cognitiva consideración de consecuencias para favorecer la convivencia pacífica en el aula.

Competencias integradoras.

Según Ruíz y Chau (2005), las competencias integradoras son competencias más amplias porque permiten articular en la práctica los conocimientos de las competencias emocionales, comunicativas y cognitivas. Dentro de las competencias integradoras se puede mencionar la capacidad para manejar conflictos, el ejercicio de la ciudadanía y la capacidad para tomar decisiones morales entre otras.

Estrategias pedagógicas.

El término estrategia se refiere a “procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y que persiguen un propósito determinado... (Díaz Barriga, F. Hernández, R. G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*)” (Moreno, 2003, p. 15). Según Monereo Font (2000) una estrategia es un conjunto de acciones que se realizan para alcanzar una meta u objetivo y es aplicable a diferentes ámbitos: político, comercial o financiero.

En el ámbito educativo la estrategia hace referencia a las acciones que realiza el maestro para suplir las necesidades y los requerimientos de los estudiantes, para facilitar su aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades.

Una estrategia pedagógica es considerada como un “sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educativos. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje y facilite el crecimiento personal del estudiante. (Picardo Joao, Balmore Pacheco, & Escobar Baños, 2004)” (Aguirre et al., 2012, p. 6).

Según lo anterior, se entiende una estrategia pedagógica como un proceso planeado y organizado con un propósito educativo, en el que se llevan a cabo un conjunto de acciones bien estructuradas, se aplican una serie de herramientas y se utilizan recursos para alcanzar aprendizajes significativos.

Estas estrategias requieren de una sólida sustentación teórica que permita al maestro reflexionar y establecer una relación dialógica entre la teoría y la práctica, logrando el mejoramiento continuo del proceso educativo y pedagógico. Así pues, “para que las estrategias no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Santos Colunga & García Ruiz, 2007)” (Citado por Camacho, Guzmán & Amaya, 2012, p. 42).

En el proceso de definición de las estrategias pedagógicas debe tenerse en cuenta que, según Camacho et al. (2003), estas deben: **tener una lógica interna** es decir, deben ser coherentes con los objetivos que se plantean; **ser económicas y didácticas** aprovechando al máximo las características y recursos del medio; y **adaptarse a las necesidades y expectativas** tanto de los estudiantes como del maestro.

A su vez las estrategias deben abordarse en tres momentos a saber: la planeación, ejecución y evaluación. El momento de planeación es un proceso dinámico y flexible; en el proceso de ejecución los resultados obtenidos permitirán realizar ajustes pertinentes que lleven al logro de las metas planteadas; y la evaluación debe caracterizarse por ser permanente, participativa y confiable para verificar el alcance de objetivos y al mismo tiempo retroalimentar el proceso (Camacho et al., 2012).

METODOLOGÍA

La ejecución de la propuesta investigativa que se presenta en este documento, cuyo objetivo general consistió en analizar la incidencia de la implementación de estrategias pedagógicas de aula en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias entre estudiantes de tres grupos de diferentes edades y colegios públicos de Bogotá; tuvo las siguientes características metodológicas.

Enfoque

Esta investigación corresponde al enfoque cualitativo porque se orienta principalmente hacia comprender, profundizar e interpretar los fenómenos de la realidad, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su contexto cotidiano o ambiente natural. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esto quiere decir que con este enfoque se pretende ahondar en las experiencias, emociones, prioridades, opiniones y significados que los individuos o grupos de personas, tienen acerca de la realidad que los rodea.

En ese sentido, el trabajo llevado a cabo pretendió observar, describir y analizar las interacciones entre los estudiantes de cada grupo en las tres instituciones educativas, antes, durante y después de la intervención pedagógica centrada en la aplicación de estrategias en torno a las competencias ciudadanas que favorecen la convivencia pacífica.

Alcance

De acuerdo a las características cualitativas de esta investigación, su nivel de alcance es descriptivo en tanto “busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p. 80), en este caso, tanto de los grupos de estudiantes con quienes se desarrolló la investigación, como de las estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer las competencias ciudadanas escogidas.

Diseño de investigación

El diseño establecido para la investigación está basado en los fundamentos de la investigación-acción puesto que ésta, parte de problemas o situaciones cotidianas, vinculadas a un contexto específico y su finalidad tiene que ver con resolver dichos problemas y generar un cambio, transformar o mejorar la realidad a través de la intervención directa que realiza el investigador inmerso en dicho contexto, en donde interactúa constantemente con los participantes y al mismo tiempo mejora sus prácticas concretas; así, como lo expone Sandín (2003), en la investigación-acción se “construye el conocimiento por medio de la práctica” (Citado por Hernández et al., 2010, p. 510).

El diseño de investigación- acción según Sandín (2003), se da en etapas que se presentan de manera cíclica en forma de *espiral* en cuanto es posible volver una y otra vez a la anterior etapa, hasta que se logra la transformación (Citado por Hernández et al., 2010). Estas etapas o ciclos se evidencian claramente en la presente investigación, ya que se observó o detectó un problema de investigación que requería de un cambio o mejora, se elaboraron estrategias pedagógicas para resolver ese problema las cuales se implementaron y evaluaron, generando una reflexión pedagógica que retroalimentó los resultados.

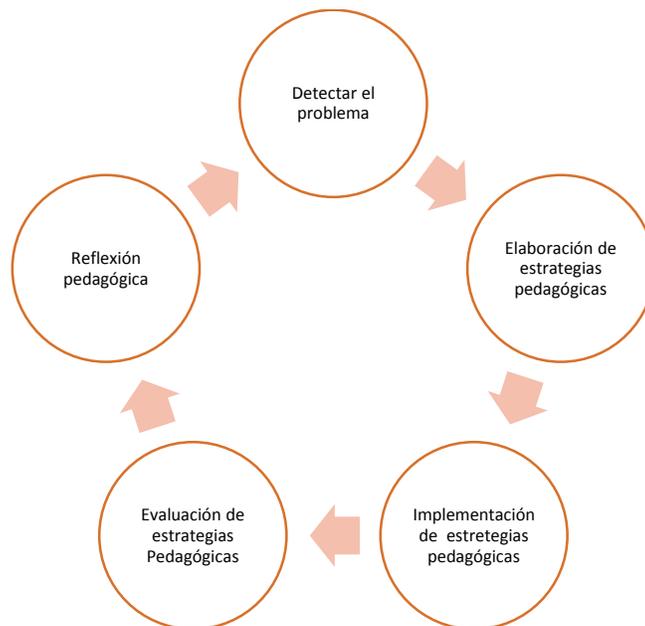


Figura 3. Etapas de la investigación acción. Fuente: Elaboración propia.

Población

El trabajo de investigación se llevó a cabo con los grados transición 01 jornada mañana del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, tercero jornada tarde del Colegio José Acevedo y Gómez, y séptimo 01 jornada mañana del Colegio Fabio Lozano Simonelli, en total 66 estudiantes. Estos cursos fueron escogidos por que son los grados a cargo de las docentes investigadoras, por tanto, se comparte la mayor parte del tiempo con los estudiantes estableciendo relaciones más cercanas. Esta situación facilitó el proceso investigativo.

A continuación se mencionan algunas características generales de los colegios y particularidades de los grupos mencionados que se obtuvieron a partir de una ficha de datos personales de cada estudiante (Anexo 1).

El Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, se encuentra ubicado en el barrio Alfonso López de la localidad (5) Usme, con una población aproximada de 1500 estudiantes en las dos sedes. En la sede A se encuentran los estudiantes de segundo a once y en la sede B se encuentran los estudiantes de primera infancia (jardín a primero).

De esta institución se trabajó con los 15 estudiantes de Transición 01 jornada mañana que oscilan entre los 5 y 6 años de edad, entre ellos 8 son niñas y 7 son niños.

Las familias que integran este grado pertenecen al estrato 1 y son familias compuestas así: 3 por madre cabeza de hogar, 8 por padres e hijos y 4 por padres, abuelos, tíos y primos. Respeto al tipo de vivienda 2 viven en invasión, 3 en casa familiar, 2 en casa propia y 8 en casa en arriendo.

El Colegio José Acevedo y Gómez IED se ubica en la localidad San Cristóbal (4). Sus dos sedes (Bachillerato “A” y primaria “B”) se encuentran situadas en los barrios San Pedro y Ramajal, respectivamente, y pertenecen a los estratos 1 y 2. El colegio cuenta en la actualidad con aproximadamente 818 estudiantes, cifra mucho más baja a la mayoría de colegios del distrito, razón por la cual en cada curso hay un máximo de 28 estudiantes. La población de la institución se caracteriza por ser flotante, en cuanto a lo largo del año escolar se presentan altos niveles de deserción, aunque también se reciben constantemente estudiantes provenientes de otras localidades y ciudades en el mismo lapso de tiempo.

Para el proyecto de investigación se trabajó con 21 estudiantes (5 niños y 16 niñas) de grado tercero de la jornada tarde quienes se encuentran entre los 7 y 9 años de edad. De ellos, 2 pertenecen a la población afrocolombiana y solamente 1 es desplazado.

Se logró identificar que 8 estudiantes pertenecen a familias uniparentales, es decir, solo alguno de los dos padres convive con ellos (en su mayoría la madre) y otros familiares como hermanos, abuelos, tíos o primos. Por su parte, 7 estudiantes conviven con madre y padre biológicos y además hermanos o abuelos; los otros 6 estudiantes con la madre biológica, padrastro y hermanos. Respecto al tipo de vivienda en el que habitan, la gran mayoría de estudiantes vive en casa o apartamento arrendado y 2 viven en inquilinato.

Por su parte, el Colegio Fabio Lozano Simonelli IED, se encuentra ubicado en la localidad quinta, en los barrios “La Fiscala” y “Danubio Azul”. Esta institución está conformada por tres sedes, con dos jornadas académicas (mañana y tarde) y atiende a 1900 estudiantes entre niños y jóvenes de la zona.

De esta institución se trabajó con el curso 701 de la sede A, jornada mañana, el cual está compuesto por 30 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. De los 30 estudiantes, 20 son niñas y 10 niños. En cuanto a la conformación familiar se encontró que 15 estudiantes viven con ambos padres, 3 estudiantes viven con su mamá y padrastro, 8 estudiantes viven con su madre como cabeza de hogar y 4 estudiantes viven con otros familiares como abuelos, tíos o hermanos mayores.

Los estudiantes de este curso pertenecen a estratos económicos 1 y 2, con relación al tipo de vivienda que habitan, 20 estudiantes tienen casa o apartamento propio y 10 estudiantes viven en casa o apartamento arrendado.

La investigación se socializó con los padres de familia por medio de un consentimiento informado (Anexo 2), garantizando que las imágenes, videos y resultados obtenidos, solo serían utilizados con fines académicos.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis definidas para la investigación fueron el reconocimiento y manejo de emociones propias, la escucha activa y la consideración de consecuencias. Estas categorías constituyeron los ejes sobre los cuales se analizaron los resultados de cada una de las fases. En la tabla 2 se describe la perspectiva teórica desde la cual se abordó cada categoría.

Tabla 2. Categorías de análisis.

		Dimensión	Categorías	Definición y manera de evidenciar
Competencias Ciudadanas	Convivencia y Paz	Competencia Emocional	Identificación y manejo de las emociones propias	<p>La identificación y manejo de las emociones propias es la capacidad de cada individuo para conocer y nombrar sus emociones, identificando los signos corporales que presentan y expresándolas de manera asertiva controlando sus respuestas ante ellas.</p> <p>La identificación de emociones es un requisito primordial para llegar a un manejo adecuado de las mismas y a su vez ese manejo de emociones implica el uso de estrategias de autorregulación, que pueden variar de persona a persona.</p> <p>A partir de la observación directa se tendrá en cuenta cómo los niños, niñas y jóvenes interactúan y reaccionan frente al componente emocional propio.</p>
		Competencia Comunicativa	Escucha Activa	<p>La escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, lo cual incluye un lenguaje corporal que demuestre atención, así como estrategias como parafrasear y clarificar.</p> <p>En la observación directa de las actividades se evidencia si los estudiantes están atentos y comprenden lo que los demás están tratando de decir, demuestran atención con el lenguaje corporal, evitan interrumpir a los demás y hacen preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro dice.</p>

		Competencia Cognitiva	Consideración de Consecuencias	<p>La consideración de consecuencias es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás.</p> <p>A partir de las situaciones hipotéticas que se plantearán en las diferentes actividades, los estudiantes podrán considerar varias maneras de resolver esas situaciones teniendo en cuenta todas las consecuencias de tales opciones y en esa medida, escojan actuar de manera favorable buscando el bien individual y colectivo en su contexto.</p>
--	--	-----------------------	--------------------------------	---

Instrumentos de recolección de información

Para este proyecto de tipo cualitativo, se utilizó como técnica principal la observación ya que implica, por parte del investigador, estar inmerso en el contexto natural y mantener un papel activo, así como reflexionar permanente sobre las situaciones que allí se dan (Hernández et al., 2010). En ese sentido, el instrumento que permitió sistematizar la observación de las actividades de cada una de las estrategias, conectando la teoría y la práctica, fue esencialmente el diario de campo. No obstante, se hizo uso de otros instrumentos diseñados y utilizados para recolectar información los cuales se relacionan detalladamente en la siguiente tabla:

Tabla 3. Instrumentos de recolección de información.

INSTRUMENTOS	PROPÓSITO
Ficha de datos personales	Diseñada con el propósito de recopilar la información de tipo personal, familiar, social y económico para la caracterización de cada uno de los cursos a intervenir, con información como edad, estrato social, conformación del núcleo familiar, ocupación y oficio de los padres, tipo de vivienda, grupo étnico (Anexo 1).
Prueba de valoración inicial	El diseño de este instrumento corresponde a la primera etapa de la investigación, cuyo objetivo fue aproximarse al estado de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias. Para ello, se realizó una prueba

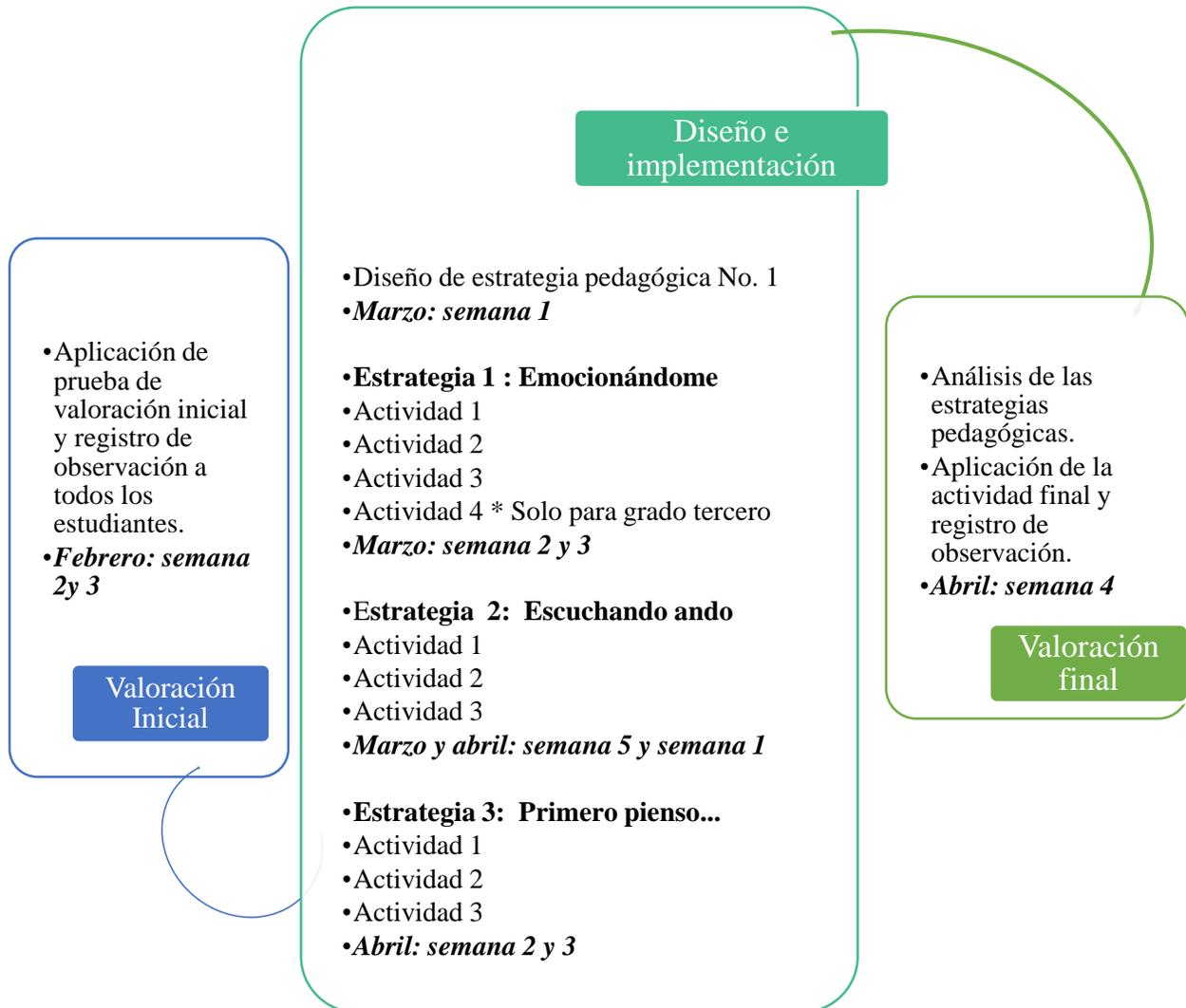
	escrita de tipo individual dividida en tres segmentos: cuatro preguntas de reconocimiento y manejo de emociones propias, cinco relacionadas con la escucha activa y tres referidas a consideración de consecuencias. La información obtenida con esta prueba fue un insumo para el diseño de las estrategias pedagógicas de las tres competencias ciudadanas (Anexo 3, 4 y 5).
Formato de observación inicial y final	Esta ficha se construyó inicialmente para comprobar o contrastar los resultados de la prueba de valoración inicial con los aspectos observables de cada una de las competencias (Anexo 6). Este mismo instrumento se utilizó para registrar la observación de la valoración final, realizada a través de una actividad, y verificar si se fortalecieron las competencias trabajadas
Rejilla de Excel	Esta tabla se elaboró con el objetivo de registrar y organizar los resultados obtenidos en la prueba de valoración inicial, tomando las respuestas dadas por los niños, niñas y jóvenes a cada una de las preguntas.
Diario de campo	El formato de diario de campo fue diseñado con el objetivo de llevar un registro sistemático, ordenado y detallado de las todas las actividades desarrolladas en cada estrategia pedagógica. Este instrumento está dividido en información general, descripción de la actividad, reflexión del docente y apreciación de la actividad por parte de los estudiantes (Anexo 7).

Es importante anotar que estos instrumentos fueron validados por dos pares académicos por institución, cada uno de ellos con estudios de maestría, quienes aportaron sugerencias respecto a la formulación de las preguntas en la prueba de valoración inicial, redacción de aspectos observables en el formato de observación inicial y final; y la estructura del formato del diario de campo. Estos comentarios fueron tenidos en cuenta para ajustar la versión final de dichos instrumentos y su posterior aplicación.

Plan de Acción

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación se estableció la siguiente ruta metodológica.

Tabla 4. Plan de acción.



La etapa de **valoración inicial** se encaminó a realizar una caracterización aproximada del estado inicial de las competencias ciudadanas de reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias, gracias a los instrumentos anteriormente

descritos (prueba de valoración inicial y formato de observación inicial). En seguida se organizaron y analizaron los resultados de esta valoración.

Desde los resultados de la valoración inicial se dio paso a la segunda etapa de **diseño e implementación** de las estrategias pedagógicas de aula teniendo en cuenta las edades, características y niveles educativos de los estudiantes.

La puesta en marcha de las estrategias pedagógicas se realizó durante las horas asignadas para las clases de ética y dirección de grupo y buscaba generar aprendizajes mediante la práctica y la reflexión sobre lo sucedido, desde el sentir de los estudiantes.

La última etapa denominada **valoración final** consistió en, por un lado, analizar los resultados de la implementación de las estrategias pedagógicas, y por otro, diseñar y aplicar una actividad donde se evidenciara la práctica de las competencias ciudadanas abordadas.

En concreto, fue observar qué cambio se registró de la valoración inicial a la valoración final gracias al proceso de intervención pedagógica, determinar si estos cambios detectados favorecieron o no la convivencia pacífica en el aula; y si los estudiantes lograron fortalecer las competencias ciudadanas.

Componentes de las estrategias pedagógicas

En las siguientes tablas se presenta una síntesis de las estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas en cada institución y grado escolar, con los títulos de las actividades y sus recursos.

Tabla 5. Componentes de estrategias pedagógicas. Identificación y manejo de emociones propias

Estrategia 1 Emocionándome		
<p>Objetivos: *Posibilitar el reconocimiento de las emociones propias en los niños y niñas a través de la implementación de diversas actividades. *Identificar las sensaciones o signos fisiológicos que las emociones conllevan. *Promover la expresión de las emociones mediante un adecuado vocabulario emocional. *Promover el manejo adecuado de las emociones en los niños y niñas.</p>		
Colegio Ofelia Uribe de Acosta Transición 01	Colegio José Acevedo y Gómez Tercero	Colegio Fabio Lozano Simonelli Séptimo 01
Actividad 1: Las emociones no son un cuento	Actividad 1: Intensamente	Actividad 1: Intensamente
<p>Recursos : Video beam Computador Audio cuento “El monstruo de colores” Video de la canción Colores Hojas para la actividad</p>	<p>Recursos : Película Televisor Dvd Tarjetas con preguntas Dibujos para colorear los personajes</p>	<p>Recursos : Película Televisor Dvd Tarjetas con preguntas Prendedores personales</p>
Actividad 2: Dado de las emociones	Actividad 2: Dado de las emociones	Actividad 2: Visita a la galería de las emociones
<p>Recursos : Dado de las emociones 6 carteles con las situaciones 90 Caritas representando las emociones Tijeras, colbón</p>	<p>Recursos : Video beam Cuento “El monstruo de colores” Dado de las emociones</p>	<p>Recursos : Dibujos en cartulina elaborados en casa Cinta de enmascarar</p>
Actividad 3: Intensamente	Actividad 3: Hablando de lo que siento	Actividad 3: Representando las emociones.
<p>Recursos : Película Televisor Dvd Colores Palitos para el títere Colbón Dibujos para colorear los personajes</p>	<p>Recursos : Imagen de apertura Formulas en cartulina Hojas con situaciones</p>	<p>Recursos : Hojas con situaciones</p>
	Actividad 4: Controlando mis emociones	
	<p>Recursos : Cuento “El pulpo enojado” Pliegos de cartulina Cartelera con “semáforo” Elementos para disfrazarse</p>	

Tabla 6. Componentes de estrategias pedagógicas. Escucha activa

Estrategia 2 Escuchando ando		
<p>Objetivos: *Favorecer el desarrollo de la escucha activa mediante actividades en las cuales los estudiantes demuestren atención con el lenguaje corporal. *Reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de escuchar al otro sin interrumpirlo para comprender mejor lo que les quiere decir. *Motivar a los estudiantes en el uso de las estrategias como el parafraseo y la clarificación para comprender mejor.</p>		
Colegio Ofelia Uribe de Acosta Transición 01	Colegio José Acevedo y Gómez Tercero	Colegio Fabio Lozano Simonelli Séptimo 01
Actividad 1: Escuchando, escuchando	Actividad 1: Escuchando tu opinión	Actividad 1: Te dije que era redondo
<p>Recursos : Tiza Cuento “El túnel” de Anthony Browne Hojas con imágenes para colorear. Colores</p>	<p>Recursos : Grabación con sonidos de animales Imágenes de animales Recuperado Cuento “El túnel” de Anthony Browne Imagen a color y en blanco y negro del personaje del cuento</p>	<p>Recursos : Dibujo de Imagen Hojas en blanco Lápices</p>
Actividad 2: ¿Te escuché bien?	Actividad 2: ¿Te escuché bien?	Actividad 2: Qué gran historia
<p>Recursos: Rompecabezas grande Imágenes pequeñas del rompecabezas</p>	<p>Recursos : Rompecabezas grande Imágenes pequeñas del rompecabezas Hojas Lápices Colores</p>	<p>Recursos : Papeles con los inicios de diferentes historias</p>
Actividad 3: Mi cuento es tu cuento	Actividad 3: Mi cuento es nuestro cuento	Actividad 3: Una polémica más
<p>Recursos : Grabación con sonidos de animales Imágenes de animales Imagen en tamaño grande para iniciar el cuento Grabadora de sonido y parlantes</p>	<p>Recursos : Imagen en tamaño grande</p>	<p>Recursos : Investigación previa de los estudiantes</p>

Tabla 7. Componentes de estrategias pedagógicas. Consideración de consecuencias

Estrategia 3 Primero pienso...		
Objetivo: Incentivar a los estudiantes a que asuman sus decisiones y las consecuencias de estas para sí mismos, para los otros, para los animales o para el medio ambiente.		
Colegio Ofelia Uribe de Acosta Transición 01	Colegio José Acevedo y Gómez Tercero	Colegio Fabio Lozano Simonelli Séptimo 01
Actividad 1: Qué pasaría si...	Actividad 1: Qué pasaría si...	Actividad 1: “Brainstorm”
Recursos : Cuento “Bernardo” Televisor Ludoteca Imágenes de situaciones	Recursos : Cuento “Bernardo” Video beam Imágenes de situaciones Marcadores de tablero	Recursos : Imágenes de los conflictos Hojas de opciones
Actividad 2: Lluvia de ideas	Actividad 2: Lluvia de ideas	Actividad 2: Qué fácil es dar solución a...
Recursos: Tablero Marcadores Imagen para generar posibles consecuencias	Recursos : Imagen tamaño grande Marcadores Tablero	Recursos : Insumos de la actividad anterior
Actividad 3: Tus normas son mis normas	Actividad 3: Tus normas son mis normas	Actividad 3: Acuerdos y normas de nuestro curso
Recursos : Cartulina Marcadores	Recursos : Cartulina Marcadores	Recursos : Cartulina Marcadores

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, los objetivos propuestos, las categorías de análisis y el marco teórico, a continuación se presentan los hallazgos del proyecto. En primera instancia, se muestran los resultados de la valoración inicial de las competencias ciudadanas abordadas; en segundo lugar, las estrategias pedagógicas diseñadas con el fin de fortalecer dichas competencias; en tercer lugar, los resultados y análisis de la implementación de esas estrategias por categoría e institución y los de la valoración final; y por último, conclusiones, recomendaciones y reflexiones pedagógicas que surgieron del proceso investigativo.

Resultados de la valoración inicial por categoría

El propósito de la valoración inicial fue determinar el estado de las competencias ciudadanas escogidas en la presente investigación a saber: la competencia emocional *reconocimiento y manejo de emociones propias*, la competencia comunicativa *escucha activa* y la competencia cognitiva *consideración de consecuencias*, en los estudiantes de los grados transición 1 del colegio Ofelia Uribe de Acosta, 301 del colegio José Acevedo y Gómez y 701 del colegio Fabio Lozano Simonelli. Para tal fin se elaboraron dos instrumentos, el primero, fue una prueba escrita de tipo individual con preguntas que hacían referencia a identificar emociones básicas, demostrar escucha activa y considerar consecuencias, todo esto en situaciones reales o hipotéticas (Anexo 3, 4 y 5). El segundo instrumento fue una ficha de observación para las docentes basada en las principales características de cada competencia escogida y fue diligenciada, para el caso de transición y tercero, en dos semanas de observación de la interacción entre los estudiantes; y para el caso del grado séptimo, en una situación determinada (Anexo 6).

Conviene aclarar que, en el grado transición, la prueba escrita fue leída por la docente de forma individual y algunas situaciones hipotéticas cambiaron respecto a los demás grados, por el nivel de comprensión de los niños en esas edades.

Luego de la aplicación del primer instrumento, se realizó una rejilla en Excel en donde se organizaron los resultados obtenidos, los cuales fueron comparados con la observación inicial. Estos resultados detallados por categoría se especifican a continuación.

Reconocimiento y manejo de emociones propias.

En el *grado transición* los resultados para esta categoría fueron: frente a la pregunta 1 que hacía referencia a “si tu mejor amigo cuenta tu secreto ¿tú qué sientes?”, 3 estudiantes respondieron *no sé*, 8 estudiantes respondieron *nada*, 1 respondió *ya no es mi amigo*, 2 respondieron *no le cuento* y 1 respondió *nadie me cuenta secretos*. Las reacciones y respuestas de los niños mostraron que probablemente la situación planteada en la pregunta no resultó ser significativa para los niños, porque ninguno nombro una emoción.

A la pregunta 2 “¿Qué sientes si tú te encuentras dos leones?”, los niños respondieron así: 10 respondieron *miedo*, 1 dijo *susto*, 1 dijo *grito*, 1 dijo *lloro*, 1 dijo *corro*, y otro dijo *no sé*, para esta pregunta 11 niños, que equivale a un 73.3%, nombraron una emoción; 3, que equivale a un 20%, nombraron una acción y 1, correspondiente a un 6.7%, dijo *no sabe qué sentía*.

En la pregunta 4 “¿Qué sientes si ves que le están pegando a una mascota?”, las respuestas de los niños fueron: 4 respondieron *tristeza*, 3 respondieron *miedo*, 1 respondió *me pongo bravo*, 1 respondió *debo cuidarlos*, 1 respondió *les digo que no les peguen*, 2 respondieron *lloro*, 1 respondió *no sé* y finalmente 2 respondieron que no sentirían *nada*. Para esta pregunta el 53.3% de los niños nombraron una emoción, 26.6% nombraron una acción, 13.3% dijeron que no sentirían nada y 6.7%, que corresponde a un niño dijo que no sabe.

Frente a las observaciones realizadas durante dos semanas en el aula de clase, se observó que las emociones más frecuentes experimentadas por los niños fueron la ira, la alegría y la tristeza, frente a las cuales cambiaban sus expresiones faciales, su tono de voz, sus movimientos y su mirada, y al preguntarles qué sienten ellos relacionan la emoción con una acción: “es divertido”, “quiero gritar”, “no quiero jugar”, “estoy cansado”, “ya no son mis amigos”.

En el caso de los estudiantes de *grado tercero*, los resultados permitieron descubrir que:

En esta categoría se debe fortalecer en los estudiantes de grado tercero la identificación de sus emociones pudiendo darle nombre a cada una, para motivar a la expresión de lo que sienten haciendo uso de un lenguaje emocional adecuado. Esto se evidenció puesto que en la prueba escrita de valoración inicial, frente a cada una de las situaciones hipotéticas presentadas (preguntas 1, 4 y 7), 12 niños, que corresponden al 57.14%, por lo menos en una de las preguntas no respondieron con el nombre de ninguna emoción sino haciendo uso de expresiones como “Me sentiría mal”, “A mí no me gustaría” o “Yo lloraría”. De estos 12 niños, 2 no respondieron con el nombre de ninguna

emoción en ninguna de las situaciones presentadas. El 42,85% restante, que corresponde a 9 niños, respondieron con al menos una emoción en cada caso planteado.

Lo anterior coincide con las observaciones realizadas durante dos semanas en el aula de clase, ya que allí se notó que al preguntar sobre qué o cómo se sintieron en alguna actividad realizada, respondieron con palabras que no expresan emociones sino preferencias, como “bien”, “mal”, “chévere”, “me gusto”. Se observó además que al experimentar emociones como la ira, varios niños cambian sus expresiones faciales, suben el tono de voz, se gritan entre ellos o mandan callar, provocando llanto en los otros, lo cual hace necesario que inicien el camino hacia manejar sus emociones negativas, de forma que puedan responder a ellas de maneras más adecuadas.

Por último, con los estudiantes de *grado séptimo*, se hallaron los siguientes resultados en esta misma categoría: 93.4% de los estudiantes del grado son conscientes de sus emociones y las nombran en determinadas situaciones como las planteadas en el instrumento de valoración inicial escrita. Solamente el 6.66% de los estudiantes contestaron que no sienten ninguna emoción en dos de las tres preguntas.

Sin embargo en cuanto al manejo de emociones, en la observación inicial se evidenció que aquellos estudiantes que no estaban de acuerdo con la opinión de sus compañeros y la decisión tomada, tenían cambios comportamentales como subir el tono de la voz, manotear, hacer gestos de desaprobación y ruborizarse, estas manifestaciones indican que se les dificulta manejar emociones negativas.

Basándose en los anteriores hallazgos se pudo interpretar que en la categoría reconocimiento y manejo de emociones propias, los niños de transición y tercero no logran darle un nombre claro a las emociones y tampoco les resulta sencillo relacionar los signos corporales asociados con dichas emociones, sin embargo si lo hacen con determinadas acciones como llorar, correr, gritar, etc.

Según esto, es primordial hacer un abordaje pedagógico para que los niños de transición y tercero identifiquen y nombren sus emociones y en esa medida, empiecen a manejarlas gracias a diversas estrategias; en otras palabras, como afirma Bisquerra (2000), para tomar conciencia de las emociones y lograr controlarlas, es necesario potenciar el uso de vocabulario emocional, es decir, hacer uso de palabras disponibles en la cultura para denominar las emociones. De igual forma es necesario llevar a los niños a reconocer los signos corporales que les producen las

emociones y el grado de intensidad en que se presentan en diversas situaciones, para que al hacerlo, puedan responder a ellas de manera más asertiva.

Entretanto, los estudiantes de grado séptimo sí etiquetan las emociones que sienten y las relacionan con su cuerpo, no obstante, sus comportamientos demuestran poca autorregulación de estas lo que en situaciones de conflicto puede llegar a generar agresiones verbales o físicas. Por esta razón es importante plantear una estrategia pedagógica que ayude a los estudiantes de este grado a manejar adecuadamente sus emociones, puesto que, como lo expone Goleman (1995), el manejo de las propias emociones es la habilidad para suavizar emociones como la ira o la furia y es fundamental en las relaciones interpersonales.

Escucha activa.

Con relación a esta categoría, en el *grado transición* la docente tuvo en cuenta las actitudes y disposición de los niños mientras contestaban las preguntas de la valoración inicial, para marcar las respuestas correspondientes a dicha categoría en el mismo instrumento.

En la pregunta 6, que apunta a si los niños escuchan atentamente las indicaciones, 5 que equivale a un 33.3%, los hacen muchas veces, 9 (60%) lo hace algunas veces y 1 no estuvo atento a las indicaciones.

En la pregunta 7 referida a si el niño mira a los ojos y mueve la cabeza para hacer saber que está prestando atención, 3 estudiantes, es decir un 20%, lo hacen muchas veces, 6 estudiantes equivalentes a 39.9% muestran esta actitud algunas veces, y el mismo porcentaje nunca manifestó dicho actitud.

En la pregunta 8 que indagaba sobre si el niño se anticipa a responder sin haber terminado la pregunta, 9 estudiantes se anticiparon muchas veces, 3 estudiantes lo hicieron algunas veces y la misma cantidad de niños esperaron a que la docente terminara de preguntar para responder.

En la pregunta 9 referente a si el niño hace preguntas para aclarar sus dudas cuando no entiende, 3 estudiantes algunas veces hicieron preguntas y 12 estudiantes no preguntaron nada.

Estos resultados se corroboraron con la observación inicial, puesto que los niños no se escuchan entre ellos, suben el tono de voz para ser escuchados por los otros, y no demuestran atención con su lenguaje corporal.

Respecto a los niños de *grado tercero*, los resultados de la pregunta 2 en la que se indagaba acerca de las veces en que los estudiantes habían insistido en que las cosas se hicieran a su manera sin tener en cuenta la opinión de los demás, mostraron que solo 4 niños (19.04%) respondieron con la opción nunca (respuesta esperada) y el resto (17 niños correspondientes al 80.95%), respondieron que lo hacen algunas veces o muchas veces. Esto se corresponde con la observación inicial, en la cual se encontró que en pocas ocasiones los estudiantes están atentos a lo que los demás tratan de decir.

En la pregunta 5 referida a demostrar atención con el lenguaje corporal, aspecto fundamental en la escucha activa, solamente 1 niño respondió que muchas veces mira a los ojos a otra persona mientras la escucha, lo cual equivale solamente al 4.76% del grupo total. Los 20 estudiantes restantes (95.23%) respondieron que nunca o algunas veces lo hacen. Lo anterior coincide con la observación inicial, ya que con frecuencia se observa a los estudiantes haciendo diferentes actividades mientras los demás hablan.

Otro aspecto importante dentro de la escucha activa es el que tiene que ver con evitar interrumpir a los demás mientras hablan, en ese sentido, la pregunta 8 indagaba sobre las veces que los niños se adelantaban a responder una pregunta de la docente sin que hubiera terminado. La respuesta esperada era la opción nunca, sin embargo, solo 5 niños (23.80%) la eligieron, los 16 niños restantes (76.19%) escogieron las opciones algunas veces o muchas veces. En la observación de las interacciones entre los niños y entre docente – niños, fue evidente que varios de ellos interrumpen a la docente o a los compañeros cuando hablan y aunque levantan la mano para pedir la palabra, empiezan a hablar sin que se les haya solicitado.

La pregunta 10 se refería al hecho de hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir. En este cuestionamiento las respuestas esperadas eran muchas veces y algunas veces, y la mayoría de estudiantes así respondieron: 15 estudiantes que corresponden al 71.4%. Los 6 restantes (28.5%) respondieron que nunca hacen preguntas para aclarar sus dudas. No obstante, en la observación realizada se nota que son muy pocos los niños que hacen preguntas a la profesora o a sus compañeros para pedir aclaraciones de sus dudas.

Para finalizar, con los estudiantes de *grado séptimo*, en la pregunta que hacía referencia a estar atento y comprender lo que los demás están comunicando, se obtuvo que un 63.33% que equivale a 19 estudiantes, contestaron que algunas veces, el 3.33% que equivale a 1 estudiante contestó que muchas veces y únicamente el 33.33% que equivale a 10 estudiantes contestaron que

nunca, siendo esta opción la esperada según la pregunta. Lo que se corrobora con la observación inicial en la cual se evidenció que los estudiantes no prestan atención a sus compañeros cuando estos opinan.

En la pregunta 5 que se refiere a demostrar atención con el lenguaje corporal, el cual es un aspecto muy importante en esta categoría, el 63.33% es decir 19 estudiantes respondieron que algunas veces, 16.66% es decir 5 estudiantes respondieron que nunca y el 20% es decir 6 estudiantes respondieron que muchas veces, siendo esta última la opción esperada, esto se ratifica en la observación inicial, pues la mayoría de los estudiantes dan la espalda o no miran a sus compañeros o a la persona cuando está hablando.

En la pregunta 8 que hace relación con evitar interrumpir mientras los demás hablan, 46.66% que corresponde a 14 estudiantes contestaron que algunas veces y 53.33% que corresponde a 16 estudiantes contestaron la opción nunca, siendo esta última la respuesta esperada. Sin embargo en la observación inicial se muestra todo lo contrario ya que la mayoría de los estudiantes interrumpe a sus compañeros o a la docente para dar su punto de vista y no esperan a que se les de la palabra

En la pregunta 10 referente a hacer preguntas para clarificar lo que la otra persona dice, el 73.33% equivalente a 22 estudiantes escogieron la opción algunas veces, el 3.33% equivalente a 1 estudiante escogió la opción nunca y el 23.33% equivalente a 7 estudiantes escogieron la opción muchas veces, siendo esta última la respuesta esperada, aunque en la observación inicial, pocos estudiantes hicieron preguntas para aclarar la actividad.

Para concluir, en la categoría escucha activa, fue evidente que los estudiantes de los tres grupos pocas veces están atentos a lo que dicen sus compañeros y en su mayoría no demuestran atención con su lenguaje corporal, por lo general interrumpen a compañeros o a docentes irrespetando el uso de la palabra y solo algunas veces hacen preguntas para aclarar lo que los demás intentan decir.

Estos resultados muestran la importancia de trabajar con los estudiantes de los tres grados en los diferentes aspectos que comprenden esta competencia como son: estar atento a lo que los demás tratan de decir y demostrarles que están siendo escuchados a través del lenguaje corporal, evitando interrumpirlos y empleando estrategias como el parafraseo a la clarificación. Estas actitudes son las que debe poseer un individuo al momento de escuchar (Arredondo, 2002) porque hacen posible que los estudiantes tomen perspectiva del otro mostrándole que lo que está diciendo

es valioso, y que los conflictos que se presenten en el ambiente escolar se resuelvan de manera dialógica y consensuada, dado que escuchándose mutuamente se puede llegar más fácilmente a acuerdos y a mejorar las relaciones entre todos (Chaux, 2012).

Consideración de consecuencias.

Para esta categoría, los niños de *transición* debían mencionar opciones de solución frente a dos situaciones propuestas y las consecuencias que estas opciones generaban (Anexo 3).

En la primera situación planteada, 7 niños, que equivale a un 46,6 %, narraron una acción con su posible consecuencia, 6 niños (39.9%) plantearon opciones de solución pero no sus consecuencias, y 2 niños, que equivale a un 13,3%, propusieron opciones no relacionadas con la situación.

En la segunda situación un 33,3% de los niños narraron una acción con una consecuencia, un 59.9% mencionaron una o dos soluciones pero no su consecuencia, y el 6,7 % narró una situación fuera del contexto de la situación.

Al igual que los niños de transición, los estudiantes de *tercero* debían escribir opciones de solución de 3 situaciones y las consecuencias de elegir esas opciones (Anexo 4). La prueba escrita reflejó que 15 niños, correspondientes al 71.4%, en una de las situaciones no escribieron ninguna consecuencia a las opciones de solución propuestas, y de ellos, 3 niños escribieron opciones de solución pero ninguna consecuencia en ninguna situación. Únicamente 6 niños generaron opciones de solución y consideraron por lo menos una consecuencia.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el instrumento de valoración inicial para la presente categoría con el *grado séptimo*, el 50% del grupo, que corresponde a 15 estudiantes, propuso por lo menos una alternativa de solución con su respectiva consecuencia y el otro 50% propuso una alternativa de solución pero no menciona las posibles consecuencias que resultan de la alternativa planteada. De la misma forma en la observación inicial solo algunos estudiantes mencionan las consecuencias de su elección, los demás no plantearon ninguna consecuencia.

Con base en lo anterior, en la competencia cognitiva consideración de consecuencias se evidenció que los estudiantes de los tres grados no lograron identificar fácilmente las consecuencias de una situación en el instrumento escrito individual, sin embargo, en la observación inicial, realizada en los tres grados, se notó que se les facilita generar opciones de solución ante

una situación problemática de forma oral, pero no consideran las consecuencias de cada una de esas opciones.

Conviene mencionar que las opciones generadas por los niños de grado transición y tercero estaban relacionadas con la obediencia a los adultos, y las consecuencias se orientaban en su mayoría hacia el castigo, coincidiendo con su etapa de desarrollo moral, denominada por Kohlberg (1997) etapa pre convencional. Por su parte los estudiantes de séptimo plantearon opciones de solución acatando las normas de los adultos y buscando parecer buenos ante ellos, lo que corresponde a un nivel convencional de desarrollo moral, según el mismo autor.

Por consiguiente, se requiere de una intervención pedagógica que contribuya a que los estudiantes empiecen a considerar los distintos efectos que tienen sus decisiones, ya que como lo afirman Chaux et al. (2004) “si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, es mucho más probable que escojamos actuar de maneras que nos beneficien a todos: tanto a nosotros mismos, como a quienes puedan verse afectados por nuestras acciones” (p. 22).

Diseño de estrategias pedagógicas

De acuerdo con las categorías establecidas para la investigación conceptualizadas en el marco teórico; y con los resultados del análisis de la valoración inicial presentados, se diseñaron tres estrategias pedagógicas, una para cada categoría, las cuales se ajustaron, por un lado, según la edad y el curso de los tres grupos de estudiantes, y por otro, gracias a las sugerencias de pares académicos. Estas estrategias responden a la siguiente estructura: categoría, descripción de la categoría, objetivos, descripción general de la estrategia, descripción de actividades y recursos. A continuación se presentan las estrategias por grado (transición, tercero y séptimo)

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS GRADO TRANSICIÓN

<p>Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.</p>	
<p>Participantes: Colegio Ofelia Uribe de Acosta. 15 estudiantes de transición</p>	<p>Tiempo: 4 sesiones de 50 min</p>
<p>Estrategia 1: Emocionándome</p>	<p>Categoría: Reconocimiento y manejo de emociones propias (Competencia Emocional)</p>
<p>Descripción de la categoría: La identificación y manejo de las emociones propias, como un tipo de competencia emocional, busca que las personas alcancen un cierto dominio sobre las propias emociones para que puedan tener control de sus respuestas ante ellas. La identificación de emociones es un requisito primordial para llegar a un manejo adecuado de las mismas y a su vez ese manejo de emociones implica el uso de estrategias de autorregulación, que pueden variar de persona a persona. (Ruiz & Chau (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. ASCOFADE)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar el reconocimiento de las emociones propias en los niños y niñas a través de la implementación de diversas actividades. • Identificar las sensaciones o signos fisiológicos que las emociones conllevan. • Promover la expresión de las emociones mediante un adecuado vocabulario emocional. • Promover el manejo adecuado de las emociones en los niños y niñas. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La estrategia se implementará en diferentes espacios de la institución en donde los que niños y niñas se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los niños reconozcan sus emociones, identifiquen las sensaciones corporales que estas transmiten e inicien el camino hacia el control adecuado de las mismas para no lastimar o hacer daño a los demás o ellos mismos. Se realizaran las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1 : Las emociones no son un cuento</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se realizará la proyección del video cuento “El monstruo de colores” recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Gkh8TvSV_CI Al terminar el cuento la docente realiza a los niños las siguientes preguntas: ¿Quién tenía revueltas todas las emociones? ¿Qué emoción recuerdas que se mencionan en el cuento? ¿Recuerdas que haces cuando estas alegre? ¿Con que color representan la alegría? ¿Según el cuento que puede pasar cuando estas triste? ¿Con que color representan la tristeza? ¿Según el cuento que pasa cuando estas enfadado, con rabia o te da ira? ¿De qué color está representada el enfado, la rabia o ira? ¿Según el cuento que pasa cuando sientes miedo? ¿Con que color está representado?</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Los niños escucharán, verán y aprenderán la canción de las emociones. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=lwBteVbTGCM haciendo la</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Computador • Audicuento • Video de la canción • Colores • Hojas para la actividad <p style="text-align: center;">Espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de audiovisuales • Salón de clases

<p>mímica de cada emoción y luego deberán inventaremos el estribillo del miedo.</p> <p>TERCER MOMENTO: Se formará el muro de las emociones pegando las caritas que están con un color diferente y con expresiones faciales que indican una emoción.</p> <p>Continuamos entregando a cada niño y niña una hoja de actividades con 3 caritas para colorear las emociones que más experimentan o siente al día.</p> <p>CUARTO MOMENTO: Finalizaremos preguntando a los estudiantes ¿qué aprendieron hoy? y ¿cómo se sintieron, qué emoción sintieron con esta actividad? daremos un tiempo prudente para que cada niño pueda participar con sus respuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caritas en goma eva que representas las emociones 
<p>Actividad 2 : Dado de las Emociones</p> <p>PRIMER MOMENTO: En este momento llevaremos a los estudiantes a la cancha para jugar la ronda “El rey manda”, el rey manda que todo los niños ponga cara de tristes, el rey manda que todos los niños salten en un pie, el rey manda que todos los niños pongan cara de asombro, el rey manda que todos los niños se rían, el rey manda que todos los niños pongan cara de ira, el rey mando que todos los niños peguen un grito.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Inmediatamente después en un gran círculo tomados de las manos, mostraremos el dado de las emociones.</p> <p>Realizando el lanzamiento del dado por turnos deberán decir la emoción que les salió (alegría, tristeza, ira, miedo, desagrado o sorpresa), expresa con su rostro dicha emoción y contarle al grupo una situación en la que haya sentido esa emoción y qué sensaciones experimenta su cuerpo cuando siente esa emoción.</p> <p>TERCER MOMENTO: Clasificación de las emociones, se mostrará seis imágenes que representan diferentes emociones, luego se le dará a cada niño 6 caritas que corresponde a las 6 emociones básicas, las cuales los niños las deberán recortar y pegar en el cartel según la emoción que sientan cuando: *Tu mami te regaña por romper el jarrón. *Reciben un regalo sorpresa. *El amigo le daño el juguete preferido. *Illeve fuertemente con truenos y estas solo. *ves un bote de basura con ratas. *Tu mami te abraza y de felicita por obedecer.</p> <p>CUARTO MOMENTO: Finalmente hablaremos de cómo les pareció la actividad y qué emociones hemos aprendido hasta el momento.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado de las emociones  <ul style="list-style-type: none"> • 6 carteles con las situaciones. • 90 Caritas representando las emociones • Tijeras • Colbón  <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes recuperadas de: <ul style="list-style-type: none"> http://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-la-madre-regana-su-hijo-image23416296 http://galeria.dibujos.net/fiestas/navidad/regalo-envuelto-en-papel-de-estrellas-pintado-por-regalo-7927941.html <p>Espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cancha múltiple • Salón de clases
<p>Actividad 3 : Intensamente</p> <p>PRIMER MOMENTO: Llevaremos al grupo a ver la película “Intensamente” (Titulo en inglés “Inside out”). Esta muestra</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Película • Televisor • Dvd

claramente cómo actúan las emociones, haciendo evidente los signos corporales característicos de cada una.

SEGUNDO MOMENTO: Al terminar la película se le preguntará a cada niño: ¿Cuál emoción te gusto más? ¿Por qué?

Dando la oportunidad para que cada estudiante escoja su personaje favorito.

Entonces se le entregara el dibujo con el personaje para que lo coloree y recorte formando un títere.

TERCER MOMENTO: Cada estudiante con su títere le contara a todos sus compañeros: cuáles son sus características de su personaje, en que parte del cuerpo siente esa emoción y que cosas hacen que sientas esa emoción.

NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.

- Colores.
- Palitos para el títere
- Colbón
- Dibujos para colorear los personajes Recuperado de: <http://peliculas.disney.es/delreves/actividades>



Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.	
Participantes: Colegio Ofelia Uribe de Acosta. 15 estudiantes de transición	Tiempo: 3 sesiones de 50 min
Estrategia 2: Escuchando Ando	Categoría: Escucha activa (competencia comunicativa)
Descripción de la categoría: La escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestra atención, así como estrategias como parafrasear y clarificar. (Chaux. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ed. Taurus)	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de la escucha activa mediante actividades en las cuales los estudiantes demuestren atención con el lenguaje corporal. • Reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de escuchar al otro sin interrumpirlo para comprender mejor lo que les quiere decir. • Motivar a los estudiantes en el uso de las estrategias como el parafraseo y la clarificación para comprender mejor. 	
Descripción general de la estrategia: La estrategia se implementará en el salón de clase. La estrategia pretende que los estudiantes inicien en el proceso hacia escuchar activamente a los demás empleando un adecuado lenguaje corporal y las diferentes técnicas (parafraseo, clarificación) Se realizarán las siguientes actividades:	
Actividad 1 : Escuchando, escuchando PRIMER MOMENTO: Llevaremos los niños y niñas al patio central, y realizaremos en este momento el juego <i>de patos al agua</i> que consiste en simular que los niños son patos que saltan de la tierra al agua a la voz de la docente, para esta actividad necesitan estar atentos, escuchar y no dejarse confundir por el compañero. Formaremos a todos los niños en una sola fila detrás de la línea que está marcada en el piso indicando la separación de tierra y agua, con la orden de la docente <i>patos al agua</i> o <i>patos a tierra</i> los niños deberán dar el salto donde corresponda y así sucesivamente. Va saliendo el niño que se equivoque. SEGUNDO MOMENTO: Se llevará a los niños y niñas a la ludoteca y allí se organizara para escuchar la lectura del cuento “El túnel” de Anthony Browne, La docente pondrá el video del cuento y entre hoja y hoja hará pausas y le pedirá a un niño o una niña específicamente que parafraseen o diga con sus propias palabras lo que acaban de escuchar del cuento. El resto del grupo deberá estar atento para saber si lo que dice el compañero se leyó del cuento. Y así sucesivamente hasta terminar la lectura del cuento. TERCER MOMENTO: Llevaremos al grupo al salón de clase y allí se le entregara a cada estudiante una hoja que deberán colorear siguiendo las instrucciones que les dará un compañero escogido con	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Tiza • Cuento: EL TUNEL de Anthony Browne Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=AKgrVvKEFkM Espacios <ul style="list-style-type: none"> • Patio central • Ludoteca • Salón de clases  <p>Imagen recuperada de: http://imagenesparacolorears.com/de-ninos/</p>

<p>anterioridad. La hoja del niño que dirige la actividad esta coloreada como lo muestran las instrucciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. colorear de verde la camiseta del niño. 2. colorear de azul los zapatos de la niña. 3. colorear el rojo el cabello del niño. 4. colorear de amarillo las medias del niño. 5. colorear de morado la cara de la niña. <p>CUARTO MOMENTO: Finalizaremos realizando la reflexión e indicando lo importante de saber escuchar y sentirse escuchado por los demás.</p>	
<p>Actividad 2: ¿Te Escuche bien?</p> <p>PRIMER MOMENTO: Iniciaremos este momento jugando al teléfono roto. Los niños se sentaran tapete formando de circulo, la docente le dirá al oído o en secreto una palabra al niño y este a la vez tendrá que decirle a su compañero la palabra escuchada y así sucesivamente el ultimo niño se levantara y dirá en voz alta la palabra luego se pondrá de primeras</p> <p>La actividad se irá haciendo más compleja a medida que la docente aumente las palabras.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se elegirán algunos niños o niñas para que pasen frente y armen un rompecabezas grande. El estudiante que pasó al frente tendrá los ojos vendados y el resto del grupo deberá darle instrucciones muy claras para que logre armar el rompecabezas (cada uno de los estudiantes que dará instrucciones tendrá la imagen que se debe armar).</p> <p>Así, a lo largo de la actividad y según lo que vaya sucediendo, la docente junto con los niños pondrán reglas para poderse comunicar y para que el compañero que tiene los ojos vendados pueda escuchar mejor, etc.</p> <p>TERCER MOMENTO: Finalizaremos realizando la reflexión e indicando lo importante de saber escuchar y sentirse escuchado por los demás.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas grande • Imágenes pequeñas del rompecabezas <p>Espacios</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases
<p>Actividad 3: Mi cuento es tu cuento</p> <p>PRIMER MOMENTO: Este primer momento lo iniciaremos con un juego consiste en que los niños y niñas escuchen ciertos sonidos animales e identifiquen de cuál se trata en un grupo de imágenes. Antes de empezar a escuchar los sonidos se entregarán, por parejas de estudiantes, las imágenes de los animales que aparecerán en la grabación, al escuchar el sonido escogerán la imagen a la que este pertenece y lo mostrarán a todo el grupo. Entre todos estaremos atentos a observar si alguna pareja elige una imagen diferente para repetir la grabación.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Este momento iniciara mostrando una imagen y a partir de ella se empezará a construir un cuento</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabación con sonidos de animales , recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cg0u5TyDkoo • Imágenes de animales recuperado de : www.google.com.co • Imagen en tamaño grande para iniciar el cuento

colectivamente. Cada niño deberá complementar lo que su anterior compañero inventó de la historia, para continuar de la manera más coherente posible (sin salirse de la historia y siempre teniendo en cuenta la imagen inicial).

La docente acompañará la actividad grabando la historia y dando el turno para intervenir.

TERCER MOMENTO: Finalmente se escuchara la historia y se dará un tiempo para analizarlo bajo los parámetros de: no interrumpir al otro, prestar atención, demostrarlo con un lenguaje corporal, pedir la palabra, clarificar, parafrasear

CUARTO MOMENTO: Se hablará acerca de las actividades realizadas y de las cosas nuevas que aprendieron acerca de escuchar al otro.

- Grabadora de sonido y parlantes



Imagen recuperada de:

http://es.123rf.com/photo_17918470_ilustraci-n-de-una-se-ora-en-el-parque-paseando-con-sus-mascotas.html?fromid=RUZiWGljNGtOdXJZSWw2MGNOeXZRUT09

Espacios

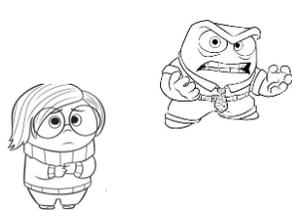
- Salón de clases

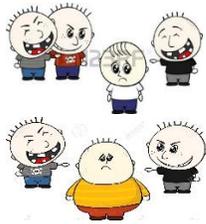
NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.	
Participantes: Colegio Ofelia Uribe de Acosta. 15 estudiantes de transición	Tiempo: 4 sesiones de 50 min
Estrategia 3: Primero pienso...	Categoría: Consideración de Consecuencias (Competencia Cognitiva)
Descripción de la categoría: La consideración de consecuencia es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás. (Chaux. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ed. Taurus)	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a los estudiantes a que asuman sus decisiones y las consecuencias de estas para sí mismos, para los otros, para los animales o para el medio ambiente. 	
Descripción general de la estrategia:	
<p>La estrategia se implementará en diferentes espacios de la institución en donde los que niños y niñas se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades.</p> <p>La estrategia pretende que los niños inicien el proceso de considerar las consecuencias positivas o negativas que pueden tener las decisiones que tomen o las acciones que realicen.</p> <p>Se realizaran las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1: Qué pasaría si...</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se llevara al grupo a la ludoteca e iniciaremos proyectando el video del cuento de “Bernardo”, un perro que se enferma por la falta de atención de sus dueños. Se pausará el video justo antes de la explicación del motivo de la enfermedad de Bernardo y se dará un tiempo para que los niños piensen en las diferentes explicaciones del porqué Bernardo se enfermó. Cuando se han considerado diferentes opciones por parte de los niños, se continúa la proyección del cuento.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se les mostrara a los niños y niñas cuatro carteles que simulan diversas situaciones, en grupo se enumeraran o mencionaran la mayor cantidad de consecuencias posibles por cada acción. Las situaciones serán: *Niños peleando por un juguete *Niño rompiendo un vidrio con un balón *Niño robando dinero *Niños prendiendo una fogata en el bosque</p> <p>TERCER MOMENTO: Se realizará una reflexión acerca de la importancia de considerar todas las consecuencias de nuestros actos antes de actuar.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuento “Bernardo” Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qpMoP-QinHA Televisor. Ludoteca Imágenes de situaciones Recuperado de http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ni%C3%B1os_pelea.html http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/robando.html http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ventana_rota.html http://es.123rf.com/clipart-vectorizado/fogata.html  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Actividad 2 : Lluvia de Ideas</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se le presentara a los niños y niñas esta situación: “Gabriel, es la estrella de su equipo de fútbol y este domingo jugara la final. Gabriel está sintiendo un dolor en su</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Tablero Marcadores

<p><i>rodilla y no sabe qué hacer...” en grupo deberán enumerara posibles acciones que debe seguir Gabriel. Estas se anotaran en el tablero</i></p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Continuaremos en grupo y por cada posible acción que enumeraron los niños, ahora se analizaran las posibles consecuencias a las que se enfrenta Gabriel con cada acción.</p> <p>TERCER MOMENTO: Se mostrará a los niños la siguiente imagen. Se realizará una reflexión por parte de la docente sobre la importancia de pensar antes de actuar en todas las situaciones que se nos presenten.</p> <div data-bbox="412 646 599 804" data-label="Image"> </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen Recuperada de http://www.crianzapositiva.org/ <div data-bbox="1068 390 1386 625" data-label="Image"> </div> <p>Recuperado de: http://es.123rf.com/clipart-vectorizado/jovenes_jugando_futbol.html</p>
<p>Actividad 3: Tus normas son mis normas</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se recordarán todas las actividades realizadas hasta ahora acerca de las emociones propias, la escucha activa y consideración de consecuencias, se motivará a los niños para que propongan normas para el salón, teniendo en cuenta lo que hemos aprendido.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Realización de cartelera con los acuerdos generales y las normas propuestas por los niños y niñas que quedará a la vista de todos.</p> <p>TERCER MOMENTO: Después de leer las normas establecidas, los estudiantes pensarán en qué consecuencias acarreará el cumplimiento o el incumplimiento de cada una de las normas por parte ellos y se escribirán al frente.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Marcadores
<p>NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.</p>	

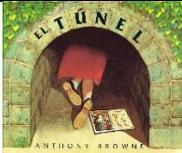
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS GRADO TERCERO

<p>Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.</p>	
<p>Participantes: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero. 21 niños – niñas</p>	<p>Tiempo: 4 sesiones de 60 minutos</p>
<p>Estrategia 1: Emocionándome</p>	<p>Categoría: Reconocimiento y manejo de emociones propias (Competencia emocional)</p>
<p>Descripción de la categoría: La identificación y manejo de las propias emociones, como un tipo de competencia emocional, busca que las personas alcancen un cierto dominio sobre las propias emociones para que puedan tener control de sus respuestas ante ellas. La identificación de emociones es un requisito primordial para llegar a un manejo adecuado de las mismas y a su vez ese manejo de emociones implica el uso de estrategias de autorregulación, que pueden variar de persona a persona. (Ruiz & Chaux. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. ASCOFADE)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar el reconocimiento de las emociones propias en los niños y niñas a través de la implementación de diversas actividades. • Identificar las sensaciones o signos fisiológicos que las emociones conllevan. • Promover la expresión de las emociones mediante un adecuado vocabulario emocional. • Promover el manejo adecuado de las emociones en los niños y niñas. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La estrategia se implementará en su mayoría en el aula de clase, pero se buscarán otros espacios de la institución o fuera de ella, en los que niños y niñas se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los niños reconozcan sus emociones, identifiquen las sensaciones corporales que estas transmiten, expresen lo que sienten dando nombre a sus emociones e inicien el camino hacia el control adecuado de las mismas para no lastimar o hacer daño a los demás o ellos mismos. Se realizaran las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1: Intensamente</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se iniciará la estrategia llevando al grupo a ver la película “Intensamente” (Titulo en inglés “Inside out”). Esta muestra claramente cómo actúan las emociones, haciendo evidente los signos corporales característicos de cada una.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Al terminar la película a cada niño se le entregará una tarjeta con una pregunta allí escrita relacionada con la película y voluntariamente los estudiantes darán respuesta en público a su pregunta</p> <p>*¿Cuál emoción te gusto más? ¿Por qué? *¿Cuál fue la emoción que menos te gustó? ¿Por qué? *¿Cómo era el personaje de la ira? ¿Cuáles eran sus características? Dinos una situación que te haga sentir ira. *¿Cómo era el personaje de la tristeza? ¿Cuáles eran sus características? ¿Con que frecuencia te pones triste y por qué? *¿Cómo era el personaje del miedo? ¿Cuáles eran sus características? ¿A qué le tienes miedo? *¿Cómo era el personaje del desagrado? ¿Cuáles eran sus características? ¿Qué te da asco y por qué?</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Película • Televisor • Dvd • Tarjetas con preguntas • Dibujos para colorear los personajes <p>Recuperado de: http://peliculas.disney.es/delreves/actividades</p> <div style="text-align: center;">  </div>

<p>*¿Cómo era el personaje de la alegría? ¿Cuáles eran sus características? ¿Qué te hace sentir alegre?</p> <p>TERCER MOMENTO: Se pedirá a los niños y niñas que piensen en cuál es la emoción que sienten con más frecuencia y se les entregará el personaje de la película que representa esa emoción, para que lo colorean.</p>	
<p>Actividad 2: El dado de las emociones</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se proyectará en video beam el audio cuento “El monstruo de colores”. Luego entre todos se realizarán comentarios del cuento y se encontraran diferencias con la película.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Nos ubicaremos en círculo sentados en el piso y la docente hará la presentación del dado y explicará la dinámica de la actividad.</p> <p>TERCER MOMENTO: Cada niño y niña lanzará el dado, que en cada una de sus caras tiene la imagen de un rostro que expresa alguna emoción (alegría, tristeza, ira, miedo, desagrado y sorpresa). En seguida el niño o niña debe decir el nombre de la emoción que le salió, con su rostro expresar esa emoción, contarle al grupo una situación en la que haya sentido esa emoción y qué sensaciones experimenta su cuerpo cuando siente esa emoción.</p> <p>CUARTO MOMENTO: Como cierre hablaremos de cómo les pareció la actividad y qué emociones hemos aprendido hasta ahora.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Cuento “El monstruo de colores”. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrl • Dado con las emociones
<p>Actividad 3: Hablando de lo que siento</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se mostrará una imagen al grupo de estudiantes, la cual muestra a unos niños riéndose de otro niño. Se pedirá a los niños que piensen en cómo se sentirían estando en esa situación, en qué parte del cuerpo sentirían esa emoción y qué les dirían a los niños.</p> <p>La profesora explicará lo importante de contarle al otro cómo nos sentimos y dará algunas “fórmulas” para expresar una emoción: “Me siento enojado porque”, “Me siento triste cuando”, “Me siento feliz de que”</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se entregará a cada niño una hoja en la que estarán escritas y dibujadas otras situaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Dos amigos te dejan de lado y no quieren que juegues o hables con ellos *Discutes con un compañero porque no te devuelve lo que le prestaste *Tu mamá te explica y te ayuda a hacer la tarea de matemáticas *Tu hermanito o tu primito rompió tu juguete favorito <p>En cada situación los niños y niñas deben escribir qué emoción les causa esa situación, colorearán la parte del cuerpo en la que sienten esa emoción y escribirán qué dirían acerca de cómo se sienten y por qué, tratando de usar las formulas dadas por la docente.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen de apertura Recuperado de http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/taunting.html  <ul style="list-style-type: none"> • Formulas en cartulina • Hojas con situaciones Tomado de Asociación española contra el cáncer. AECC. (2010). Las emociones: comprenderlas para vivir mejor. Recuperado de:

<p>TERCER MOMENTO: Se realizará una socialización voluntaria de las respuestas de los estudiantes ante las situaciones. La docente recordará que es importante poner en práctica lo trabajado, no solo en el colegio, sino en la casa.</p> <p>CUARTO MOMENTO: Se hará la presentación del emocionómetro (cartelera con las filas correspondientes a cada emoción básica y un rostro que identifique esa emoción) y se ubicará en una pared del salón. La docente tendrá el nombre de cada niño/niña y la idea es que diariamente (al finalizar la jornada escolar) ellos ubiquen su nombre en la fila del emocionómetro que represente la emoción que sintieron durante el día, permitiendo así el reconocimiento de emociones propias.</p>	<p>http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf</p>
<p>Actividad 4: Controlando mis emociones</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se mostrará a los estudiantes el video cuento “El pulpo enojado”. Al terminar se pedirá a los niños y niñas que den otros consejos al pulpo para controlar su ira. Todas estas ideas se consignarán en un cartel que quedará a la vista de todos.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: La docente mostrará a los estudiantes la técnica del “semáforo” (antes de explicarla completamente la docente preguntará a los estudiantes para qué creen que se utiliza cada luz), con el fin de que, al igual que sus técnicas planteadas, la utilicen en el momento que lo necesiten porque sienten mucha ira. Se preguntará a los niños por qué creen que son importantes estas técnicas.</p> <div data-bbox="318 1100 867 1388" data-label="Image"> </div> <p>TERCER MOMENTO: Se organizarán cuatro grupos de cinco estudiantes para organizar la presentación de una situación que le haya causado ira a alguno de los integrantes. En esta oportunidad se invitará a los niños a que traten de solucionar la situación teniendo en cuenta las técnicas vistas.</p> <p>CUARTO MOMENTO: Se hará un momento de cierre en el que voluntariamente los niños y niñas puedan decir cómo se sintieron en la actividad y qué cosas nuevas aprendieron.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “El pulpo enojado” Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SikVHG5z830 • Pliegos de cartulina • Cartelera con “semáforo” Tomado de Asociación española contra el cáncer. AECC. (2010). Las emociones: comprenderlas para vivir mejor. Recuperado de: http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf • Elementos para disfrazarse
<p>NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.</p>	

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.	
Participantes: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero. 21 niños – niñas	Tiempo: 3 sesiones de 60 minutos
Estrategia 2: Escuchando ando	Categoría: Escucha activa (Competencia comunicativa)
<p>Descripción de la categoría: La escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, lo cual incluye un lenguaje corporal que demuestre atención, así como estrategias como parafrasear y clarificar.</p> <p>(Chaux. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ed. Taurus)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de la escucha activa mediante actividades en las cuales los estudiantes demuestren atención con el lenguaje corporal. • Reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de escuchar al otro sin interrumpirlo para comprender mejor lo que les quiere decir. • Motivar a los estudiantes en el uso de estrategias como el parafraseo y la clarificación para comprender mejor. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La estrategia se implementará en su mayoría en el aula de clase. Se organizarán las sillas en mesa redonda de modo que los estudiantes tengan visualización de todos sus compañeros y se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los estudiantes inicien en el proceso hacia escuchar activamente a los demás empleando un adecuado lenguaje corporal y las diferentes técnicas (parafraseo, clarificación) Se realizarán las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1: Escuchando tu opinión</p> <p>PRIMER MOMENTO: La dinámica inicial consiste en que los niños y niñas escuchen ciertos sonidos animales e identifiquen de cuál se trata en un grupo de imágenes. Antes de empezar a escuchar los sonidos se entregarán, por parejas de estudiantes, las imágenes de los animales que aparecerán en la grabación, al escuchar el sonido escogerán la imagen a la que este pertenece y lo mostrarán a todo el grupo. Entre todos estaremos atentos a observar si alguna pareja elige una imagen diferente para repetir la grabación.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: La docente realizará la lectura del cuento “El túnel” de Anthony Browne. Entre página y página la docente hará pausas para realizar preguntas de predicción, para pedirles a los niños y niñas que <i>parafraseen</i> lo que la docente acaba de decir o las respuestas que dan sus compañeros y, para que además, den su opinión acerca de lo que los demás opinan.</p> <p>TERCER MOMENTO: Uno de los estudiantes del grupo tendrá la imagen a color del niño que aparece en el cuento “El túnel”, los demás tendrán la misma imagen pero en blanco y negro. La idea es que el estudiante que tiene la imagen a color pase al frente y le dé instrucciones a los compañeros para que puedan colorear su imagen de la misma forma.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabación con sonidos de animales Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=cg0u5TyDkoo • Imágenes de animales Recuperado de: www.google.com.co  <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “El túnel” de Anthony Browne

<p>CUARTO MOMENTO: Se realizará una reflexión final de la actividad preguntando a los niños y niñas qué aprendieron de la importancia de escuchar al otro.</p>	 <ul style="list-style-type: none"> • Imagen a color y en blanco y negro del personaje del cuento 
<p>Actividad 2: ¿Te escuché bien?</p> <p>PRIMER MOMENTO: Como primera dinámica se realizará el juego del teléfono roto. Los niños y niñas se sentarán en círculo y la docente dirá en secreto una palabra a un estudiante para que se la diga a los compañeros hasta que llegue al compañero que esté a su lado. La dificultad se irá aumentando cuando la docente diga frases en vez de palabras. Inicialmente se pedirá a los niños que no repitan la palabra o frase al compañero, pero después si podrán pedir la aclaración diciendo “por favor repites”. Al final de la dinámica se comentarán las dificultades del juego, las diferencias con aclaración y sin ella, etc.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se elegirán algunos niños o niñas para que pasen frente a sus compañeros a armar un rompecabezas grande. El estudiante que pase al frente tendrá los ojos vendados y el resto del grupo deberá darle instrucciones muy claras para que logre armar el rompecabezas (cada uno de los estudiantes que dará instrucciones tendrá la imagen que se debe armar). Así, a lo largo de la actividad y según lo que vaya sucediendo, la docente junto con los niños pondrán reglas para poderse comunicar y para que el compañero que tiene los ojos vendados pueda escuchar mejor, etc.</p> <p>TERCER MOMENTO: Se realizará una reflexión escrita de la importancia de saber escuchar y ser escuchado por otros.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas grande • Imágenes pequeñas del rompecabezas • Hojas • Lápices • Colores 
<p>Actividad 3: Mi cuento, nuestro cuento</p> <p>PRIMER MOMENTO: Inicialmente se realizará el juego de “mímica”. Se elegirán algunos niños para que hagan la mímica de algunas acciones primero, y, luego de películas infantiles que todos han visto. Los compañeros deben estar muy atentos para que logren adivinar. Si no lo logran, el compañero que esté haciendo la mímica puede decir el nombre de la acción o la película pero apenas moviendo los labios (sin decirlo en voz alta).</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se mostrará una imagen y a partir de ella se empezará a construir un cuento colectivamente. Cada niño</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen en tamaño grande Recuperada de http://es.123rf.com/photo_17918470_ilustraci-n-de-una-se-ora-en-el-parque-paseando-con-sus-mascotas.html?fromid=RUZiWG1iNGtOdXJZSWw2MGNQeXZRUT09

deberá complementar lo que su anterior compañero inventó de la historia, para continuar de la manera más coherente posible (sin salirse de la historia y siempre teniendo en cuenta la imagen inicial).

La docente acompañará la actividad guiando la coherencia y escribiendo en el tablero la historia.

TERCER MOMENTO: Finalmente se leerá la historia, se escucharán opiniones para mejorarla y finalmente se grabará. Se hablará acerca de las actividades realizadas y de las cosas nuevas que aprendieron acerca de escuchar al otro.



NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.	
Participantes: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero. 21 niños – niñas	Tiempo: 3 sesiones de 60 minutos
Estrategia 3: Primero pienso...	Categoría: Consideración de consecuencias (Competencia cognitiva)
Descripción de la categoría: La consideración de consecuencias es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás. (Chaux Torres, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ed. Taurus)	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a los estudiantes a que asuman sus decisiones y las consecuencias de estas, para sí mismo, para los otros, para los animales o para el medio ambiente. 	
Descripción general de la estrategia: La estrategia se implementará en su mayoría en el aula de clase. Se organizarán las sillas y mesas de manera que los estudiantes se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los estudiantes inicien en el proceso de reflexión sobre las posibles consecuencias que tienen sus actos en diferentes situaciones. Se realizarán las siguientes actividades:	
Actividad 1: Qué pasaría si... PRIMER MOMENTO: Inicialmente se proyectará el video del cuento “Bernardo”, un perro que se enferma por la falta de atención de sus dueños. Se pausará el video justo antes de la explicación del motivo de la enfermedad de Bernardo y se dará un tiempo para que los niños piensen en las diferentes explicaciones de por qué Bernardo se enfermó. Cuando se han considerado diferentes opciones por parte de los niños, se continúa la proyección del cuento. SEGUNDO MOMENTO: Se mostrarán a los niños imágenes de diversas situaciones, para que entre todo el grupo consideren la mayor cantidad de consecuencias de realizar esas acciones. Estas se escribirán en el tablero. Las posibles situaciones serán: *Niños peleando *Niño rompiendo un vidrio con un balón *Niño robando dinero *Niños haciendo una fogata en el bosque TERCER MOMENTO: Se realizará una reflexión acerca de la importancia de considerar todas las consecuencias de nuestros actos antes de realizarlos.	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Bernardo” Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qpMoP-QinHA • Imágenes de situaciones Recuperado de <ul style="list-style-type: none"> *http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ni%C3%B1os_pelea.html *http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/robando.html *http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ventana_rota.html *http://es.123rf.com/clipart-vectorizado/fogata.html  <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de tablero

<p>Actividad 2: Lluvia de ideas</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se recordará la actividad realizada con anterioridad y se motivará a la participación activa. Se hará la presentación de la siguiente situación problema: <i>Gabriel es la estrella de su equipo de fútbol y este domingo jugarán la final. Sin embargo Gabriel está sintiendo un dolor en su rodilla y no sabe qué hacer. Ayudémosle a tomar una decisión, tu qué harías en su lugar...</i></p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se pedirá a los niños y niñas que piensen en las opciones que tendría Manolo para solucionar la situación, qué debería hacer o qué harían ellos en su lugar. Para cada opción de solución los niños deben considerar la mayor cantidad de consecuencias posibles.</p> <p>TERCER MOMENTO: Se mostrará a los niños la siguiente imagen (Recuperada de http://www.crianzapositiva.org/). Los niños expresarán lo que entienden de ella y luego se realizará una reflexión sobre la importancia de pensar antes de actuar en todas las situaciones que se nos presenten.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes tamaño grande 
<p>Actividad 3: Tus normas son mis normas</p> <p>PRIMER MOMENTO: Se recordarán todas las actividades realizadas hasta ahora acerca de las emociones y la escucha activa y se motivará a los niños para que en grupos de cuatro propongan normas para nuestro salón, teniendo en cuenta lo que hemos aprendido. Un ejemplo de norma puede ser: evitar interrumpir a los demás mientras hablan o expresar lo que siento adecuadamente.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Cada grupo expondrá ante los demás compañeros las normas creadas, se establecerán acuerdos generales y la docente escribirá las normas propuestas por los niños y niñas en una cartelera que quedará a la vista de todos, también guiará la redacción de las mismas.</p> <p>TERCER MOMENTO: Después de leer las normas establecidas, los estudiantes pensarán en qué consecuencias acarreará el cumplimiento o el incumplimiento de cada una de las normas por parte ellos.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Marcadores
<p>NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.</p>	

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS GRADO SÉPTIMO

<p>Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.</p>	
<p>Participantes: 30 estudiantes de séptimo del colegio Fabio Lozano Simonelli</p>	<p>Tiempo: 3 sesiones de 90 minutos</p>
<p>Estrategia 1: Emocionándome</p>	<p>Categoría: Reconocimiento y manejo de emociones propias (Competencia emocional)</p>
<p>Descripción de la categoría: La identificación y manejo de las propias emociones, como un tipo de competencia emocional, busca que las personas alcancen un cierto dominio sobre las propias emociones para que puedan tener control de sus respuestas ante ellas. La identificación de emociones es un requisito primordial para llegar a un manejo adecuado de las mismas y a su vez ese manejo de emociones implica el uso de estrategias de autorregulación, que pueden variar de persona a persona. (Ruiz & Chau. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. ASCOFADE)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Posibilitar el reconocimiento de las emociones propias en los niños y niñas a través de la implementación de diversas actividades. ● Identificar las sensaciones o signos fisiológicos que las emociones conllevan. ● Promover la expresión de las emociones mediante un adecuado vocabulario emocional. ● Promover el manejo adecuado de las emociones en los niños y niñas. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La siguiente estrategia está compuesta por tres actividades que se desarrollarán en diferentes momentos de la clase de ética. Las actividades número 1 y 2 constan de tres momentos, mientras que la actividad número 3 consta de cuatro momentos. La estrategia se implementará a 30 estudiantes del curso 702 y en su mayoría se desarrollará en el aula de clase, pero se buscarán otros espacios de la institución, en los que niños y niñas se sientan cómodos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los niños reconozcan sus emociones, identifiquen las sensaciones corporales que estas transmiten e inicien el camino hacia el control adecuado de las mismas para no lastimar o hacer daño a los demás o ellos mismos. Se realizaran las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1: Intensamente</p> <p>PRIMER MOMENTO: Iniciaremos la estrategia llevando al grupo a un aula donde se ubicaran de forma cómoda y tranquila para ver la película Intensamente, esta muestra claramente cómo actúan las emociones en nuestro ser, haciendo evidente los signos corporales característicos de cada una.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Al terminar la película a cada niño se le entregará una tarjeta con una pregunta allí escrita relacionada con la película y voluntariamente los estudiantes darán respuesta en público a su pregunta</p> <p>Preguntas de las tarjetas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál emoción te gusto más? ¿Por qué? ● ¿Cómo estaba representada la emoción de la ira? ¿En qué situaciones sientes ira? 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Película ● Televisor ● Dvd ● Tarjetas con preguntas ● Prendedores personajes <p style="text-align: center;">Imagen</p> 

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo estaba representada la emoción de la tristeza? Describa el personaje de la tristeza de la película. ¿Con frecuencia tú te ponen triste y triste y triste? • ¿Cómo estaba representada la emoción del temor? ¿A qué le tienes miedo? • ¿Cómo estaba representada la emoción del desagrado? Describa el personaje que representa esta emoción en la película. ¿Qué te produce desagrado y porque? <p>TERCER MOMENTO: Al finalizar la sesión se le pedirá a cada estudiante que escoja el personaje con el cual se identifica, realice su dibujo en un octavo de cartulina y alrededor del dibujo escriba varias situaciones en las cuales ha sentido esa emoción.</p>	<p>Recuperado de: https://www.google.com.co/search?q=im%C3%A1genes+de+las+emociones&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1rlqLh_bLAhVmsYMKHY7Ar4Q_AUIBigB#tbn=isch&q=im%C3%A1genes+de+las+emociones+de+intensamente</p>
<p>Actividad 2: Visita a la Galería de las Emociones</p> <p>PRIMER MOMENTO: Cada estudiante pegara en un lugar del salón de clase el dibujo realizado en la sesión anterior.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Los estudiantes pasan mirando los dibujos de sus compañeros y le hacen preguntas a sus compañeros acerca del por qué escogió este personaje.</p> <p>TERCER MOMENTO: Se realizará una socialización donde los estudiantes cuenten porque se identificaron con ese personaje, las situaciones en las que han sentido esa emoción y qué cambios fisiológicos siente cuando tiene esa emoción.</p>	<p>Recursos</p>  <p>Recuperado de: https://www.google.com.co/search?q=im%C3%A1genes+de+las+emociones&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1rlqLh_bLAhVmsYMKHY7Ar4Q_AUIBigB#tbn=isch&q=im%C3%A1genes+de+las+emociones+de+intensamente</p>
<p>Actividad 3: Representando las Emociones</p> <p>PRIMER MOMENTO: Para realizar esta actividad el grupo se dividirá en subgrupos de cuatro estudiantes, a cada grupo se le entregará una tarjeta en la cual está descrita una situación que involucra una o más emociones.....el nombre de una emoción y el grupo dramatiza una situación que represente la emoción y propondrá estrategias para manejar dicha emoción</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: *Para la preparación y ensayo tendrán un tiempo de 15 min. *Cada grupo tiene un tiempo de 5min para hacer la presentación</p>	<p>Recuperado de: https://www.google.com.co/search?q=im%C3%A1genes+de+las+emociones&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1rlqLh_bLAhVmsYMKHY7Ar4Q_AUIBigB#tbn=isch&q=im%C3%A1genes+de+las+emociones</p> <p>Imagen</p> <p>••• Sabe manejar las emociones que le provocan malestar.</p>  <p>Recuperado de:</p>



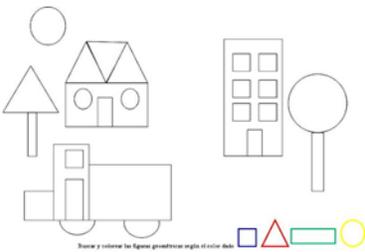
https://www.google.com.co/search?q=im%C3%A1genes+de+las+emociones&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewj1rlqLh_bLAhVmsYMKHY7Ar4Q_AUIBigB#tbn=isch&q=im%C3%A1genes+de+dec%C3%A1logo+de+las+emociones&imgsrc=rcz4Y_ofqmEDOM%3A

TERCER MOMENTO: Cuando terminen de pasar todos los grupos, se organizarán los estudiantes en círculo y se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron representando los personajes?
- ¿Crees que está bien ocultar y evadir las emociones?
- ¿Qué emociones son positivas y que emociones son negativas?
- ¿Cómo podemos manejar las emociones negativas?
- ¿Qué sucede cuando no manejamos adecuadamente las emociones negativas?

CUARTO MOMENTO: Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes a las anteriores preguntas y las propuestas que cada grupo hizo sobre el manejo de las emociones, entre todos se construirá un decálogo para el manejo adecuado de las emociones el cual será visible en el salón de clase para que los estudiantes lo pongan en práctica diariamente.

NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá	
Participantes: 30 estudiantes de séptimo del colegio Fabio Lozano Simonelli	Tiempo: 3 sesiones de 90 minutos
Estrategia 2: Escuchando ando	Categoría: Escucha activa (Competencia comunicativa)
<p>Descripción de la categoría: La escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestra atención, así como estrategias como parafrasear y clarificar. (Chaux Torres, E. (2012). Educación, convivencia y educación escolar. Bogotá. Ed. Taurus)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de la escucha activa mediante actividades en las cuales los estudiantes demuestren atención con el lenguaje corporal. • Reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de escuchar al otro sin interrumpirlo para comprender mejor lo que les quiere decir. • Motivar a los estudiantes en el uso de estrategias como el parafraseo y la clarificación para comprender mejor. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La estrategia correspondiente a la competencia comunicativa se desarrollará en tres actividades. Cada una de ellas consta de tres momentos en los cuales se implementará diferentes situaciones que requieren que el estudiante maneje una escucha activa y permanente para lograr el objetivo planteado. La estrategia se implementará en su mayoría en el aula de clase, de manera que los estudiantes permanezcan cómodos y atentos para la puesta en marcha de las actividades. La estrategia pretende que los estudiantes inicien en el proceso hacia escuchar activamente a los demás empleando las diferentes técnicas. Las actividades son:</p>	
<p>Actividad 1: Te dije que era redondo</p> <p>PRIMER MOMENTO: Los estudiantes estarán ubicados en el salón de clase correspondiente y se les indicará las instrucciones para desarrollar esta fase. Se solicita a los estudiante que conformen equipos de cinco personas y que se sienten de tal manera que un estudiante quede en el centro y los demás estén rodeándolo y dándole la espalda.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Se entrega al estudiante que se encuentra en el centro del círculo un dibujo, el cual debe ser dictado a sus cuatro compañeros del grupo únicamente dando instrucciones verbales y conceptos geométricos o espaciales (rectángulo, horizontal, vertical, mitad, centro, etc), ninguno de los estudiantes que se encuentran alrededor de la persona que dicta pueden mirar ni hacer preguntas.</p> <p>TERCER MOMENTO: Al término del ejercicio, el dibujo se colocará en el tablero y cada grupo se organiza para comparar sus dibujos y socializar sobre la experiencia. Luego el grupo en general se organiza en mesa redonda para que cada grupo pase al frente y hable a sus demás compañeros sobre las dificultades y fortalezas que evidenciaron en la actividad.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujos Imagen  <p>Imagen recuperada de: https://www.google.com.co/search?q=im%C3%A1genes+de+las+emociones&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1rIqLh_bLAhVmsYMKHY7Ar4Q_AUIBigB#tbm=isch&q=im%C3%A1genes+de+figuras+geométricas+haciendo+paisajes</p>

<p>Actividad tomada de: Competencias de empleabilidad de Fundación Chile. recuperado de https://sites.google.com/site/asesoriaseducacionalesorg/c/ Área comunicación. Competencia comunicarse con claridad en forma oral y escrita. Actividad # 1.</p>	
<p>Actividad 2: Qué gran historia. !!!!!!!</p> <p>PRIMER MOMENTO: Los estudiantes se ubican en el salón de clase correspondiente para recibir las instrucciones que permitan desarrollar la actividad. La docente les indica que se deben organizar en círculo de forma que cada estudiante quede al lado de un compañero. La docente le muestra una bolsa que contiene diferentes papeles y en cada uno de ellos está escrita una frase que da inicio a una historia.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: La docente le indica a un estudiante que escoja uno de los papeles que se encuentran en la bolsa y que lo lea fuerte para que todos los compañeros lo escuchen. El estudiante lee el inicio de la historia que consiste en una frase inconclusa para que el estudiante que está a su derecha continúe narrándola, sin cambiar la idea, debe tener una secuencia, ilación y cohesión de hechos. De esta forma cada estudiante debe continuar la narración hasta el último de los estudiantes. Es importante que cada estudiante esté atento a lo que han narrado sus compañeros para no cambiar la historia y que tengan coherencia los hechos.</p> <p>TERCER MOMENTO: Al finalizar la historia cada estudiante debe plasmar en un octavo de cartulina un dibujo con las acciones más representativas de la narración y pegarla en la pared del salón para que cada estudiante al terminar vaya mirando cada imagen y la compare con la suya, para así saber quién estuvo más atento en la escucha.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Papeles con los inicios de diferentes historias
<p>Actividad 3: Una polémica más</p> <p>PRIMER MOMENTO: La docente informa a los estudiantes sobre la actividad que van a desarrollar, que consiste en un debate dirigido sobre un tema de interés por parte de ellos. <i>La legalización de las drogas</i>. El grupo de estudiantes se dividirá en dos subgrupos para que uno de ellos esté a favor y el otro en contra de la temática escogida. La docente les hará entrega de unos papeles en los que está escrito los pros y los contras del tema.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Cada uno de los estudiantes leerá mentalmente su idea y tomará posición para defenderla, es decir organizará argumentos que justifiquen su punto de vista, los otros escuchan activamente y estarán prestos a apoyar dicho argumento o a refutar. Cuando un estudiante vaya a refutar o a apoyar un argumento debe <i>parafrasear</i> el argumento escuchado e inmediatamente después comienza a refutar o apoyar, esto con la idea de demostrar que sí está atento escuchando a sus compañeros. De la misma forma puede hacer preguntas para clarificar las ideas que escucha.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigación previa de los estudiantes.

<p>TERCER MOMENTO: Esta actividad se finaliza cuando ya todos o la mayoría de los estudiantes hayan hablado y desarrollado sus argumentos. Luego para finalizar la docente les pide a algunos estudiantes que digan cinco conclusiones sobre el debate. La docente recalcará la importancia de escuchar activamente al otro para poder refutar o apoyar una posición frente a una situación.</p>	
---	--

<p>NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.</p>	
--	--

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.	
Participantes: 30 estudiantes de séptimo del colegio Fabio Lozano Simonelli	Tiempo: 3 sesiones de 90 minutos
Estrategia 3: Primero pienso...	Categoría: Consideración de consecuencias (Competencia Cognitiva)
<p>Descripción de la categoría: La consideración de consecuencias es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás. (Chaux Torres, E. (2012). Educación, convivencia y educación escolar. Bogotá. Ed. Taurus)</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a los estudiantes a que asuman sus decisiones y las consecuencias de estas, para sí mismo, para los otros, para los animales o para el medio ambiente. 	
<p>Descripción general de la estrategia: La estrategia correspondiente a la competencia cognitiva se desarrollará en tres actividades. Cada una de ellas consta de tres momentos en los cuales se implementará diferentes situaciones que requieren que el estudiante sea consciente e inicie en el proceso de reflexión sobre las posibles consecuencias que tienen sus actos en diferentes situaciones pueden acarrear cada uno de los actos que él hace, y así lograr el objetivo planteado en la estrategia. La estrategia se implementará en su mayoría en el aula de clase, de manera que los estudiantes permanezcan cómodos y atentos para la puesta en marcha de las actividades. Se realizarán las siguientes actividades:</p>	
<p>Actividad 1: “Brainstorm”</p> <p>PRIMER MOMENTO: La docente ubica a los estudiantes en el aula correspondiente y les da las indicaciones para desarrollar la actividad. Luego organiza el curso en grupos de 3 estudiantes, y los ubica de tal forma que cada grupo quede mirando la pantalla donde puedan ver las diferentes situaciones conflictivas que se les va a presentar.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Cada grupo debe observar la imagen y escribir en una hoja las posibles opciones que consideran dará solución al conflicto que se planteó, no importa si estas soluciones se consideran buenas o malas, y así sucesivamente se hace con cada una de las imágenes que se presenten. La docente les da un tiempo determinado para el desarrollo de esta etapa. Luego se les dice que el grupo ganador será el que presente el mayor número de opciones en cada una de las situaciones, y también que tenga opciones que no se repitan con las de otros grupos.</p> <p>TERCER MOMENTO: La docente vuelve a mostrar cada imagen y pide a un integrante de cada grupo que lea las opciones que plantearon para darle solución al conflicto en esa situación, a medida que el grupo dice las opciones la maestra las va escribiendo en el tablero. El grupo que dé la mayor cantidad de opciones y que no se repitan con los de otros grupos es el ganador. Es importante que en este momento cada uno de los estudiantes</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de los conflictos. • Hojas de opciones 

esté atento y escuchando cada opción que sus compañeros están planteando. La docente da un incentivo (dulces) al grupo ganador.

Actividad tomada del texto Aula en paz.

Chaux, E. y otros. (2008). Aulas en paz. Estrategias pedagógicas. RIED-EJED. Vol 1. No. 2



Imágenes tomadas de:

https://www.google.com.co/search?q=imagenes+de+conflictos+entre+estudiantes&rlz=1CAACAC_enCO628CO629&espv=2&biw=1366&bih=633&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjb5qWwyPjLahUErB4KHZwiBSgQ_AUIBigB#tbn=isch&q=imagenes+de+situaciones+que+generan+conflicto+entre+estudiantes

Actividad 2: Qué fácil es dar solución a...

PRIMER MOMENTO: La docente ubica a los estudiantes en el aula correspondiente e inicia con la explicación de la actividad a desarrollar.

La docente les informa a los estudiantes que para la realización de esta actividad es necesario retomar los insumos, es decir las hojas donde los estudiantes escribieron todas las opciones posibles para dar solución a un conflicto, que se realizaron en la actividad anterior. Entonces vuelve a organizar el curso en subgrupos de tres estudiantes y a cada subgrupo le hace entrega de la hoja donde están escritas las opciones para que las lean.

SEGUNDO MOMENTO: En el momento en que cada subgrupo comience a leer las opciones que ellos eligieron, la docente le dice que analicen cada una de ellas y que mencionen las posibles consecuencias que conlleva el desarrollar cada una de las opciones planteada. Los otros estudiantes también pueden hacer aportes a estas consecuencias para que así se pueda llegar a acuerdos, eligiendo la consecuencia o las consecuencias que den mejor solución a dicho conflicto o situación, siempre con la idea de no causar daños a terceros.

TERCER MOMENTO: Para finalizar se le pregunta a los estudiantes si consideran que esas consecuencias son viables para que no se presente inconvenientes entre los involucrados en el conflicto, o si se creen que deben escoger diferentes opciones y por ende diferentes consecuencias.

Actividad tomada del texto Aula en paz.

Chaux, Enrique y otros. (2008) Aulas en paz. Estrategias pedagógicas. RIED-EJED. Vol 1. No. 2

Recursos

- Insumos de la actividad anterior.

Actividad 3: Acuerdos y normas de nuestro curso

PRIMER MOMENTO: La docente comenta a los estudiantes que para que el grupo sea conciliador, dinámico, activo y continúe en el proceso de desarrollar cada una de las competencias ciudadanas, deben pensar en cada una de las actividades que se desarrollaron hasta el momento, es decir las actividades sobre el manejo de las emociones, la escucha activa y la consideración de consecuencias y así generar nuevos acuerdos al interior del curso.

SEGUNDO MOMENTO: Se organiza el grupo en subgrupos (pueden ser los mismos subgrupos de las actividades anteriores) de cuatro estudiantes para que cada uno de ellos plantee las situaciones que ellos consideran, deben cambiar al interior del curso para que mejore los procesos académicos y convivenciales. Cada subgrupo debe escoger cinco acciones a cambiar. Se socializan las acciones que cada subgrupo plantea se escriben en el tablero y por votación se escogen las cuatro o cinco acciones que mayor votación obtenga. Luego estas acciones se redactan como una norma.

TERCER MOMENTO: Se van escribiendo cada una de las normas en el tablero y los estudiantes deben plantear las opciones que afrontaran aquellos que no la cumplan.

Cada una de esas opciones planteadas serán analizadas en conjunto entre la docente y los estudiantes proponiendo las consecuencias que estas opciones tendrían en la vida de ellos.

Se escogerán aquellas opciones que tengan consecuencias positivas para el estudiante que incumpla la norma y para todos los involucrados.

Los acuerdos del curso se escribirán en un pliego de cartulina que se pegará en una pared del salón para que sean tenidas en cuenta en todo momento.

Actividad tomada del texto Aula en paz.

Chaux, E. y otros. (2008). Aulas en paz. Estrategias pedagógicas. RIED-EJED. Vol 1. No. 2

NOTA: Al finalizar cada una de las actividades se diligenciará una ficha de observación o diario de campo en el que las docentes describirán lo sucedido, realizarán una reflexión pedagógica de ello y consignarán las apreciaciones de los estudiantes frente a estas.

Resultados de la implementación de las estrategias por categoría

Para elaborar los resultados de cada una de las estrategias implementadas, se usó la observación realizada en cada una de ellas y la posterior transcripción y reflexión de su desarrollo en el diario de campo, ejercicio que, articulado con los referentes teóricos, arrojó los siguientes hallazgos organizados por categoría y grado.

Reconocimiento y manejo de las emociones propias.

En la estrategia 1 denominada “**Emocionándome**”, cuyos objetivos fueron principalmente posibilitar el reconocimiento de las emociones propias, identificar las sensaciones o signos fisiológicos que estas conllevan, promover la expresión de las emociones mediante un adecuado vocabulario emocional y promover el manejo adecuado de las emociones; se pudo notar que:

A partir de la aplicación de la estrategia pedagógica, se identificaron algunos aprendizajes de los niños de **transición** respecto del conocimiento y reconocimiento de sus emociones.

En la primera actividad titulada “**Las emociones no son un cuento**”, los niños aprendieron de las emociones las reacciones corporales que tenemos en distintos momentos del día a partir de ciertas situaciones, que tienen un nombre que las identifica y las pueden verbalizar, y que surgen en diversas circunstancias (Anexo 8).

Por ejemplo, se escuchaba en las conversaciones de los niños frases como: “estaba triste porque no me dejaron jugar”, “llegando a mi casa un perro me asustó”, “me acosté triste porque mi papá no llegó a la casa”, “estaba feliz porque mi hermano me llevó al parque”, entre otras; lo que nos permite indicar que los estudiantes se han apropiado del vocabulario emocional y lo utilizan en las conversaciones con sus pares; dando lugar a lo que Bisquerra (2003) llama “la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones” (pág. 17).

Los niños de transición aprendieron que cada emoción que sentían, la pueden nombrar de una forma particular, según lo que quieran expresar, es decir: ira, tristeza, alegría, temor, etcétera. A partir de estos saberes adquiridos por los niños respecto de las emociones (vocabulario)

empezaron a nombrar lo que sentían en el colegio, en la casa o en la calle de manera adecuada, según la asociación preestablecida.

Estas habilidades adquiridas en el primer momento, permiten indicar que nombrar las emociones abre posibilidades para que los niños se conozcan a sí mismos, reconozcan que todas las personas tienen formas distintas de expresarse y por ende, se relacionen mejor unos con otros.

En la segunda actividad de esta estrategia, se hizo énfasis en que los niños asociaran lo que sentían y las formas en las que reaccionaban con situaciones específicas en su vida cotidiana, a partir de los conceptos y las características de cada emoción.

Una vez reconocidas las emociones según los conceptos visuales propuestos (dado e imágenes de las emociones) los niños lograron recordar y narrar situaciones de su vida cotidiana relacionadas con emociones diferentes (según el caso).

Llamó la atención en esta etapa que los niños narraron situaciones molestas o de dolor en las que las emociones más reiterativas fueron rabia, tristeza, soledad y miedo, lo cual revela que en los estudiantes de esta edad preescolar las experiencias negativas tienen mayor recordación en un primer momento, coincidiendo con Goleman (1995) en que las acciones violentas vividas o experimentadas quedan fácilmente grabadas en los circuitos emocionales de las personas, promoviendo entonces la segunda participación de los estudiantes donde recordaran emociones positivas. Por ello, dentro del aula es necesario invitarlos a recordar otras situaciones que les generen tranquilidad, alegría o bienestar. En este caso se instó a los niños a traer a la memoria y narrar situaciones que les resultaran más agradables y bonitas como alternativa para equilibrar sus emociones.

En la tercera actividad de esta etapa, el propósito fue reforzar los aprendizajes de los niños respecto de sus emociones para afianzar la importancia de conocerlas e identificar en qué partes del cuerpo se manifiestan y por qué se originan, y qué situaciones o personas las generan, con el fin de aprender gradualmente a manejarlas. Aunque es de aclarar que a esta edad los niños no llegan a estos niveles de comprensión y manejo emocional, por lo cual el logro más relevante en ellos es saber que las emociones existen, hacen parte de nuestra humanidad, las sentimos constantemente, estimulan nuestras acciones y sentimientos, y nos permiten relacionarnos con otras personas y el entorno.

En el aula los niños infirieron los comportamientos de las emociones vistas en la película *Intensamente* y las representaron con movimientos del cuerpo y expresiones faciales: cantaron,

bailaron saltaron y rieron para dramatizar a la alegría, igualmente interpretaron la tristeza arrastrándose por el piso, llorando y desgonzando sus brazos; y la ira zapateando, arrugando la cara, gritando, etcétera. En todos los casos marcaron expresiones características en sus rostros.

Es así que después de representar las emociones, los niños lograron hacer conscientes sus comportamientos y reflexionar en su actuar logrando nombrar la emoción que están experimentando y asociando los signos corporales que mencionan Ruiz y Chauv (2005) para facilitar el manejo adecuado de las mismas.

Al terminar la estrategia se puede concluir que han quedado los fundamentos para que los niños reconozcan sus propias emociones, las etiqueten utilizando un lenguaje adecuado y tomen conciencia de las mismas a la hora de relacionarse intra e inter personalmente.

Para el caso del grado **tercero**, la estrategia 1 “**Emocionándome**” posibilitó que los niños reconocieran sus emociones dándoles un nombre y comprendiendo que estas pueden sentirse en el cuerpo de manera diferenciada, ya que hay signos o sensaciones específicas que se experimentan al sentir cada emoción.

En las dos primeras actividades era frecuente escuchar decir a los niños que no sabían qué o cómo sentían su cuerpo ante alguna emoción, porque como algunos de ellos lo expresaron, específicamente en la actividad del “dado de las emociones” y en actividades anteriores a la implementación de la estrategia, “*nunca habíamos pensado en qué se siente en el cuerpo*”. La estrategia permitió que los niños empezaran a tomar conciencia de los cambios fisiológicos y comportamentales de su cuerpo frente a sus emociones y esto se ve reflejado cuando ante alguna situación en el aula que produce una emoción intensa, los niños buscan a la docente para contarle qué emoción están sintiendo y cómo la experimenta su cuerpo.

Según Ruiz y Chauv (2005) esa capacidad de interpretar los signos corporales asociados con diversas emociones, de nombrar la emoción que se está sintiendo, y de distinguir el tipo de situaciones que generan reacciones emocionales particulares, facilita el manejo adecuado de las mismas. En ese orden de ideas, Bisquerra (2003) también afirma que un apropiado manejo de las emociones supone tomar conciencia de la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento, pues “los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)” (p. 23).

De igual modo, en estas dos actividades los niños empezaron a reconocer las emociones en los compañeros y como ellos mismos los expresaron, pudieron conocer cosas que no sabían de ellos y comprender que todos sentimos de manera diferente (Anexo 9).

En la tercera actividad **“Hablando de lo que siento”**, los estudiantes tuvieron la oportunidad de etiquetar sus emociones y pensar en las sensaciones corporales involucradas con algunas de ellas poniéndolo por escrito, pero al mismo tiempo se motivó a la expresión emocional apropiada dando ciertas pautas o pistas de cómo podrían hacerlo practicando, primero, oralmente y luego mediante un lenguaje escrito (Anexo 10). Esta habilidad de expresar las emociones adecuadamente es también fundamental para empezar a regularlas pues, según Bisquerra (2003), consiste en comprender que el estado emocional interno no tiene necesariamente que corresponder con su expresión externa en uno mismo y en los demás. Al tener un nivel de madurez mayor, se produce la comprensión del impacto que la expresión emocional y el comportamiento propio, tienen en los otros y esto es esencial al momento de relacionarse con las personas.

En esta actividad llamó la atención la intervención de una estudiante después de la explicación de la actividad guía, pues aseguró que: *“No me desahogo respetuosamente. En mi casa nadie expresa lo que siente, eso como que va de generación en generación, por eso yo tampoco expreso y creo que no podré hacer bien la actividad”*.

Esto da muestra de la importancia de la familia en la educación emocional de los niños y jóvenes, pues como escenario primario de socialización, allí se inicia el aprendizaje de las competencias emocionales básicas para interactuar y desarrollarse en comunidad, gracias a las múltiples oportunidades que se tienen para practicarlas. Los padres y madres se convierten entonces en un ejemplo de estabilidad emocional y con un trabajo conjunto con los docentes en la escuela, conseguirán el crecimiento personal y social de los hijos.

En la cuarta y última actividad se buscaba que los estudiantes empezaran a comprender que las emociones, especialmente la ira, deben ser manejadas para no hacerse daño a sí mismo o a los demás al momento de expresarlas. En un primer momento se dio la oportunidad, a partir de la participación de una estudiante, de hablar acerca de los comportamientos que observaban en las madres cuando tenían ira. Algunas de las respuestas de los niños fueron:

JAG 1: “Cuando mi mamá está furiosa conmigo se pone muy roja y dice que le duele la cabeza”

JAG 2: “Mi mamá se jala el pelo y a veces se pega con la mesa”

JAG 3: “A mí me pega y me grita”

Estas respuestas fueron una excusa perfecta para motivar a los niños a enseñarles a otros las estrategias generadas por ellos mismos para controlar las emociones y a ponerlas en práctica.

A partir del cuento “El pulpo enojado”, los niños generaron estrategias diversas para regular la ira y hacerla menos intensa, ya que hacerla desaparecer no sería posible ni deseable (Ruiz & Chau, 2005). Como algunas estrategias surgieron: “Respirar profundo y contar hasta 10”, “pensar en algo bonito”, “hacer ejercicio”, “salir a caminar”, “Tensionar el cuerpo y relajarlo”, “golpear una almohada”, etc. También se mostró a los niños la estrategia del “semáforo de las emociones” para que quedaran con un amplio repertorio de opciones que fueran útiles para controlar la ira.

Luego de la realización de la actividad se pudo observar que los niños están practicando algunas de las estrategias generadas en las situaciones que lo requieren en el aula, especialmente respirar y contar hasta 10. Incluso cuando ven a algún compañero alzándole la voz a otro o llorando, se acercan y dicen “cálmese, respire y cuente hasta 10”.

Es interesante ver cómo, partiendo de estrategias de afrontamiento, como las denomina Bisquerra (2000), los niños son cada vez más capaces de autorregularse para gestionar la intensidad y la duración de las emociones. La escuela juega un papel principal en ese sentido, ya que allí se puede ayudar a los estudiantes a que sean conscientes de las estrategias que les funcionan o a aprender nuevas (Chau, 2012). Es igualmente importante brindar muchas oportunidades para practicar esta competencia aprovechando los conflictos que se presentan espontáneamente, pidiendo a los niños que usen las estrategias aprendidas.

De esta estrategia 1 (**Emocionándome**) se continúa desarrollando el ejercicio del “emocionómetro” que consiste en identificar la emoción que se siente durante cada día al finalizar la jornada escolar, lo cual ha permitido que los niños consideren las situaciones que la generan en sí mismo y en los compañeros, dando paso al reconocimiento de las emociones de los otros.

Conviene señalar que se tomó la decisión de que para los niños de grado tercero se ampliara en una actividad la estrategia pedagógica, ya que considerando la observación inicial de los comportamientos y relaciones entre ellos, se vio la necesidad de trabajar tanto en el reconocimiento como en el manejo de emociones y tres actividades resultaban ser muy pocas para esta labor.

En lo concerniente al grado **séptimo**, la implementación de esta estrategia 1 (**Emocionándome**) exigió un análisis más profundo del tema de las emociones llevando a replantear la práctica de aula ya que como docentes se debe dar ejemplo de cuál es la manera adecuada para manejar las emociones y así poder enseñar a los estudiantes a autorregularse. Por lo anterior y según lo afirma Bisquerra (2003) es necesario que exista una adecuada educación emocional desde la infancia que se dé de manera transversal, activa y permanente durante el desarrollo de la persona, para que en situaciones de conflicto éstas no terminen en agresiones físicas o verbales, sino al contrario se emplee técnicas que les permita a los estudiantes controlar las emociones negativas.

Las actividades iniciales de la estrategia 1 mostraron que los estudiantes manejan un vocabulario emocional adecuado, situación que se evidenció en la actividad 1 llamada **“Intensamente”**, pues cuando se les pregunto si se identificaban con algunas de las emociones vistas en la película ellos dieron las siguientes respuestas: *“con la alegría, porque les gusta sentirse felices con las cosas que les ocurre a diario. Es importante compartir con la familia para estar felices”*, otra emoción mencionada fue la ira *“un estudiante comentó que la rabia se sentía muy fácil en el cuerpo porque la sangre sube a la cabeza y quieren romper y acabar con todo. Los otros estudiantes manifestaban que los momentos en que sienten rabia son cuando les gritan, les golpean, les hacen bullying, cuando ven que están golpeando algún amigo. También comentan que la ira no es fácil de controlar, que en algunos casos el salir del lugar, caminar y respirar fuerte logra calmar la ira”*. Estas afirmaciones demuestran una falta de control de sus propias emociones, como lo afirma Goleman (1998) tener conciencia de las emociones propias constituye la competencia emocional fundamental sobre la que se cimientan otras habilidades de este tipo, como el autocontrol. Pues como ellos mismos manifiestan *“en muchas situaciones nos dejamos llevar por la rabia, por la tristeza o el miedo y no pensamos en lo que pueda suceder si agredimos a otra persona”*.

Con la implementación de las demás actividades de esta primera estrategia, aprendieron que existen varias técnicas para controlar las emociones, en la actividad 3 llamada **“Representando las emociones”**, los estudiantes propusieron 10 técnicas que facilitan el manejo de las emociones negativas, estas fueron: Dialogar con la otra persona cuando algo nos disguste, no dejarse llevar por la ira cuando nos ofenden, respirar hondo y calmarse, contar hasta diez hasta que nos pase la ira, contarle a otra persona lo que sentimos en una situación de tristeza, llorar para desahogarse, pensar antes de actuar, no lastimar a los demás para no ser lastimados, tratar de hacer reír a los demás, pedir consejo cuando estamos en una situación en la cual no sabemos cómo actuar. Algunos de ellos las han puesto en práctica y se ha notado un cambio de actitud en la manera cómo afrontan las situaciones de conflicto dentro del aula de clase, sin embargo todavía hay un grupo de estudiantes a los que les ha sido difícil aprender a manejar sus emociones (Anexo 11).

De la aplicación de esta estrategia 1 se puede concluir que el tiempo de intervención en la competencia emocional debe ser más amplio y flexible para todos los grupos, porque aunque las actividades fueron bien planeadas, si no se da continuidad al proceso no pasarían de ser actividades divertidas pero poco significativas.

Escucha activa.

La estrategia 2 que recibió el nombre **“Escuchando ando”** y que tuvo como objetivos favorecer el desarrollo de la escucha activa mediante actividades en las cuales los estudiantes demostraran atención con el lenguaje corporal, reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de escuchar al otro sin interrumpirlo para comprenderlo mejor, y motivar a los estudiantes en el uso de estrategias como el parafraseo y la clarificación; arrojó estos resultados:

Para el grado **transición**, en la primera actividad llamada **“escuchando, escuchando”** a través de la lectura de un cuento en el aula, se solicitó a los niños que luego de escuchar frases de la narración, las relataran con sus propias palabras según su interpretación y comprensión de la misma.

Para algunos estudiantes el ejercicio resultó complejo porque hay dificultades en la escucha atenta de los relatos, y deficiencias en la comprensión de lectura, por lo cual la maestra tuvo que

dar reiteradamente la instrucción, ejemplificarla y además otorgar varias oportunidades para que los niños fueran afianzando la acción.

Luego de repetir esta primera actividad los niños lograron hacer el parafraseo solicitado, por lo cual resulta importante que aprendan que escuchar es una acción que compromete no solo los oídos sino también el cuerpo y la mente. Este es un saber que se debe seguir enseñando y afianzando en la etapa preescolar (Anexo 12).

Justamente, en una segunda actividad dentro de esta estrategia se optó por dirigir a los niños a actividades en las que se dispusieran corporalmente para escuchar y atender a las instrucciones de otras personas, permitiendo que experimenten con su cuerpo formas distintas de comunicarse y de recibir mensajes. En términos de convivencia en el aula, este tipo de ejercicio resulta potente para que los niños atiendan a las necesidades de los otros de manera atenta, respetuosa y responsable, propiciando un vínculo comprometido y generando relaciones en equidad.

Satisfactoriamente se evidenció que la mayoría de los niños se esforzaron por tener una buena disposición en el aula (especialmente en el desarrollo de actividades colectivas de lecturas o juegos), por estar atentos observando los gestos de la persona que está hablando, por no interrumpir y esperar el turno para intervenir. También se rescata que los estudiantes visualizaran a sus pares dándoles la misma importancia de escucha que a los adultos, reconociendo que ellos también son valiosos, que sus comentarios o intervenciones son legítimos y que merecen respeto, además se fortalecieron los lazos de amistad entre ellos.

Asimismo se pudo denotar que en el día a día los niños repetían frases como: “debemos escuchar para poder aprender”, “el que escucha y repite comprende mejor”, “yo escucho y los demás me escuchan”, “cuando escucho mejor doy solución a mis problemas”, como queriendo centrar su escucha y practicar lo aprendido en cada actividad.

Tal como lo indica el MEN:

“la competencia comunicativa es una conversación o intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención. Es un diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos pueden expresar sus puntos de vista sin miedo, de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre los temas de interés común” (MEN, 2006, p. 156).

La convivencia en el aula mejoró notablemente en los niños, ya que reflexionaron sobre su comportamiento, aumentaron sus niveles de atención y mejoraron los grados de interacción, logrando que disminuyeran peleas, gritos y reclamos entre ellos.

En cuanto a los niños de grado **tercero**, la estrategia 2 “**Escuchando ando**” se constituyó como un primer paso para ayudarles a comprender la importancia de escuchar al otro.

En todas las actividades siempre hubo un momento de apertura a través de un juego como escuchar sonidos para adivinar de qué personaje se trataba, el teléfono roto o la mímica. Estos momentos fueron claves para motivar y disponer a los niños hacia la escucha y darles pistas de lo que se haría en el resto de la actividad. Se empezó a considerar pues, la realización de actividades lúdicas como preámbulo a todos los temas de las áreas contempladas en el plan de estudios, teniendo presente que el juego es la actividad primaria en la infancia y que a través de esta se pueden dar desarrollos y aprendizajes más significativos.

Específicamente en lo referente a la escucha activa, la primera actividad fue de gran provecho ya que la lectura del cuento permitió que los niños participaran activamente con sus opiniones en la predicción de la historia y tuvieran que escuchar las de los demás para apoyarlas o contradecirlas. El hecho de pedir que parafrasearan lo dicho por otro se dificultó al principio, pero implicó que estuvieran más atentos para, en sus propias palabras, “*no cambiar el tema de la conversación y poder responder lo que se pregunta*” (Anexo 13). Esta actividad generó un espacio de diálogo en el cual los estudiantes pudieron expresar sus ideas, puntos de vista y posiciones frente a la historia narrada; y a su vez, respetar y valorar las de los compañeros aunque no coincidieran con las propias.

Así pues, desarrollar el diálogo en el aula implica ejercitación y esfuerzo desde procesos de pensamiento reflexivo en los que los estudiantes deben aprender a escuchar de manera abierta y crítica las posturas de los demás y, al mismo tiempo, explicar y argumentar las propias (MEN, 2013).

La segunda actividad buscaba trabajar en la estrategia de clarificación a través del juego del “teléfono roto” y del seguimiento de instrucciones al armar un rompecabezas. Los niños experimentaron claramente la diferencia entre poder clarificar o no lo que el otro quería comunicarles y expresaron que el juego del “teléfono roto” fue más sencillo cuando se practicaba esta estrategia. En esa medida, pudo explicárseles a los niños que esto también se podía aplicar diariamente para evitar malentendidos por no tener claro qué es lo que el otro busca expresar.

En el momento de armar el rompecabezas, se inició vendando los ojos a una estudiante y los compañeros empezaron a darle instrucciones, sin embargo, lo hacían todos al mismo tiempo. Los niños vieron, entonces, la necesidad de establecer turnos para hablar y de intentar dar

instrucciones más comprensibles a quien estaba armando el rompecabezas. No obstante, por el nivel de dificultad de esta actividad, sobre la marcha se decidió entre todos que lo mejor era quitar la venda de los ojos a quien desarrollara el rompecabezas.

En el último momento de reflexión escrita de la actividad 2 surgieron las siguientes notas: *“si todos gritamos a la vez, no se va a entender lo que decimos”*, *“si no hablamos al tiempo y no empezamos a gritar podemos escuchar mejor”*, *“no se debe interrumpir a los demás”*, *“debemos mirar a los ojos cuando nos hablan”*.

La actividad 3 de la estrategia, que consistió en crear colectivamente un cuento a partir de una imagen, exigió de parte de los niños una disposición y atención especial a lo que sus compañeros decían para seguir con coherencia la historia. Se observó gran motivación, en la mayoría de estudiantes, por participar con sus ideas en la elaboración del cuento, solamente 3 niñas estuvieron calladas durante la actividad y al indagar la razón, decían que era porque los compañeros decían lo mismo que ellas querían decir.

Esta actividad de cierre fue muy importante pues se expresaron y confrontaron ideas y opiniones generando un ambiente agradable en el que los niños buscaban un mismo fin. Entre ellos se cuestionaban acerca de los aportes que daban para continuar la historia y decían cosas como: *“pero eso qué tiene que ver”*, *“eso no tiene sentido”*. Al final se leyó el cuento creado: *“Las aventuras de Sara y los perros”*, los niños explicaron qué emoción sintieron durante la actividad y dijeron lo que habían aprendido de escuchar al otro.

Al culminar la estrategia 2 se evidencio que, como se explicó y justificó al inicio, los estudiantes de este grupo tenían muchas dificultades en la escucha, se interrumpían, se gritaban, no se escuchaban; pero después de la puesta en marcha de las actividades los niños, que aunque continúan presentando estos comportamientos con menor frecuencia, han empezado a regularse al momento de escuchar diciendo entre ellos: *“no interrumpa”*, *“espere que la profesora le dé su turno para hablar”*, *“ponga atención que lo que están diciendo es importante”* o *“mírame porque te estoy hablando”*; incluso cuestionan a la docente señalándole en algunas ocasiones: *“profe tu no le diste la palabra y la dejaste hablar y yo estoy levantando la mano”*.

De igual forma, la estrategia aportó en el hecho de ponerse en el lugar del otro, ya que una de las reflexiones que surgió de varios niños fue que: *“así como yo me siento triste cuando mis compañeros no me ponen cuidado, ellos también se pueden sentir tristes”*. Esta y todas las reflexiones que surgieron en las actividades pueden ser aprovechadas como un primer paso para

fortalecer esta competencia, pues la escucha activa “no sólo favorece la comprensión de las ideas de los otros, sino que también permite que se establezca un verdadero ambiente de diálogo debido a que cuando alguien se siente escuchado está más dispuesto a escuchar a los demás” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 37).

Respecto al grado séptimo, durante la aplicación de esta estrategia pedagógica muchas situaciones revelaron que los estudiantes en su afán por hablar y ser escuchados se olvidan de escuchar activamente a los otros, es decir toman una actitud individualista situación que afecta notablemente la comunicación, como lo expresa Ortiz (2007, p. 8) “escuchar es la mitad del proceso comunicativo”, si no hay una verdadera escucha difícilmente se puede tener una comunicación real.

Esta situación que fue evidente en la aplicación de la actividad 2 “**Que gran historia**”, pues en el momento que algunos estudiantes tenían que continuar la narración, por no estar atentos a lo que sus compañeros decían no sabían cómo seguir la historia, entonces decían cualquier frase sin coherencia ni sentido, esto afectó el desarrollo normal de esta actividad. Sin embargo a medida que se desarrollaban las otras actividades los estudiantes fueron aprendiendo las pautas que se deben tener para ser un buen oyente.

Con el fin de mejorar esta competencia se recomienda que los docentes realicen actividades que mejoren la escucha activa de los estudiantes, como la realizada en la actividad 3 de la estrategia, titulada “**Una polémica más**” (Anexo 14), en la cual se practicó el parafraseo, la clarificación, gestos adecuados, postura corporal y esperar su turno para hablar. Cuando estas pautas se ponen en práctica continuamente, se interiorizan y pasan a ser de uso cotidiano en el aula de clase.

Se concluye entonces que es necesario continuar trabajando actividades que requieran de escucha activa en todas las clases de manera transversal y en toda situación que lo requiera dentro del aula, comprendiendo que, por la complejidad de la competencia, un cambio no se logra de la noche a la mañana con actividades que pudieron ser sensibilizadoras, interactivas, creativas o motivantes; por el contrario, requiere de tiempo y compromiso de práctica constante para que además de todo lo anterior, esas actividades lleguen a ser realmente significativas para todos.

Consideración de consecuencias.

En la estrategia 3 denominada “**Primero pienso...**” el objetivo principal fue incentivar a los estudiantes a asumir sus decisiones y las consecuencias de estas, para sí mismo, para los otros, para los animales o para el medio ambiente.

Para el grupo de transición la estrategia fue básicamente enseñar a los estudiantes por medio de situaciones cotidianas hipotéticas, las consecuencias que uno u otro acto generarían, es decir, que el primer avance en esta etapa fue el de aprender que toda acción conlleva consecuencias.

Particularmente los niños consideraron consecuencias negativas de las distintas situaciones, en tanto referían que sus mamás o abuelas les pegan, los gritan o regañan. Es relevante decir entonces, que los estudiantes en esta edad relacionan las consecuencias como efectos negativos o susceptibles de corrección o castigo por parte de los adultos, lo cual invita a considerar que en el aula también se deben reforzar las consecuencias valoradas positivamente.

Como se decía anteriormente a los niños no siempre les resultó fácil relacionar consecuencias ante distintos actos, de este modo enunciaban nuevas situaciones descontextualizadas respecto de la situación planteada. Algunos niños relacionaban más fácil las consecuencias que asociaban a experiencias propias, cercanas o conocidas.

En concreto, en esta fase los niños iniciaron el proceso de aprender a prever consecuencias de sus actos, lo cual permite apostar porque en un futuro ellos lograrán considerar las posibles consecuencias que tendrán sus actos, de tal modo que siempre tengan presente que lo que hagan debe propender por el cuidado y el respeto de las demás personas, de sí mismos o del entorno.

Es decir que, la aplicación de cada actividad favoreció el acercamiento a posibles consecuencias con cada acto acordes a la edad, desarrollo del pensamiento y contexto social de los niños, que se dieron con las situaciones hipotéticas y la explicación de la docente de manera práctica y vivencial, hasta que los niños están incorporando de a poco los conceptos.

Las dos primeras actividades llevadas a cabo con los niños de **tercero** en esta estrategia, permitieron observar que muchos no tenían claro lo que era una consecuencia y lo confundían con opciones de solución. Fue necesario recordar constantemente que las consecuencias son hechos que pueden suceder después de realizar una acción.

En las actividades se trataron de abordar temas relacionados con acciones que pudieran afectar a los animales y el medio ambiente a través de cuentos o imágenes, ya que en esta competencia se busca identificar los efectos de una alternativa de acción, no solo para sí mismo y para los demás, sino para todos los implicados en el conflicto.

La reflexión principal al término de la segunda actividad se logró gracias a la imagen de sientopiensoactúo. Los niños del grado tercero expresaron que como se vio en el semáforo de las emociones (estrategia 1, actividad 4), deben pensar en las consecuencias de sus acciones antes de llevarlas a cabo y en la opción que sea más favorable para ellos y para los demás.

A lo largo de estas actividades se notó una importante participación de parte de todos los niños, incluso de aquellos a quienes normalmente se les dificulta hablar frente a los compañeros.

En la tercera actividad referida a realización colectiva de normas, se observó una mejor disposición por parte de los niños a cooperar en sus pequeños grupos con ideas que reflejaran lo aprendido en todas las estrategias, pero también a escuchar lo que los otros querían expresar. Una estudiante resaltó respecto a su grupo: *“profe, estamos participando todos, no nos estamos peleando ni nos gritamos”*; en el resto de grupos se ponían de acuerdo para realizar tareas como escribir o para determinar en qué orden hablarían. Las normas construidas colectivamente se muestran en el diario de campo (Anexo 15).

Al exponer consecuencias para quienes cumplieran o no las normas establecidas, se evidenció una mayor comprensión de lo que significa una consecuencia, no obstante, las planteadas continuaron refiriéndose a castigos. Por lo anterior es clave continuar aprovechando todas las oportunidades que se den en el aula de clase para considerar consecuencias de las decisiones y acciones sobre los demás que no tengan que ver con castigos, sino con acciones que reparen un posible daño; esto promoverá que los estudiantes asuman su responsabilidad sobre sus propias acciones (Chaux, 2012).

La aplicación de las actividades de la estrategia cognitiva (**Primero pienso...**) con los jóvenes de **séptimo**, permitió observar que al inicio de la estrategia no sabían distinguir entre opciones de solución y consecuencia de una situación, al igual que los niños de tercero; por lo que

fue importante hacer claridad en ello y mediante la aplicación de las actividades se evidenció un avance notable en esta diferenciación. Tal vez por esta falta de claridad los estudiantes no tienen en cuenta las consecuencias de sus actos por lo que en las situaciones de conflicto se dejan llevar por las emociones negativas y actúan de manera agresiva sin pensar en lo que pueda pasar.

Con la implementación de esta estrategia 3 (**Primero pienso...**) se observó un gran progreso, como se vio en el desarrollo de la actividad 3 “**Acuerdos y normas de nuestro curso**”, en la cual los estudiantes plantearon cuatro normas y a partir de ellas generaron las consecuencias que tienen quienes no las cumplan, este ejercicio permitió ver que los estudiantes analizaron cada una de las consecuencias propuestas sin tomar decisiones deliberadamente (Anexo 16).

Se observa además que tal y como se consultó en el marco teórico, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel convencional del desarrollo moral según Kohlberg (1997) por lo que esperan que con el cumplimiento de las normas los adultos los vean como personas buenas pero no hay una verdadera internalización de las normas, se ve también que algunos de ellos todavía se encuentran en el nivel pre convencional del desarrollo moral es decir que cumplen las normas por miedo al castigo o buscando sus propios intereses es decir cumplen cuando “les conviene”. Kohlberg afirma que para que se pase de una etapa del desarrollo moral a la siguiente es necesario que exista un aprendizaje, es decir que el adolescente reconozca las anteriores estructuras cognitivas y puede resolver mejor los conflictos que requieren de su juicio moral. (Citado por Habermas, 1983).

En la medida en que se continúe poniendo en práctica esta competencia de consideración de consecuencias los niños y jóvenes “podrán identificar con más facilidad los efectos negativos de acciones agresivas” (Chaux, 2012, p. 74) y se logrará un mayor grado de conciencia en la toma de decisiones importantes para cada uno. La estrategia pues, a causa del tiempo de intervención, se constituyó como un primer escalón hacia el fortalecimiento de esta competencia cognitiva tan fundamental.

Análisis comparativo valoración inicial y valoración final

A continuación se presenta un contraste entre lo observado en la valoración inicial y los cambios evidenciados en la actividad que sirvió como valoración final. Para facilitar este contraste se diligenció el mismo formato de observación inicial (Anexo 6).

En la valoración final se realizó una actividad en la que los estudiantes de tercero y séptimo organizados en grupos debían representar algunas situaciones conflictivas. Para transición se dividió el grupo en dos y cada uno realizó la dramatización del cuento “Blanca Nieves y los siete enanitos”. La docente guio todos los momentos de la actividad explicando cómo realizarla.

Esta actividad requirió que, para todos los cursos, los estudiantes pusieran en práctica de manera conjunta las competencias trabajadas en las estrategias.

Tabla 8. Cuadro comparativo valoración inicial y valoración final de las categorías intervenidas.

Categorías	Valoración inicial	Valoración final
Reconocimiento y manejo de las emociones propias	<p>Se evidenció que los estudiantes de séptimo reconocen las emociones positivas y negativas al nombrarlas de manera apropiada.</p> <p>Por su parte, algunos niños de transición y tercero presentaban dificultad para etiquetar las emociones mediante el lenguaje verbal y reconocer el componente fisiológico y comportamental de cada una.</p> <p>Se observaba en los tres grupos de estudiantes dificultad en manejar las emociones, pues era frecuente observar que actuaban impulsivamente en situaciones de conflicto: gritar a los demás, decir malas palabras, golpear al otro, hacer gestos ofensivos, etc.</p>	<p>Algunos niños de transición y tercero han empezado a nombrar sus emociones ante situaciones particulares del aula y a hacerse conscientes de las reacciones de su cuerpo. Sin embargo, en un grupo de estudiantes aún se observan dificultades para expresar sus emociones, en especial las negativas, y prefieren aislarse de la situación que las genera.</p> <p>La mayoría de estudiantes (tercero y séptimo) recuerdan y utilizan las técnicas trabajadas en la estrategia, para el autocontrol de sus emociones, situación que es evidente en la cotidianidad del aula.</p>
Escucha activa	<p>Se notó en los tres grupos que pocas veces los estudiantes prestaban atención a sus compañeros cuando opinaban, no eran conscientes de la</p>	<p>Se han notado cambios en la mayoría los niños y jóvenes, en aspectos como evitar interrumpir a la persona que habla, pedir la</p>

	<p>importancia de demostrarles atención con un lenguaje corporal adecuado. Se interrumpían constantemente, y muy pocos hacían preguntas cuando no comprendían algo.</p>	<p>palabra y respetar los turnos asignados para hablar. No obstante se deben seguir fortaleciendo aspectos como escuchar con atención a los demás demostrándolo con un lenguaje corporal adecuado, ya que se observa que a los estudiantes les cuesta llevar a la práctica estas pautas en situaciones cotidianas.</p>
<p>Consideración de Consecuencias</p>	<p>La mayoría de los estudiantes de los tres grados no distinguían la diferencia entre opciones de solución y consecuencias de una decisión.</p>	<p>En la actividad final los estudiantes propusieron varias opciones de solución a la situación planteada y pensaron las posibles consecuencias que cada una de esas soluciones podría tener. Aunque esto se notó en una actividad dirigida, tenemos claro que es muy difícil evidenciar que los niños y jóvenes estén considerando las consecuencias de sus acciones antes de realizarlas en la cotidianidad del aula, por lo cual es necesario un trabajo de reflexión constante sobre las situaciones que los confrontan.</p>

Conclusiones

Finalizado el proceso de investigación y de acuerdo con los objetivos trazados y los resultados o hallazgos obtenidos, se procede a presentar las siguientes conclusiones.

La etapa de valoración inicial fue fundamental en el proceso investigativo en cuanto permitió aproximarnos al manejo que tenían los estudiantes de cada una de las competencias antes de una intervención pedagógica, para diseñar y ajustar estrategias que respondieran a las necesidades encontradas, según su edad y grupo. Sin embargo, la validación de los instrumentos a utilizar en esta etapa por parte de los pares académicos, podría realizarse en futuras intervenciones de manera más rigurosa haciendo uso, por ejemplo, de rúbricas de evaluación.

Según los hallazgos de la valoración inicial se pudo interpretar que en la categoría reconocimiento y manejo de emociones propias, los niños de transición y tercero no manejaban un vocabulario emocional adecuado y tampoco les resultaba sencillo relacionar los signos corporales asociados con las emociones. Por otra parte, los estudiantes de grado séptimo sí estaban en la capacidad de nombrar sus emociones y relacionarlas con signos corporales, pero no manejaban técnicas o estrategias para regular sus emociones negativas.

Esta etapa inicial de la categoría escucha activa evidenció que los estudiantes de los tres grados tenían dificultad en aspectos como no interrumpir a sus compañeros, poner atención a quien les habla demostrándolo con su lenguaje corporal y hacer preguntas cuando no entienden.

En cuanto a la categoría consideración de consecuencias, inicialmente se observó que los estudiantes de los tres grados no lograron identificar fácilmente las consecuencias de una situación problemática, confundiéndolas con sus opciones de solución. Para los tres grupos de estudiantes las consecuencias establecidas se enfocaban en castigos.

Con base en estos resultados, fueron diseñadas y ajustadas rigurosamente las estrategias pedagógicas según la edad de los estudiantes, y al final de su implementación hubo modificaciones en algunos de sus comportamientos mostrando un fortalecimiento de las competencias reconocimiento y manejo de emociones propias, escucha activa y consideración de consecuencias. Es claro que este trabajo no resulta ser suficiente para consolidarlas, por lo tanto se requiere un tiempo más prolongado de práctica de estas, para notar cambios más trascendentes.

Así pues, luego de la implementación de la estrategia “Emocionándome”, se pudo establecer que los estudiantes de los grados transición y tercero han empezado a expresar sus

emociones haciendo uso de las palabras que las etiquetan y son más conscientes de que estas producen cambios fisiológicos y comportamentales en el cuerpo. En cuanto al manejo de emociones propias, los estudiantes de tercero y séptimo propusieron y están poniendo en práctica técnicas de regulación de sus emociones negativas, entendiendo que el autocontrol de las mismas evita que los conflictos escalen y terminen en agresiones físicas o verbales.

Gracias a la puesta en marcha de la estrategia “Escuchando ando” los niños y jóvenes han disminuido algunos comportamientos como: interrumpir a los demás, no prestar atención mostrando un lenguaje corporal adecuado, no pedir la palabra; y además se corrigen entre ellos buscando mejorar su escucha en el aula.

Con el desarrollo de la estrategia “Primero pienso...” se logró que los estudiantes comprendieran qué es una consecuencia y la diferenciaron de una alternativa de solución, además tienen presente que todas sus acciones acarrearán consecuencias positivas o negativas que deben asumir. Sin embargo es muy complejo evidenciar que los niños y jóvenes actúen pensando en las consecuencias de sus actos por convicción propia y no pensando en el castigo. Por esta razón, se deben aprovechar todas las situaciones en el aula que ameriten toma de decisiones y poder pensar antes de actuar.

La puesta en marcha de cada estrategia mencionada llevó a comprender que las competencias ciudadanas hacen posible que las personas actúen conscientemente en relación con sus derechos y responsabilidades, respeten los derechos humanos rechazando la discriminación, y transformen su entorno social, cultural y ambiental. Al fomentar el uso de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar se contribuye a la paz, convirtiéndolo en un espacio donde los estudiantes pueden poner en práctica formas de relacionarse con los otros, haciéndose conscientes que ellos directa e indirectamente contribuyen en la construcción de sociedades pacíficas (Chaux & Velásquez, 2014).

Esta responsabilidad de educar para la convivencia y la paz, corresponde a todos miembros de la comunidad educativa, especialmente a los docentes, quienes como mediadores de los procesos de enseñanza aprendizaje, contribuyen a la formación integral de sus estudiantes. En ese sentido, no se puede delegar el trabajo en competencias ciudadanas exclusivamente a los docentes del área de sociales pues este debe ser transversal; y menos, relegarlo a los últimos grados de la educación, pues es en la primera infancia donde se sientan las bases de un desarrollo

progresivo y equilibrado de cada una de las dimensiones del ser previniendo relaciones agresivas y conductas violentas.

Este proceso investigativo permitió comprender la importancia del trabajo cooperativo entre docentes de diferentes áreas y niveles académicos, puesto que se enriquece la visión integral del desarrollo de los estudiantes desde la primera infancia hasta la secundaria, entendiendo que las bases que se cimientan en esta primera etapa, trascienden en su formación pero deben ser afianzadas a lo largo de toda su vida escolar. En ese sentido, es esencial generar espacios de encuentro entre maestros para crear en conjunto propuestas pedagógicas que atiendan a las necesidades y características de cada uno de sus grupos.

Recomendaciones

Al terminar el proceso investigativo, el equipo de docentes plantea recomendaciones que pueden enriquecer la práctica de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas

- Se sugiere que en las instituciones intervenidas se continúe el trabajo en competencias ciudadanas, tomando como base este proyecto de investigación, porque los resultados obtenidos demostraron que se favoreció en gran medida la convivencia pacífica en los tres grupos participantes.
- El fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el aula requiere de mayor disponibilidad de tiempo, ya que este debe ser un trabajo continuo y transversal a todas las áreas. La propuesta de intervención no termina aquí, es apenas el comienzo de un proceso riguroso y complejo.
- Se requiere iniciar el trabajo en competencias ciudadanas desde la primera infancia, reconociendo que es allí donde se deben sentar las bases para formar ciudadanos que estén en la capacidad de superar situaciones de conflicto de manera pacífica y concertada.
- Se invita a los directivos docentes a abrir espacios de capacitación en competencias ciudadanas para todos los docentes, dado que el MEN ha promovido la creación de estándares, pruebas nacionales y materiales educativos, pero son las instituciones a las que les corresponde aterrizar estos elementos en su contexto particular.
- Los directivos docentes deben estar prestos ante la solicitud de materiales educativos por parte de los docentes, para apoyar la implementación de las estrategias pedagógicas en competencias ciudadanas (literatura infantil, red de internet, etc). Por otro lado, los materiales existentes (cartillas, videos) de los proyectos llevados a cabo por la SED, referidos a la educación para la convivencia y la ciudadanía; deben darse a conocer en las instituciones y facilitar el acceso de los docentes a estos.
- Es necesario que los docentes reflexionen e interioricen la práctica de las competencias ciudadanas para enriquecerse a nivel personal y en esa medida transformar sus prácticas pedagógicas y ser ejemplo para sus estudiantes.
- Para dar continuidad al proceso es fundamental involucrar a las familias en el conocimiento y vivencia de las competencias ciudadanas, permitiendo así que los estudiantes consoliden su práctica.

Reflexión pedagógica

Desde la formación pedagógica recibida a lo largo del programa de Maestría en Pedagogía y, específicamente, durante la realización del proyecto de investigación titulado “*Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá*”, han surgido reflexiones que nos motivan a continuar generando transformaciones en nuestras prácticas pedagógicas, en pro de una educación integral y de calidad para nuestros estudiantes.

La primera de ellas tiene que ver con la importancia de la investigación en pedagogía, que al contemplarse como un modo de producir conocimiento, permite al maestro ser consciente de sus prácticas, entender qué se debe hacer y cómo se debe hacer, para lograr optimizar su labor educativa (De la orden Hoz, 2007).

En ese sentido, es importante que el maestro investigue porque esto le permitirá reevaluar sus prácticas pedagógicas a la luz de la reflexión sobre las realidades que afectan su institución escolar y las necesidades del entorno en el que se encuentra inmersa. De esta forma, partiendo de inquietudes sobre situaciones que lo confrontan y que, a la larga, lo ayudan a comprender y renovar su ejercicio docente, avanzará en lo que se constituye como el fin de la investigación en pedagogía: La producción de conocimiento pedagógico.

La investigación entonces, debe emerger desde el aula generando preguntas y/o problemas que interpelen y dinamicen la estructura interna y externa de la institución, porque parten de las necesidades del entorno y de lo que realmente aqueja a la comunidad educativa.

En segundo lugar, consideramos que la formación integral de nuestros estudiantes debe cimentarse en el conocimiento, apropiación y vivencia de las competencias ciudadanas, pues estas son la base para encaminarlos hacia el buen ejercicio de la ciudadanía, es decir, para que sean capaces de comprender, aceptar y vivir consigo mismo y con los demás y en esa medida inicien un proceso de transformación social de su entorno inmediato.

Por lo anterior, es necesario que se incorporen las competencias ciudadanas en la cotidianidad de la familia, la escuela y el aula, pues entendiendo que esta labor es corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, se abrirán más espacios en

donde todos aprendamos y practiquemos formas pacíficas y constructivas de interacción y solución de conflictos.

En tercera instancia, somos conscientes de que, aunque las estrategias pedagógicas implementadas fueron fruto de un trabajo organizado y planeado teniendo en cuenta las necesidades puntuales de cada una de nuestras aulas, el desarrollo de las competencias ciudadanas es un proceso lento y sistemático que debe prolongarse para lograr un impacto en la vida de los niños y jóvenes. En otras palabras, nuestra propuesta pedagógica – investigativa no culmina aquí, es apenas el inicio de una experiencia de formación que busca hacer la diferencia en la vida de los estudiantes y de quienes nos relacionamos con ellos.

Finalmente, resaltamos que todo el proceso investigativo no solo generó cambios a nivel profesional, también lo hizo a nivel personal, porque al ser ejemplo para nuestros estudiantes y familiares, fue necesario que nosotras mismas aprendiéramos y practicáramos las competencias ciudadanas para mejorar nuestras relaciones cotidianas.

A partir de estas reflexiones surgen nuevas preguntas, que en adelante pueden solucionarse en nuevos procesos investigativos:

¿Cómo involucrar a los padres de familia en el proceso de formación y vivencia de las competencias ciudadanas?

¿Cómo comprometer a los docentes en el trabajo transversal de las competencias ciudadanas desde sus disciplinas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Lora, M. A., Camacho Caranton, T., Florez Rico, M., Gaibao Mier, D., Murcia Neira, G., & Pasive Castellanos, Y. (2012). Presentación. En P. d. Romero Ibañez, Estrategias Pedagógicas en el Ámbito Educativo. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Anguera, T. (1999). Observación en la escuela: aplicaciones. Edicions de la Universitat de *Barcelona*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=5FWRsokRjVkc&pg=PA111&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Arango, L. (2009). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. Medellín. Colombia.
- Arredondo, L. (2002). Sea un comunicador excelente. Madrid. McGraw-Hill.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. Revista Enfoques Educativos, 5(1), 117-135.
- Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina.
- Asociación española contra el cáncer. AECC. (2010). Las emociones: comprenderlas para vivir mejor. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf>
- Avila, C. & Rueda, C (2015). “Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer la convivencia pacífica”. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19901/Claudia-Marcela-Avila-Castillo%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.
- Basto, C., Díaz, M., Ospina, C. y Tabares, L. (2011). Desarrollo de Prácticas Educativas en el Tema de Competencias Ciudadanas en la Institución Educativa Ramón Martínez Benítez de la Ciudad de Cartago. Especialidad en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad

Católica de Pereira. Colombia. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/3365/DDMPDH7.pdf?sequence=1>

- Batista, J. y Romero, M. (septiembre- diciembre, 2007). Habilidades comunicativas del líder en universidades privadas y su relación con la programación neurolingüística. en Lauros, revista de educación. vol. 13 (25), 46
- Bermúdez, L. y González, L. (enero- junio, 2011). “La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones”, en Quórum académico, 8(8), 96.
- Bisquerra, R. y Perez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación de España, 6, 1-11.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- _____ (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona. Ed. Praxis
- Bornas, X. (1998). La autonomía personal en la infancia (2ª ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Burnley, J. (1993), “Conflicto” en Educación para la paz. Madrid, Ediciones Morata, 73-91.
- Camacho Coy, H., Guzmán Rodríguez, J., Amaya Bahamon, L. (2012). Competencias ciudadanas desde la clase de educación física. Colombia. Ed. Kinesis.
- Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. Infancias imágenes, 15(1), 41-58.
- Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. Universidad Católica Argentina. Revista Iberoamericana de Educación. 38, 4.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2014). Educación para la paz en Colombia: la promesa de las competencias ciudadanas. En Bouvier, V. (Ed.). La construcción de la paz en tiempos de guerra. Colombia. Ed. Universidad del Rosario.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ed. Taurus.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. Revista Interamericana de Educación para la democracia, 1(2), 125-145.

- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Eds.). (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Colombia, Congreso de la República. (2006) Código de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006. _____(1991). Constitución Política de Colombia, disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>, Bogotá D.C.: Presidencia de la República.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115: Ley General de Educación, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Cortón, B. (2011). Pedagogía de la interculturalidad. Un reto para los sistemas educativos contemporáneos. Cuba.
- Daza, B. y Vega, L. (2004). Aulas en Paz. En Chaux Torres, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Eds.). (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Davis, F. (1973). La comunicación no verbal. Madrid: Alianza Editorial.
- De Donini, A. (2010). VI Foro Educativo. Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora. En el marco del bicentenario. “Dónde y cómo enseñar ciudadanía”[mensaje en foro]. Buenos Aires. Recuperado en <http://www.oei.org.ar/Foro1.pdf>.
- De la Torriente, (1978). Como hablar correctamente en público. Bogotá. Ediciones nacionales círculo de lectores.
- De la Orden Hoz, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. Revista electrónica de investigación educativa, 9 (1).
- Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103.
- Deluty, R. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive and submissive children, 309-312. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01193414?LI=true#page-1>.

- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683. Recuperado de http://www.columbia.edu/cu/psychology/courses/3615/Readings/Science_1990_Dodge_1678_83.pdf
- Escalante, Y. (2011). "Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase". (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2622>
- Etchegoyen, M. (1984). Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común. Buenos Aires. Editorial Stella, 152.
- Fermoso, P. (1994). Pedagogía Social. Editorial Herder. Barcelona, 246- 267.
- Fundación Chile. (nd). Competencias de empleabilidad. Recuperado de [https://sites.google.com/site/asesoriaseducacionalesorg/c/Área comunicación](https://sites.google.com/site/asesoriaseducacionalesorg/c/Área%20comunicación). Competencia comunicarse con claridad en forma oral y escrita. Actividad # 1.
- Gaeta González, L. y Galvanovskis, A. (2009, julio-diciembre). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 4 (2), 403-425.
- Gallardo-Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, (18), 143-159.
- Galtung, J. (1989). "Cultural violence". *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- García, B. y Ortiz, B. (2012). Los maestros ante la violencia escolar. Bogotá. Universidad Francisco José de Caldas.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la Inteligencia Emocional. Barcelona. Ed. Kairós.
- _____ (1995). Inteligencia emocional. Barcelona. Ed. Kairós.
- Habermas, J. (1983). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona. Editorial Planeta- De Agostini.
- Heinemann, P. (1980). Pedagogía de la comunicación no verbal. Barcelona. Editorial Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoffman, M.L. (2002). Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Ideas Books.

- Hoyos, G. (2014). Pensar la Educación. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>. Noviembre 9 de 2015.
- _____ (2008). La comunicación: La competencia ciudadana en ciudadanías en formación. *Civitas Magisterio*, 137 – 172.
- _____ (agosto, 1998). Memorias —I Congreso Iberoamericano de Educación. Las transformaciones educativas. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración, OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y Troquel, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/hoyos2.htm>.
- _____ (enero-abril, 1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.
- ICFES. (2013). Resultados nacionales censales competencias ciudadanas. SABER 3, 5 y 9, 2012. Resumen ejecutivo.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 257-268.
- Ison-Zintilini, M. S., & Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a05.pdf>
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Costa, F.M. y Turbin, M.S. (1995). Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change *Developmental Psychology*; 31(6), 923-933.
- Jiménez, M.; Lleras, J. y Nieto, A.M. (Septiembre-diciembre, 2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia, 13(3), 347-359. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1729/>
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, H. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée De Brouwer. España.
- Leoluca, O. (octubre 27, 28, 29, 2004). Experiencias para aprender. [Mensaje en foro]. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73338.html>.
- López, I. (2008). Educar en derechos humanos: un camino a la paz. Bogotá. *Transversales magisterio*, 208.

- _____ (1998). “Educación y derechos humanos”, en Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (comps.), Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia. Manizales. Programa de la paz – Compañía de Jesús, 243- 259.
- Mangrulka, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida, para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana para la Salud. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Habilidades.pdf>
- Mantilla, L. (nd). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Fundación Fe y Alegría, 3.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). La competencia social y ciudadana. Madrid. Alianza Editorial.
- Marshall, T. (1950). Citizenship and social class. Great Britain. Cambridge University Press, 29.
- McEntee, E. (2004). Comunicación Oral. México. Ediciones Culturales.
- Medina, A.M. (2011). Uno no escoge lo que va a pasar mañana: Vivencias y Significados en Torno a las Competencias Ciudadanas de Convivencia y Paz en Estudiantes de Séptimo Grado, en la Institución Educativa Jesús Rey. Tesis Maestría en Educación. Universidad de San Buenaventura. Medellín. Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/handle/10819/558>.
- Mejía Acosta, J. y Rodríguez Ávila, G. (2004). Dilemas morales. En Chaux Torres, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Eds.). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. Estudios políticos. Medellín, 40.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013. Decreto 1965 de 2013.
- _____ (2013). Decreto 1965. Ley 1620. Ley de convivencia escolar. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>.
- _____ (2013). Metodologías que transforman. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas.
- _____ (2011). Cartilla 1 Brújula programa de competencias ciudadanas.
- _____ (febrero- abril, 2009). Por una educación inicial incluyente y para toda la vida. Al tablero. 49, 3 -5

_____ (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!

_____ (2006). Plan Decenal de Educación (2006-2016). Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf).

Mockus, A. (octubre 27, 28, 29, 2004). Experiencias para aprender. [Mensaje en foro]. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73338.html>.

_____ (marzo, 2000) “Convivencia como armonización de ley, moral y cultura”, en *Perspectivas*, vol. XXXII, 1, 19-37.

Monereo Font, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Ed. Az Visor

Montoya, L. (2008). Competencias ciudadanas: La asignatura pendiente. *Educación para la paz y los derechos humanos*. Nueva Época, 51, 49 – 54.

Moreno, Moreno, H. (2003). *Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza aprendizaje*. Ed. SEM.

Muñoz Corvalán, J. (mayo, 2012). Estrategias comunicativas. En *Contribuciones a las ciencias sociales*, eumed.net. [en línea], Recuperado en <http://www.eumed.net/>, 8 de noviembre de 2015.

Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración universal de los derechos humanos. recuperado en: <http://www.humanrights.com/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI (2008). Bravo Murillo, Madrid – España. *Revista iberoamericana de educación*, 47.

Pérez, G. (2008). Paz, estudiantes universitarios y educación: elementos para un proyecto. *Educación para la paz y los derechos humanos*. Nueva época, 51, 8 – 14.

Piaget, J. (1972). “Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood.” *Human Development*. 15, 1-12.

Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Proyecto_Hermes_Colombia_Spanish.pdf.

Quiroz. M. J. (2013). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Recuperado de

- <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11489/Julia%20Quiroz%20Mac%20C3%ADas%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, C.; Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en paz. Resultados de un programa multi-componente. 1(1). Recuperado de: www.ried-ijed.org.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Recuperado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Ribeiro, L. (1999). La comunicación Eficaz. [audiolibro]. Barcelona.
- Rodríguez, L. (2015). Descubriendo y aprendiendo con el otro: Diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades sociales en el grado 102, Jornada Tarde. IED Florentino González - Localidad de San Cristóbal. Bogotá - Colombia. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/flexpaper/handle/10818/22748/Liliana%20Rocio%20Rodriguez%20Calcetero%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, A. (2007). Ciudadanías en formación. Bogotá. Civitas magisterio.
- Ruiz, A y Chaux , E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. ASCOFADE.
- Sambrano, J. (2000). Programación Neurolingüística para todos. El modelo de la excelencia. México. Alfaomega.
- Santrock. J. (2014). Psicología de la educación. McGrawHill education. México, 94 -96.
- Secretaría de Educación Distrital, (2014). Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia>.
- Secretaría de Educación Distrital, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de la Mujer, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2013. <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia>.
- Secretaría Distrital de Gobierno. Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. (2006). [En línea] Bogotá: Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá, 2006. [Citado 1 de octubre de 2010]. Recuperado en: <http://www.ceacsc.gov.co>.
- Segura, M. (2005). Ser persona y relacionarse. Madrid, Narcea ediciones, 77.

- Shure, M. & Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. En S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 373-396). Nueva York: Springer-Verlag.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232512846_Cognitive_Mediators_of_Aggression_in_Adolescent_Offenders.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1981). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29 - 44.
- Swee-Hin Toh, (marzo, 2000) “Convivencia como armonización de ley, moral y cultura”, en *Perspectivas*, vol. XXXII, núm. 1, 97-104.
- Tejera Concepción, J. (diciembre, 2008). Relaciones entre Comunicación y Educación para la Formación de Habilidades Comunicativas, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado en : www.eumed.net/rev/cccss/02/jftc16.htm
- Tremblay, R.E., Masse, L., Pagani, L., y Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In R.D. Peters and R.J. McMahon (Eds.) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de <http://www.childtrends.org/?programs=montreal-prevention-experiment>.
- Tuvilla Rayo, J. (2006). La convivencia en los centros educativos desde la mirada de la cultura de paz. Lanzarote.
- _____ (nd). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/0569edc1-e8cb-4b1d-b043-2b9507b00a79>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for all*. Paris. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Vega, M.J & Castro, M. V. (2006). *Desarrollo de Competencias Ciudadanas y Reconstrucción de Imaginarios de Ciudad y Ciudadanía, a través del Periodismo Escolar*. Proyecto Observatorio

de Medios y Ciudadanía del Grupo de Investigación en Comunicación y Cultura.
Universidad del Norte.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.

Vílchez, S. C. (2010). *Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana a través del aprendizaje Cooperativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47441035_Desarrollo_de_la_competencia_social_y_ciudadana_a_traves_del_aprendizaje_cooperativo.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de datos personales

FICHA DE DATOS PERSONALES

La siguiente ficha es de carácter confidencial y su uso es exclusivo para recolectar datos del grupo a intervenir

DATOS ESTUDIANTE

Estudiante: _____ Curso: _____

Tipo y número de identificación: _____ Edad: _____ Estrato: _____

1. **Estudiante:** Antiguo Nuevo

2. **Discapacidad:** si no

3. **Vive con:** Papá Mamá Hermanos Abuelo(a) Tíos(as) primos(as)
sobrinos(as) Padrastro madrastra hermanastros otros _____

4. **Tiene servicio de salud:** si no SISBEN: si no EPS _____

5. **Pertenece a algún grupo étnico:** Gitano afro indígena Raizal

6. **Es:** desplazado víctima de conflicto armado reinsertado ninguna

7. **Tipo vivienda:** casa apartamento inquilinato habitación albergue

8. **Casa:** propia arriendo invasión otro _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 2. Consentimiento informado

**AUTORIZACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
CONSENTIMIENTO ESCRITO PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC CON LA INCLUSIÓN DE IMÁGENES Y
APRECIACIONES DE ALUMNOS/AS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA _____
JORNADA _____, EN ACTIVIDADES ESCOLARES y EXTRACURRICULARES, EN MEDIOS DE
COMUNICACIÓN SOCIAL Y VIRTUAL CONSULTADOS POR UN PÚBLICO INDETERMINADO, CON FINES
EDUCATIVOS, SIN ÁNIMO DE LUCRO.-----**

Nosotros: _____, identificado con C.C. No. _____
y _____, identificada con C.C. No. _____ en calidad de
_____ (Padres de familia-con Pat. Potestad conjunta; padre
o madre de familia con custodia única1 , o tutor –en caso de fallecimiento de los padres-) Sobre el menor de
edad de nombre: _____ con identificación N°

Autorizamos expresamente a la Institución Educativa _____, domiciliada
en la _____ con aprobación mediante Resolución Oficial
No. _____ del Ministerio de Educación Nacional; a través de sus directivos y/o docentes
para que en ejercicio de sus actividades lectivas y desarrollo de su objeto social, pueda en forma gratuita, -sin
remuneración económica alguna tomar fotografías, grabar videos institucionales y educativos, filmar, grabar
entrevistas, realizar encuestas, reproducir y/o publicar, fotografías, videos y/o imágenes donde aparezca el(los)
menor(es) en mención, siempre que estas mismas les garantice(n) sus derechos fundamentales, se realicen y
utilicen estrictamente con fines pedagógicos, NO especulativos y SIN ANIMO DE LUCRO, Lo anterior, para su
utilización en publicaciones de ámbito educativo, en las páginas web de la Institución Educativa y/o en otra(s)
asociadas con el medio de educación formal y fines pedagógicos, sea que se incorporen en soporte digital,
CDS, memorias USB, videos y/o publicaciones en la red cibernauta a través de canales públicos y similares.
Para los exclusivos efectos de emitir, publicar, divulgar y promocionar en cualquier lugar del mundo, el material
grabado para el proyecto de investigación: **Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias
ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de
estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.**

Acepto, que conozco el propósito de este proyecto el cual pretende beneficiar la comunidad educativa. Tal
utilización podrá realizarse mediante la divulgación a través de su reproducción, tanto en medios impresos
como electrónicos, así como su comunicación, emisión y divulgación pública, a través de los medios existentes,
o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto, conocidos como Internet, para los fines de emisión del
material grabado, y los fines promocionales e informativos que LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y LA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA estime convenientes. La vigencia de autorización corresponde al término
establecido en la Ley 23 de 1982, durante el cual LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y LA UNIVERSIDAD DE
LA SABANA son titulares de los derechos sobre las muestras que se recogieron durante el desarrollo del
Proyecto.

Para constancia se firma la presente autorización, a los _____ días del mes de _____ del año dos mil
_____, en dos (2) ejemplares de un mismo tenor y valor para los fines propuestos.

NOMBRE

C.C.

NOMBRE

C.C.

Anexo 3. Prueba de valoración inicial grado transición

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL OFELIA URIBE DE ACOSTA INSTRUMENTO DE VALORACIÓN INICIAL

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.

1. Imagina que le cuentas a tu mejor amigo un secreto y te acabas de enterar de que él, se lo contó a casi todo el curso. En ese momento ¿tú qué sientes?

2. Del Zoológico se escaparon 2 leones y están rondando las calles ¿si tú te los encuentras de frente que sientes?

3. Marcela vive con su abuela, quien se preocupa mucho de su nieta. Un día no la dejó salir a donde su amiga Marisa, que vive al lado de su casa. Marisa le dijo a Marcela que saliera a escondidas para que la acompañara, porque estaba sola y tenía mucho miedo. ¿Qué harías tú en su lugar? Narra todo lo que podría pasar con esa decisión?

4. Si escuchas que algún desconocido están pegándole a las mascotas de cuadra. ¿En ese momento qué sientes?

5. Carlos, un niño cuyos padres tienen muy mala situación económica, le saca un lápiz a otro compañero que tenía muchos. Jessica, su compañera de puesto lo vio cuando robaba. Sin embargo, cuando el niño a quien se le robó el lápiz pregunta quién lo tomó, Jessica no sabe si decir la verdad o callar, porque le da pena la pobreza de Carlos y puede entender que se haya sentido tentado de tomar un lápiz; pero, por otra parte, piensa que no es bueno robar. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión?

6. El niño (a) escucha atentamente las indicaciones

- A) Siempre
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

7. El niño (a) mientras escucha a la otra persona, lo mira a los ojos y mueve la cabeza para hacer saber que le está prestando atención

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

8. El niño (a) se anticipo(a) a responder sin haber terminado la pregunta

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

9. El niño (a) cuando no entiende, hace preguntas para aclarar las dudas

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

Anexo 4. Prueba de valoración inicial grado tercero

COLEGIO JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ IED INSTRUMENTO DE VALORACIÓN INICIAL

Proyecto: **Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.**

Nombre: _____ Grado: _____

1. Imagina que le cuentas a un(a) compañero(a) algo privado y te acabas de enterar de que se lo contó a casi todo el curso. En ese momento ¿tú qué sientes?

(Espacio para explicación)

2. En la última semana ¿Cuántas veces has insistido en que las cosas se hagan a tu manera sin escuchar a tus compañeros?

- A) Muchas veces
- B) Algunas veces
- C) Nunca

3. Sergio es un niño de 10 años muy tímido. Ha tenido que cambiar constantemente de escuela a causa del trabajo de su padre. Ya es el segundo año que va a este colegio y aún no tiene muchos amigos. En concreto, Luis, que es muy popular en la clase, se mete mucho con él porque es muy callado y lleva unas gafas muy grandes. Durante la clase de ciencias fueron al laboratorio. La profesora puso a trabajar juntos a Sergio y a Luis con el microscopio. A la salida, Sergio vió que Luis lo escondía en su mochila. Por la tarde dijo la profesora que faltaba uno de los microscopios y que ellos fueron los últimos en utilizar el aula. Quiere que se devuelva el microscopio y que aparezca el responsable. Espera un tiempo, pero Luis no dice nada. Entonces la profesora anuncia que si el culpable no quiere salir y hay alguien que sepa quién es, puede escribir el nombre en un papel y hacerlo llegar de forma anónima. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión.

(Espacio para explicación)

4. Del Zoológico Santa Cruz se escaparon 2 leones y están rondando las calles ¿si tú te los encuentras de frente que sientes?

(Espacio para explicación)

5. Mientras estoy escuchando a otra persona, lo miro a los ojos y muevo la cabeza para hacerle saber que le estoy prestando atención

- A) Muchas veces

- B) Algunas Veces
- C) Nunca

6. A Juan, que está en cuarto grado, le ha estado yendo mal en sus evaluaciones escritas. Sus padres lo amenazaron con retirarlo de la escuela de fútbol si no mejoraba. Juan sabe que la niña que se sienta al lado de él siempre consigue el 100% en sus pruebas, y no sabe si debería echar un vistazo a su hoja durante la próxima evaluación para que pueda seguir jugando al fútbol. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión.

(Espacio para explicación)

7. Si escuchas en las noticias que envenenaron a las mascotas de un barrio. ¿En ese momento qué sientes?

(Espacio para explicación)

8. Cuántas veces cuando el profesor esta por preguntar me anticipo a responder sin que haya terminado la pregunta

- A) Muchas veces
- B) Algunas veces
- C) Nunca

9. María se ausentó del colegio sin que lo supieran sus padres. Tenía evaluación de matemáticas y no había estudiado. Visita a su amiga Laura y le pide quedarse esa tarde en su casa hasta la hora de salida de clase. Suena el teléfono. Contesta Laura. Es la mamá de María, que se enteró de que su hija no había ido al colegio. Le pregunta si sabe en dónde está María. Laura no sabe qué contestarle porque aunque no está de acuerdo con lo que hizo María, es su amiga y siempre se han ayudado en las situaciones difíciles. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión.

(Espacio para explicación)

10. Cuando no entiendo lo que el otro me quiere decir le hago preguntas para aclarar mis dudas

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

Anexo 5. Prueba de valoración inicial grado séptimo

COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI IED INSTRUMENTO DE VALORACIÓN INICIAL

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.

1. Imagina que le cuentas a un(a) compañero(a) algo privado y te acabas de enterar de que se lo contó a casi todo el curso. En ese momento ¿tú qué sientes?

(Espacio para explicación)

2. En la última semana ¿Cuántas veces has insistido en que las cosas se hagan a tu manera sin escuchar a tus compañeros?

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

3. Carlos, un niño cuyos padres tienen muy mala situación económica, le saca un lápiz a otro compañero que tenía muchos. Jessica, su compañera de asiento lo vio cuando robaba. Sin embargo, cuando el niño a quien se le robó el lápiz pregunta quién lo tomó, Jessica no sabe si decir la verdad o callar, porque le da pena la pobreza de Carlos y puede entender que se haya sentido tentado de tomar un lápiz; pero, por otra parte, piensa que no es bueno robar. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión?

(Espacio para explicación)

4. Del Zoológico Santa Cruz se escaparon 2 leones y están rondando las calles ¿si tú te los encuentras de frente que sientes?

(Espacio para explicación)

5. Mientras estoy escuchando a otra persona, lo miro a los ojos y muevo la cabeza para hacerle saber que le estoy prestando atención

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

6. Marcela vive con su abuela, quien se preocupa mucho de su nieta. Un día no la dejó salir donde su amiga Marisa, que vive al lado de su casa. Marisa le dijo a Marcela que saliera a escondidas para estar con ella, porque estaba sola y tenía mucho miedo. A Marcela le da pena que su amiga sienta miedo, pues a ella tampoco le gusta estar sola. Aunque sabe que su abuela le prohibió ir donde Marisa, porque ya es tarde y debe acostarse, siente rabia porque le prohíbe muchas cosas. Tiene ganas de irse a escondidas pero no está segura de que eso sea correcto. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión?

(Espacio para explicación)

7. Si escuchas en las noticias que envenenaron a las mascotas de un barrio. ¿En ese momento qué sientes?

(Espacio para explicación)

8. Cuántas veces cuando el profesor esta por preguntar me anticipo a responder sin haber terminado la pregunta

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

9. Sergio es un joven de 13 años muy tímido. Ha tenido que cambiar constantemente de escuela a causa del trabajo de su padre. Ya es el segundo año que va a este colegio y aún no tiene muchos amigos. En concreto, Luis, que es muy popular en la clase, se mete mucho con él porque es muy callado y lleva unas gafas muy grandes. Durante la clase de ciencias fueron al laboratorio. La profesora puso a trabajar juntos a Sergio y a Luis con el microscopio. A la salida, Sergio vió que Luis lo escondía en su mochila. Por la tarde dijo la profesora que faltaba uno de los microscopios y que ellos fueron los últimos en utilizar el aula. Quiere que se devuelva el microscopio y que aparezca el responsable. Espera un tiempo, pero Luis no dice nada. Entonces la profesora anuncia que si el culpable no quiere salir y hay alguien que sepa quién es, puede escribir el nombre en un papel y hacerlo llegar de forma anónima. ¿Qué harías tú en su lugar? Escribe todo lo que podría pasar con esa decisión.

(Espacio para explicación)

10. Cuando no entiendo lo que el otro me quiere decir le hago preguntas para aclarar mis dudas

- A) Muchas veces
- B) Algunas Veces
- C) Nunca

Anexo 6. Formato de observación inicial y final

Categoría	Competencia	Aspectos a observar
Competencia Emocional	Identificación y manejo de las propias emociones	<p>1) Cualquier cambio comportamental observable como: expresiones faciales, tono de voz, ritmo y movimiento del cuerpo.</p> <p>2) Mencionar en qué situación sienten alguna de las emociones básicas (ira, miedo, tristeza, alegría, desagrado, sorpresa)</p>
Competencia Comunicativa	Escucha activa	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento y comprender lo que los demás están tratando de decir. - Demostrar atención con el lenguaje corporal - Evitar interrumpir a los demás mientras hablan - Hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir.
Competencia Cognitiva	Consideración de Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar múltiples consecuencias de situaciones presentadas:

Anexo 7. Diario de campo

Fecha:	Nombre del Observador:
Nombre de la categoría:	Categorías de análisis:
Institución y grado:	N° de estudiantes:
Hora:	Lugar:
Nombre de la actividad:	
Descripción de la actividad:	
Reflexión del docente:	
Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes:	

Anexo 8. Diario de campo competencia emocional grado transición

Fecha: 8 de marzo 2016	Nombre del Observador: Glenda Doreidy Sanabria
Nombre de la categoría: Emocionándome	Categorías de análisis: Reconocimiento y manejo de emociones propias (Competencia emocional).
Institución y grado: Colegio Ofelia Uribe de Acosta. Grado Transición 01 J.M	Nº de estudiantes: 15 estudiantes
Hora: 8:10- 9:10 am	Lugar: Salón de audiovisuales y salón de clases
Nombre de la actividad: No es un cuento.	
<p>Descripción de la actividad: La actividad está dividida en cuatro momentos, el primero consiste en la lectura del cuento “el monstruo de colores” con preguntas de análisis (comprensión de lectura) para los niños; en el segundo momento aprenderán y cantarán la canción de las emociones; en el tercer momento realizarán el mural con las emociones básicas; y por último, en el cuarto momento conversaremos sobre los aprendizajes de las actividades.</p> <p>Percibo que las niñas y niños están motivados para la actividad, ya que se organizaron rápidamente y fueron a la sala de audiovisuales para escuchar el audicuento. Mientras transcurría la historia escuché risas, comentarios y susurros entre ellos.</p> <p>Después de terminar el relato empecé a hacerles preguntas a los niños y niñas sobre lo que escucharon y entendieron. A continuación comparto las preguntas realizadas y algunas de las respuestas de mis estudiantes.</p> <p>1. ¿Quién tenía revueltas todas las emociones? Respuesta. <i>El monstruo de colores</i>. Esta respuesta fue dada al unísono por los niños.</p> <p>2. ¿De las emociones que se mencionaron en el cuento cuáles recuerdan? Respuesta. <i>Rabia, miedo, tristeza y alegría</i>. Se les dificultó recordar la emoción designada como <i>calma</i>. Esta pregunta los niños la respondieron rápidamente sin esperar a que les diera el turno para hablar, algunos levantaron la mano y respondieron a la vez, otros se pusieron de pie queriendo ser escuchados de primeras y unos pocos se quedaron sentados sin responder. Más allá de esto puedo reconocer que en general los niños respondieron las emociones con los nombres dados en el cuento.</p> <p>3. ¿Recuerdas qué hace el monstruo cuando está alegre? Respuesta. <i>El monstruo juega, el monstruo baila, el monstruo ríe, baila, salta y corre</i>. En esta ocasión les recuerdo que para hablar deben pedir la palabra en orden, y de ese modo les daré el turno correspondiente para que no hablen todos al mismo tiempo. Esta indicación los niños la atendieron y participaron de manera más ordenada.</p> <p>4. ¿Con qué color se representa la alegría en el cuento? Respuesta. <i>De color amarillo</i>. Nuevamente el grupo responde a una sola voz, por lo cual les insisto que deben pedir el turno para contestar.</p> <p>5. ¿Con que color se representa la tristeza en el cuento?</p>	

Respuesta. En esta ocasión algunos niños respondieron *azul*, mientras otros corrigieron diciendo que era de color negro, entonces hice nuevamente la pregunta ¿De negro o de azul? Y respondieron: *De color azul*.

6. ¿Según el cuento qué puede pasar cuando estás triste?

Respuesta. *Llorar, no queremos comer, dormir, acostarnos, no queremos hacer nada*.

7. ¿De qué color está representado el enfado, la rabia o la ira?

Respuesta. *De color rojo*.

8. ¿Según el cuento qué pasa cuando estás enfadado (rabia o ira)?

Respuesta. *Queremos estar solos, nos ponemos rojos, gritamos y nos enfadamos*.

9. ¿Con cuál color se representa el miedo?

Respuesta. *De color negro*. Valga decir que esta pregunta se la hago específicamente a un estudiante, quien respondió de manera inmediata y segura.

10. ¿Según el cuento qué pasa cuando sientes miedo?

Respuesta. *Nos ponemos chiquitos, queremos irnos rápido a la casa, nos metemos debajo de la cobija*.

Las respuestas animadas y acertadas de los niños y niñas me dejaron ver que comprendieron el cuento, lo que a su vez me indicó que escucharon atentamente y se dispusieron corporal y sensorialmente a realizar la actividad.

Después de esto invité a los niños a ponerse de pie para que escucharan la canción de las emociones y se la aprendieran imitando los movimientos corporales del video. Luego de repetir este ejercicio, quito el video y canto y bailo la canción. Así los niños me siguieron y logramos replicar la letra de la canción y el baile.

La canción se refiere a 4 de las emociones del cuento, por lo que pregunto a los niños por la emoción que está en el cuento y no en la canción que emoción no está en la canción, los niños respondieron –correctamente- que *el miedo*.

Por lo tanto les propongo que entre todos inventemos una estrofa para la canción en la nombremos al miedo. La frase surgida fue la siguiente: ahora *tengo mucho miedo, quiero esconderme, me dan miedo los truenos y no quiero salir a jugar*.

Después de terminar la canción y de ver que los niños se la aprendieron, nos trasladamos al salón de clases y allí tenía todo listo para armar *el gran mural de las emociones*. En la pared había pegado los nombres de las emociones básicas y en una bolsa tenía dibujos alusivos de cada una. Los dibujos eran rostros de niños y niñas con las expresiones de las emociones trabajadas y con los colores particulares que las representaban en el cuento.

Respetando turnos los niños sacaban de a un rostro que identificaron y ubicaron en el nombre que correspondiente. El mismo ejercicio lo hicimos con toda las figuras hasta que terminamos.

Finalmente, en esta sesión le entregué a cada niño una hoja de trabajo con tres contornos de rostros de diferentes tamaños para que dibujaran las emociones que más y menos sentían-experimentaban en el día.

Las emociones más experimentadas fueron las siguientes:

10 niños pintaron la alegría

2 niños el miedo y otros

2 colorearon la ira y

1 niño representó la tristeza como la emoción que más experimentaba.

Las emociones menos experimentadas fueron:

Tristeza, 5 niños la pintaron,

Miedo, también 5 niños la dibujaron,

Ira fue coloreada por 3 niños, y

Sorpresa por 2.

Reflexión de la docente: Percibí que los niños y niñas estuvieron alegres, receptivos y atentos en cada una de las actividades propuestas.

El cuento les gustó mucho y algunos niños empezaron a actuar como el monstruo.

La canción les llamó más la atención a las niñas, quienes hicieron de manera más comprometida la imitación y el baile.

A partir del cuento me di cuenta que los niños y niñas aprendieron que cada emoción que sienten la pueden nombrar de una forma particular, según lo que quieran expresar, es decir: ira, tristeza, alegría o temor.

Asimismo observé que hay algunos niños se mostraron tímidos, es decir que no participaron de las actividades y prefirieron observar a los demás. El resto de niños y niñas sí jugaron y dramatizaron las emociones.

Noté que los niños se apropiaron de los conceptos y empezaron a manejar un vocabulario emocional en el aula. Incluso algunos asociaron sus emociones con experiencias que han vivido en sus casas.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes: para finalizar y cerrar la actividad les pregunté a los niños qué habían aprendido. Y generosamente, ellos contestaron: *los nombres de las emociones, la alegría, la tristeza, el enfado, la calma, la ira y el asombro.*

Que todos tenemos emociones y actuamos de diferente manera.

Las actividades las calificaron como divertidas e indicaron que lo que más me gustó fue el baile de las emociones. Y que las emociones revueltas del monstruo les parecían chistosas (graciosas).

Es de mencionar que una de las expresiones más reiterativas de los niños y niñas fue: *me gustó el cuento porque aprendí que cuando uno está triste no quiere hacer nada, no quiere comer ni salir a jugar.*

Anexo 9. Diario de campo competencia emocional grado tercero

Fecha: 8 de marzo de 2016	Nombre del observador: Docente Yenny Alexandra Verdugo
Nombre de la estrategia: Emocionándome	Categorías de análisis: Reconocimiento y manejo de emociones propias (Competencia emocional).
Institución y Grado: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero.	N° de estudiantes: 21 niños
Hora: 4:00 a 5:00 pm	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: Actividad # 2 El dado de las emociones	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En el primer momento de la actividad se recordó lo realizado la actividad anterior (película) y se recordaron las emociones que allí se vieron y sus principales características (físicas y personalidad), para dar inicio a la proyección del cuento “El monstruo de colores”.</p> <p>Los niños mencionaron rápidamente todas las emociones vistas en la película, recordaron el color de cada una y dijeron características como:</p> <p><i>JAG 1: “ira era rojo y cuando estaba furioso le salía fuego por la cabeza”</i></p> <p><i>JAG 2: “alegría era amarilla y le decía a tristeza que pensara positivo”</i></p> <p><i>JAG 3: “tristeza era azul y hacía que Raley llorara”</i></p> <p><i>JAG 4: “desagrado era verde”</i></p> <p><i>JAG 5: “miedo era morado y siempre estaba miedoso”</i></p> <p>Se motivó a los estudiantes a prestar mucha atención al cuento para poder encontrar semejanzas (cosas parecidas) y diferencias con la película.</p> <p>Los niños estuvieron muy atentos e incluso, al terminar la narración del cuento, solicitaron que se repitiera una vez más la proyección y querían decir por qué les había gustado el cuento.</p> <p>Comentaron que: <i>“Me gusto que la niña le ayudo al monstruo a organizar sus emociones”</i></p> <p><i>“A mí me gusto porque ahí nos enseñaron las emociones, además en la película vimos que el verde no era calma, era desagrado”</i></p> <p><i>“era muy bonito el cuento y me gusto porque el monstruo cambiaba de colores por las emociones que sentía”</i></p> <p>Se preguntó por cómo se sentía el monstruo al experimentar cada emoción y todos los niños estuvieron dispuestos a participar y a contestar.</p> <p>Al preguntar por las semejanzas y diferencias, rápidamente la gran mayoría de niños pidieron la palabra y expresaron que:</p> <p><i>JAG 1: “la alegría era amarilla como en la película”</i></p> <p><i>JAG 2: “la tristeza también era azul”</i></p> <p><i>JAG 3: “la furia era roja pero en el cuento la llamaban rabia”</i></p> <p><i>JAG 4: “en la película no estaba la calma sino el desagrado”</i></p> <p><i>JAG 5: “el miedo en el cuento era negro y en la película morado”</i></p> <p><i>JAG 6: “cambian los nombres de las emociones”</i></p> <p>Para dar inicio al segundo momento la docente comentó que, como en el cuento, cada uno puede darle el color que quiera a sus emociones, el que crea que las representa, por ejemplo, el miedo puede no ser morado como en la película, sino negro como en el cuento; y uno de los estudiantes dice que <i>“la tristeza puede ser gris porque se parece a los días nublados, y no azul”</i>.</p> <p>Se explicó que las situaciones que producen emociones, las formas de expresarlo con el rostro o las sensaciones que se sienten en el cuerpo con cada una, también pueden ser diferentes para todos; entonces se presentó el dado de las emociones y las instrucciones para jugar, las cuales comprendían cada uno de esos aspectos (situación, rostro y sensaciones corporales). Los niños se mostraron sorprendidos, animados a participar y hablaban con sus compañeros sobre cual emoción</p>	

desearían que les correspondiera, también dijeron que hay emociones que se repiten en el dado, en la película y el cuento pero que sorpresa solo estaba en el dado.

En el tercer momento se dio inicio a la actividad y se observó que la mayoría de niños estaba atento a lo que los compañeros decían y comentaban en voz baja las situaciones que les producía la emoción que le había salido al compañero. Otros pocos, por el contrario, hablaban acerca de otros temas con los compañeros que tenían al lado ante lo cual se debió intervenir pidiendo respeto al compañero que estaba hablando e incentivando a pensar cómo se sentirían si quisieran hablar y nadie les prestara atención.

Se evidenció que los niños tenían clara la situación que les produce o produjo cierta emoción, la expresaban con su rostro, pero al momento de decir las sensaciones de su cuerpo ante esa emoción, no lo tenían claro ya que no respondían con sensaciones o varios repitieron lo mismo que el primer niño: *“siento escalofríos”* incluso los mismos compañeros decían: *“todos dijeron escalofrioooooss”*.

Por su parte, tres niños no respondieron y dijeron no saber qué sentían en su cuerpo al experimentar la emoción que les correspondió. Solamente a una niña le costó trabajo expresar la situación ante la cual sintió miedo y las sensaciones de su cuerpo, se le observó tímida y callada en toda la actividad.

Durante la actividad llamó particularmente la atención que a los niños a los que les correspondió la emoción de la ira expresaron que:

JAG 1: “me dan ganas de pegarle a la señora” (Al contar la situación que le produjo ira)

JAG 2: “mi primo me molesta y me dan ganas de soltarme y romperle esa nariz. Siento como si fuera un dragón, como si me ardiera el corazón”

Una de las niñas a la que le correspondió tristeza contó una situación personal muy difícil y lloró ante todos los compañeros.

En el cuarto y último momento los niños expresaron que les gustó la actividad porque de ese modo pudieron conocer más a sus compañeros ya que escucharon las situaciones que les producen emociones. Al preguntarles qué aprendieron, dos niñas respondieron *“nada”*, sin embargo otros niños respondieron que habían aprendido que todos sentimos las emociones de manera distinta en el cuerpo y que los colores de las emociones pueden ser diferentes para todos. También expresaron que habían aprendido muchas emociones y habían conocido cosas de sus compañeros,

Reflexión del docente

La actividad fue bien acogida por parte de los estudiantes, se mostraron dispuestos a participar y a atender a las instrucciones para el buen desarrollo de la misma. Se observó cómo niñas que por lo general son muy calladas y no participan en las clases, en esta actividad contaron sus experiencias abiertamente y con confianza hacia los demás.

Se observó que la mayoría de los estudiantes no tienen claros los signos fisiológicos que presenta su cuerpo ante alguna emoción, pues se quedaban pensando por mucho rato, respondían que no sabían o repetían lo que otros compañeros habían dicho. Esto muestra la necesidad de hacer un trabajo más exhaustivo en cuanto al reconocimiento de las emociones propias, para poderlas expresar asertivamente, controlarlas mejor y después reconocerlas en los otros. Este trabajo debe desarrollarse constantemente en todas las áreas y situaciones que lo ameriten.

También es importante desarrollar actividades para que los niños aprendan diferentes estrategias para controlar sus emociones, en especial la ira, porque tanto en esta actividad, como en la actividad No. 1, al preguntarles lo que sienten cuando les da ira por lo general contestan que sienten ganas de agredir físicamente a los otros, lo cual sería perjudicial para la convivencia pacífica en todos los contextos (familiar, escolar, etc.)

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes

Los estudiantes participaron con agrado durante toda la actividad. Expresaron que les gustaría hacer un dibujo del cuento *“El monstruo de colores”* y preguntaron si volverían a jugar con el dado, para poder decir las situaciones que les habían generado otras emociones. Dijeron que les gustó mucho la actividad porque pudieron conocer más a algunos de los compañeros que *“casi no hablan o no se expresan”*.

Anexo 10. Actividad guía grado tercero

**COLEGIO JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ
ESTRATEGIA No. 1 Emocionándome
ACTIVIDAD No. 3 Hablando de lo que siento
GRADO TERCERO**

Proyecto: Aprendiendo a vivir juntos: formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá.

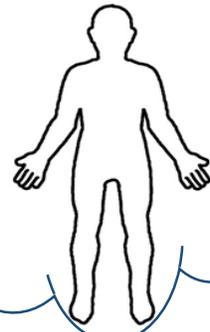
¿Qué emoción sentirías?

Dile cómo te sientes y por qué



Dos amigos te dejan de lado y no quieren que juegues o hables con ellos

En qué parte del cuerpo sientes esa emoción



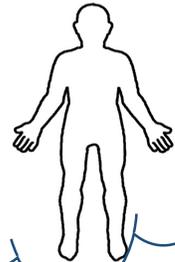
¿Qué emoción sentirías?

Dile cómo te sientes y por qué



Tu mamá te explica y te ayuda a hacer la tarea de matemáticas

En qué parte del cuerpo sientes esa emoción



¿Qué emoción sentirías?



Discutes con un compañero porque no te devuelve lo que le prestaste



Dile cómo te sientes y por qué

¿Qué emoción sentirías?



Tu hermanito (o tu primito) rompió tu juguete favorito



Dile cómo te sientes y por qué

Anexo 11. Diario de campo competencia emocional grado séptimo

Fecha: Marzo 16	Nombre del Observador: Patricia Díaz y Nancy Osorio
Nombre de la estrategia: EMOCIONANDOME.	Categorías de análisis: Competencia emocional reconocimiento y manejo de emociones
Institución y Grado: Colegio Fabio lozano Simonelli, Grado 701	Nº de estudiantes: 30 estudiantes
Hora: 10:00 a 12:15	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: Representando las emociones	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Primer momento:</p> <p>Al iniciar la actividad se le explicó a los estudiantes cuales son las emociones positivas y cuáles las emociones negativas, luego se explicó la dinámica de la actividad en la que por grupos representarían algunas situaciones en las cuales se presentarían emociones negativas y cada grupo buscaría la mejor manera de controlar esas emociones.</p> <p>El grupo de estudiantes se dividió en subgrupos de 4 estudiantes y a cada grupo se le entrego una situación para representar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un compañero del curso te empuja cuando va pasando a tu lado • Insultas a un compañero de tu curso • Se aproxima la entrega de boletines y a ti no te ha ido muy bien • Tus padres te regalan algo que no te gusta • Tu mamá te prepara una comida que no es de tu agrado • Te enteras de una noticia triste • Tu mejora amigo/a te traiciona • Vas por la calle y te das cuenta que varias personas te están siguiendo <p>Se dio un tiempo de 15 minutos para que cada grupo preparara la representación, se observó que todos los grupos se comprometieron en preparar la dramatización, se organizaron y distribuyeron los personajes y con los materiales que tenían a mano montaron escenarios.</p> <p>Segundo momento:</p> <p>Durante las representaciones se observó lo siguiente:</p> <p>En la primera situación si fueran empujados por un compañero del curso los estudiantes representaron emociones como ira, temor y físicamente temblarían, demostraron que se ponían rojos pero se controlarían y hablarían con su compañero sobre lo sucedido para aclarar el malentendido.</p> <p>En la segunda situación si insultaran a un compañero del curso también fue representado con ira, que respirarían rápido, su corazón late rápido y se podrían controlar contando hasta 10.</p> <p>En la tercera situación ante un mal desempeño en las clases realizan la representación mostrando la frustración de la madre y el miedo que esto les ocasiona sintiendo escalofríos y ganas de llorar pero la solución que dan es hablar a tiempo y no esperar a que los padres se enteren tarde de esta situación.</p> <p>En la cuarta situación si les regalan algo que no les gusta lo dramatizan mostrando que algunos se conforman y aceptan el regalo y otros son agresivos y tirarían el regalo al piso y gritarían al padre, la solución que aportan ante una situación así es dialogar y pedirle al padre que les cambie el regalo sin ser agresivos.</p> <p>Para la quinta situación si su mamá les cocina algo que no les gusta, se representa de manera similar al anterior, unos hijos son agradecidos y comen lo que la madre les da así no les guste y otros en cambio gritan y tratan mal a la mamá, la solución que aportan es decirle a la mamá que no les gusta esa comida de buena manera y sin tratarla mal.</p> <p>Para la sexta situación si se enteran de una noticia triste los estudiantes lo representaron como la muerte de un hermano y manifiestan ira, tristeza, ganas de llorar, proponen que en una situación así lo mejor es contarle a alguien y buscar compañía.</p>	

En la séptima situación si un amigo/a te traiciona fue representado como que la mejor amiga le quita el novio y esto genera emociones como dolor, rabia, tristeza, ganas de vengarse. Los estudiantes manifiestan que en una situación así lo mejor es desahogarse con alguien que lo escuche y llorar si es necesario.

En la octava y última situación si vas por la calle y ves que te están persiguiendo, se representa como un momento de miedo, de rabia, frustración por no poder hacer nada, manifiestan que lo mejor es buscar ayuda, salir a correr y si es el caso dejarse robar para evitar una agresión que pueda atentar contra la vida.

Tercer momento

Una vez que terminaron de hacer todas las representaciones, se organizaron en mesa redonda y se les preguntó a los estudiantes cómo se sintieron durante las representaciones, algunos afirman que sintieron que era real la situación porque en algún momento han vivido una situación similar, algunos dicen no haber vivido algo igual.

A la pregunta de si creen que está bien ocultar las emociones contestan que no está bien ocultar las emociones hay que decir lo que se siente pero de una manera adecuada para no herir u ofender a los demás.

Consideran que las emociones negativas son la ira, la tristeza, el temor, el desagrado y las positivas la alegría.

Cuarto momento

A cada estudiante se le pidió que dijera una manera adecuada para controlar las emociones negativas, las respuestas se colocaron en el tablero y con ayuda de todos los estudiantes se escogieron diez técnicas que se pueden utilizar para manejar las emociones negativas:

- Dialogar con la otra persona cuando algo nos disguste.
- No dejarse llevar por la ira cuando nos ofenden
- Respirar hondo y calmarse
- Contar hasta diez hasta que nos pase la ira
- Contarle a otra persona lo que sentimos
- En una situación de tristeza llorar para desahogarse
- Pensar antes de actuar
- No lastimar a los demás para no ser lastimados
- Tratar de hacer reír a los demás
- Pidiendo consejo cuando estamos en una situación en la cual no sabemos cómo actuar.

Estas diez acciones se colocaron en una cartelera en el salón para que todos los estudiantes del curso las conozcan y las puedan poner en práctica.

Reflexión del docente

Al inicio de la actividad que consistió en dramatizar situaciones que representaban emociones, fue difícil para algunos estudiantes apropiarse de su personaje porque sentían que sus compañeros se iban a reír de ellos, sin embargo para la gran mayoría fue un momento para expresar emociones que con las cuales se han sentido identificados en algún momento de su vida.

Al final de la actividad fue gratificante ver que los estudiantes generaron las técnicas para el manejo de las emociones a partir de lo trabajado durante el desarrollo de la estrategia.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes

Finalizando la aplicación de la estrategia correspondiente a la competencia emocional reconocimiento y manejo de las emociones se le preguntó a los estudiantes qué aportes les dejaron las actividades realizadas y qué conclusiones pueden sacar, los estudiantes manifestaron que:

No sabían que existía una relación entre las emociones y las reacciones fisiológicas es decir “lo que sienten en el cuerpo”.

Manifiestan que las actividades fueron “chéveres” porque les enseñaron a entender lo que sienten en determinadas situaciones.

Algunos estudiantes admiten que no es fácil manejar las emociones porque a veces actúan sin pensar y esto los lleva a cometer errores y ser agresivo con otros, por ejemplo en los momentos que sienten ira o tristeza.

Como conclusión los estudiantes opinan que para manejar las emociones negativas como la ira, el miedo, la tristeza o el desagrado, se debe dialogar, buscar técnicas como contar hasta 10, dar una vuelta y pensar, respirar profundo, buscar ayuda, contarle a alguien sus sentimientos.

Los estudiantes contestan que cuando no se manejan adecuadamente las emociones se presentan agresiones físicas y verbales, malos entendidos, frustraciones y otras situaciones que pueden generar violencia.

Anexo 12. Diario de campo competencia comunicativa grado transición.

Fecha: 29 marzo 2016	Nombre del Observador: Glenda Doreidy Sanabria
Nombre de la categoría: Escuchando ando	Categorías de análisis: Escucha activa (Competencia comunicativa).
Institución y grado: Colegio Ofelia Uribe de Acosta, grado transición 01, J.M	Nº de estudiantes: 15 estudiantes
Hora: 8:10 - 9:10 a.m	Lugar: Ludoteca y salón de clases
Nombre de la actividad: Escuchando	
<p>Descripción de la actividad: la actividad está dividida en cuatro momentos: el primero es el juego <i>patos al agua</i>; el segundo momento es lectura del cuento “El túnel” de Anthony Browne, haciendo pausas entre cada página leída para que los niños parafraseen lo que acabaron de escuchar; el tercero es colorear a los niños protagonistas del cuento siguiendo las instrucciones de un compañero; y el cuarto momento es la reflexión por parte de los niños de la importancia de saber escuchar y sentirse escuchado.</p> <p>Primer momento</p> <p>Como ese día estaba lloviendo llevamos a los niños y niñas a la ludoteca, allí ya había dispuesto el salón con una gran línea que separaba simbólicamente el agua de la tierra, indiqué a los niños en qué consistía el juego y la importancia de escuchar la voz líder para no confundirse y ganar el juego.</p> <p>El juego inició primero con los niños (hombres) ellos eran los “patos” y se ubicaron hombro con hombro en el lado que simbolizaba la tierra y de frente a la cinta que estaba en el piso, empecé diciendo -patos al agua, y así todos los niños saltaron al agua (otro lado de la cinta) y así sucesivamente iba dando las instrucciones más rápido y repitiendo el lugar donde estaban. Más o menos en la sexta orden los “patos” empezaron a confundirse y empezaron a salir uno a uno del juego, de tal modo que en la orden 15 ya había un ganador.</p> <p>Después hice la misma actividad con las niñas hasta llegar a una ganadora.</p> <p>Percibí que la actividad fue divertida, lúdica y práctica para los niños. Nos recreamos y aprendimos la importancia de estar atentos y escuchar. Al final del juego algunos niños y niñas hicieron la siguiente reflexión: “debemos saber escuchar y no dejarnos confundir por otras voces”.</p> <p>Segundo momento</p> <p>Después tenía todo listo para iniciar con la lectura del cuento <i>El túnel</i>, indiqué a los niños y niñas que debían repetir el cuento cuando se los pidiera. Para ello, les pedí estar en silencio y atentos a mi lectura, gestos y movimientos para que comprendieran el mensaje del texto.</p> <p>Al iniciar la lectura del cuento “<i>Había una vez un hermano y una hermana que no se parecían en nada, eran diferentes en todo...</i>”. Inicialmente, los niños no entendieron la actividad, ya que cuando paraba la lectura y les pedía que repitieran lo que acababan de escuchar no lo hacían, y en cambio empezaban a completar lo que ellos consideraban que iba a pasar en la historia, entonces le volví a explicar y paulatinamente fueron comprendiendo, sin embargo debo reconocer que no fue fácil de lograr.</p> <p>Luego de esforzarnos mutuamente en el ejercicio de comprensión de lectura y devolución de las ideas, el parafraseo realizado por los niños y niñas fue el siguiente:</p> <p>Estudiante 1: <i>había una vez un hermano y una hermana.</i></p> <p>Estudiante 2: <i>un hermano y una hermana que no se parecían.</i></p> <p>Estudiante 3: <i>un hermano y una hermana eran diferentes en todo.</i></p> <p>Continué con la historia en 6 episodios más.</p>	

Episodio 1. *“La hermana se quedaba en la casa, leía y soñaba, el hermano jugaba afuera con sus amigos: reía y gritaba, pateaba y lanzaba la pelota, brincaba y rebotaba”.*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *la hermana se quedaba en la casa y el hermano jugaba con sus amigos.*

Estudiante 2: *jugaban con sus amigos el hermano y pateaba el balón, la hermana leía cuentos.*

Estudiante 3: *la niña se quedaba en la casa y el niño se va a jugar con sus amigos.*

Episodio 2. *“Por las noches él dormía profundamente en su cuarto, ella permanecía despierta, acostada, escuchando los ruidos de la noche. A veces él entraba a gatas al cuarto de ella para asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad”.*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *a la hermana le daban miedo los gatos.*

Estudiante 2: *a la hermana le daba miedo la oscuridad y dormía con la luz prendida*

Estudiante 3: *el hermano asustaba a la hermana con una máscara de un gato y el hermano dormía profundamente.*

Estudiante 4: *el hermano asustaba a la hermana y no la dejaba dormir, a ella le daba miedo la oscuridad.*

Episodio 3. *“Cuando estaban juntos peleaban todo el tiempo, discutían y alegaban casi a gritos”.*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *discutían mucho el hermano y la hermana.*

Estudiante 2: *se gritaban y peleaban.*

Estudiante 3: *cuando estaban juntos peleaban.*

Episodio 4. *“Cuando se dio cuenta que ya no podía correr más, llego a un claro en el bosque, había una figura inmóvil, como de piedra, ¡oh, no! gimió, llegue demasiado tarde”*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *la hermana vio una roca de piedra y dijo: oh no, llegue muy tarde*

Estudiante 2: *la hermana vio una figura inmóvil de piedra y dijo: oh no.*

Estudiante 3: *la hermana se dio cuenta de una figura de piedra y gritó: es demasiado tarde*

Episodio 5. *“Abrazó la figura dura y fría y lloró, poco a poco la figura empezó a cambiar de color y se hizo cada vez más suave y más tibia. Entonces lentamente empezó a moverse, era su hermana. ¡Rosa!, yo sabía que vendrías, le dijo él”.*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *la hermana abrazó la figura y cada vez se ponía más suave y caliente*

Estudiante 2: *ella lo abrazó y lloró encima de él, entonces estaba cambiando de color.*

Estudiante 3: *la hermana lo abrazó y el hermano empezó a moverse, a cambiar de color y a estar más calientico.*

Episodio 6. *“Corrieron de regreso, atravesaron la selva y cruzaron el bosque, entraron en el túnel y salieron de él, juntos los dos”.*

Parfraseo de los niños:

Estudiante 1: *corrieron porque ya estaba tarde y cruzaron el bosque*

Estudiante 2: *los hermanos corrieron y atravesaron el bosque y salieron del túnel*

Estudiante 3: *corrieron por la selva y salieron del túnel*

En esta actividad los niños y niñas estuvieron atentos, participaron y se esforzaron por hacer en cada episodio mejor el ejercicio. Las dificultades del inicio se fueron superando a medida que avanzaba la lectura, ya que con el ejemplo de los niños que primero cogieron la idea, los demás fueron comprendieron la dinámica y participaron con más entusiasmo.

Tercer momento

En el tercer momento de la jornada consistió en colorear a los hermanos protagonistas del cuento, atendiendo a las instrucciones de los compañeros. Para lograr esta tarea, empecé haciendo una demostración de lo que queríamos hacer con los dibujos. De tal manera que le pedí a un niño que siguiera atentamente mis indicaciones, reiteré que esto implicaba escuchar, reconocer mi voz, hacer silencio y pensar en mis palabras para pintar el dibujo.

Por ejemplo, la primera indicación era “pintar el cabello del niño de color rojo”, al principio los niños confirmaban la instrucción preguntando sobre la misma, tal vez para asegurarse de lo que debían hacer, sentirse confiados de hacer lo correcto y buscando aprobación de su comprensión. Mientras avanzábamos en la actividad, los niños acogieron la dinámica y en silencio y muy interesados esperaban las próximas indicaciones, así logramos terminar la actividad con dibujos completamente coloreados.

Cuarto momento

El cuarto y último momento de esta sesión se encaminó en conversar con los niños y niñas en los aprendizajes que obtuvieron en los juegos y actividades.

A pesar de que la participación en este momento no fue tan fluida, escuché respuestas como: *“aprendimos a escuchar”*, *“debemos estar en silencio para entender lo que nos dicen y así poder hacerlo”*, *“cuando hay mucho ruido no podemos escuchar”*.

Reflexión de la docente: en algunos momentos de la sesión los niños y niñas se mostraron confundidos, pero a medida que poníamos en práctica las actividades, ellos y ellas fueron ganando en confianza, comprendieron lo que se les pedía, y siguieron las instrucciones. Promoviendo entre ellos actitudes de respeto y escucha activa, esto es prestar atención, participar y guardar silencio. También noté que al principio todos los niños querían hablar a la vez, no escuchaban las intervenciones de los compañeros y pero sí querían que los demás los escucharan a ellos. Por tal motivo tuve que parar varias veces las actividades e insistirles en la importancia de escucharnos unos a otros, de bajar el tono de la voz y de no gritar porque todo esto dificulta lograr lo que queremos, incomoda a los demás y afecta la convivencia.

Mientras más énfasis hacía en las pautas de comunicación efectiva, me di cuenta que poco a poco los niños empezaron a esperar su turno para intervenir, respetaron el turno que les correspondía y escucharon los aportes de los demás. El parafraseo fue crucial pues los niños se vieron exigidos a estar atentos para poder repetir lo que escuchaban.

Creo que es necesario seguir trabajando en este tipo de ejercicios y mensajes para que los niños y niñas se apropien de los conceptos y los practiquen.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes:

- “Cuando todos hablamos no podemos escuchar y entonces no entendemos”.
- “Cuando estamos en silencio podemos escuchar mejor”.
- “Debemos practicar estar en silencio cuando otra persona habla”.

Anexo 13. Diario de campo competencia comunicativa grado tercero.

Fecha: 29 de marzo de 2016	Nombre del Observador: Docente Yenny Alexandra Verdugo
Nombre de la estrategia: Escuchando ando	Categorías de análisis: Escucha activa (Competencia comunicativa).
Institución y Grado: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero.	N° de estudiantes: 21 niños
Hora: 1:00 a 2:30 pm	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: Actividad # 1 Escuchando tu opinión	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En el primer momento los niños se mostraron muy entusiasmados al realizar la actividad de escuchar los sonidos de animales, estuvieron muy atentos y entre ellos mismos pedían que hicieran mucho silencio para poder escuchar mejor. Hubo algunas oportunidades en las que se debió repetir la grabación, pues algunas parejas mostraron un animal que no correspondía con el sonido, ya que, según ellos, nunca habían escuchado “cómo hacía” algún animal.</p> <p>Durante el segundo momento, que consistió en la lectura del cuento “El túnel”, los niños continuaron con una buena disposición para escuchar y participar con sus opiniones frente a las preguntas realizadas. En este momento se observó que el hecho de pedir constantemente a los niños que repitieran con sus palabras lo que otro compañero o la docente había dicho o que opinaran acerca de las opiniones de los demás, motivó a los niños a estar más atentos que de costumbre.</p> <p>A algunos niños se les dificultó parafrasear lo que otros compañeros decían, afirmando que no les entendían o no les escuchaban bien, por esta razón entre todos decidieron que debían hablar más fuerte y vocalizar para poder entender mejor. Otros pocos niños, al pedirles parafrasear, no respondían nada pues no estaban escuchando lo que se estaba diciendo, esto los obligó a prestar más atención.</p> <p>Cuando algún compañero no parafraseaba adecuadamente lo que se había acabado de decir, los demás lo corregían o lo complementaban; y cuando las predicciones de la historia eran diferentes, se invitó a los estudiantes a decir que tenían otra opinión expresándolo respetuosamente.</p> <p>Fue muy evidente la emoción por participar, tanto que, en bastantes ocasiones los niños hablaban al tiempo y se tuvo que recordar que debían levantar la mano para pedir la palabra.</p> <p>El tercer momento también fue de gran interés para los niños, todos querían ser quien diera las instrucciones para que los demás colorearan el dibujo. Se escogieron al azar tres diferentes estudiantes para dar las instrucciones y lo hicieron correctamente en la mayoría de la imagen. Ya que el saco del personaje era más complejo, la docente tuvo que intervenir para dar las instrucciones y guiar su coloreado.</p> <p>En el último momento los niños dijeron haber aprendido muchas cosas en la actividad, entre ellas:</p> <p>JAG 1 “Debo escuchar a las personas porque lo que dicen puede ser importante”</p> <p>JAG 2 “Aprendí a escuchar a mis compañeros y no interrumpirlos cuando ellos están hablando”</p> <p>JAG 3 “Estar en silencio cuando los otros están hablando”</p> <p>JAG 4 “Esta actividad nos enseñó que un compañero puede expresar sus ideas y tenemos que escucharlo”</p> <p>JAG 5 “Hay que ponerle cuidado a los compañeros”</p> <p>JAG 6 “Yo aprendí que uno primero debe escuchar al compañero porque la profesora le dio la palabra a él primero”</p> <p>JAG 7 “Debo prestar atención a lo que dice la profesora y los compañeros para que si me preguntan algo, yo no cambie el tema o no tenga nada que ver. Ahora sí aprendí que así como yo me siento mal cuando mis compañeros no me ponen cuidado, ellos también se sienten mal. Y aprendí que debo mirar directamente a los ojos cuando me están hablando, para que sepan que yo los estoy escuchando”</p>	

JAG 8 “La opinión de todos es valiosa”

Reflexión del docente: La actividad fue muy productiva y los niños participaron activamente en cada uno de los momentos. El momento de apertura de la actividad fue excelente para motivar a los niños en el resto de esta. Se debe procurar entonces, iniciar las acciones pedagógicas siempre con un juego que motive a la participación. El momento de lectura del cuento fue muy rico, pues fue excelente para mostrarle a los niños la importancia de escuchar al otro, de confrontar opiniones respetuosamente y de considerarlas valiosas. Se fomentó el respeto por el otro y al mismo tiempo se realizó una conversación con el texto, al hacer predicciones, conjeturas, al confirmar o descartar información.

Se observó que pedir a los niños que parafraseen lo que los demás dicen, es una estrategia muy oportuna para que estén más atentos y dispuestos en las actividades.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes:

Nuevamente se notó el entusiasmo e interés de los niños en la realización de la actividad y preguntaron insistentemente si volverían a realizarla en otro momento. Los niños expresan haber aprendido bastante acerca de escuchar a los compañeros y no interrumpirlos. En su mayoría se mostraron atentos y se apreció la importancia de realizar actividades mucho más lúdicas ya que es un punto importante de motivación.

Anexo 14. Diario de campo competencia comunicativa grado séptimo.

Fecha: Abril 7	Nombre del Observador: Docentes Nancy Osorio y Patricia Díaz
Nombre de la estrategia: " Escuchando ando"	Categorías de análisis: Escucha activa
Institución y Grado: FABIO LOZANO SIMONELLI GRADO SÉPTIMO	Nº de estudiantes: 30 estudiantes
Hora: 7:00 a 9:30 am	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: Una polémica más...	
Descripción de la actividad:	
<p>Primer momento:</p> <p>La docente les dio las indicaciones para el desarrollo de la actividad, recordándoles las pautas que debían tener en cuenta para desarrollar la competencia comunicativa escucha activa, es decir, que debían mirar a los ojos a sus compañeros cuando están hablando, parafrasear los argumentos del compañero al cual iban a refutar, pedir clarificación de las ideas cuando no comprenden bien, mostrar una actitud de escucha con la postura de su cuerpo y no interrumpir cuando alguien está hablando. Luego de la anterior información, se les explicó a los estudiantes que se realizaría un debate con el tema de “<i>la legalización de las drogas en Colombia</i>”, para ello el grupo se dividió en dos subgrupos de 15 personas, y cada subgrupo se sentó uno al frente del otro, un subgrupo tomó la posición a favor del tema y el otro grupo tomó la posición en contra del tema.</p> <p>Para que tuvieran mayor cantidad de argumentos la docente le entregó a cada estudiante una hoja con una idea a favor o en contra y se les pidió que a partir de ese argumento opinaran en el debate.</p>	
<p>Segundo momento:</p> <p>Una vez leyeron los argumentos, se inició al debate dando la palabra por turnos a cada grupo. Los estudiantes del grupo a favor de la legalización de las drogas inician, un estudiante dio el argumento que al legalizar la droga el precio se disminuye y así las personas consumidoras no robarán, no se prostituyen, ni buscarán formas ilegales de costear su adicción. El estudiante que refutó ese argumento parafraseó diciendo que el precio puede disminuir pero los ladrones y prostitutas seguirán y su argumento en contra de la legalización de la droga es que aun baje el precio las personas que venden las drogas pueden buscar otras estrategias para ganar dinero, es decir otras formas de delincuencia.</p> <p>Como argumento a favor un estudiante afirma que la marihuana tiene aplicaciones medicinales y que debe ser legalizada.</p> <p>Como argumento en contra afirman que el legalizar la marihuana permitirá que llegue con más facilidad a los colegios.</p> <p>Un estudiante plantea como argumento a favor que al ser legal la policía no tendría que hacer allanamientos.</p> <p>Como argumento en contra plantean que al haber mayor disponibilidad de drogas aumentaría la cantidad de personas adictas a las drogas y esto afectaría también las familias.</p> <p>Se afirma a favor de las drogas que el gobierno no tendría que gastar gran cantidad de dinero en combatir el narcotráfico y ese dinero se podría invertir en obras sociales.</p> <p>Como argumento en contra se afirma que el narcotráfico seguirá porque es muy difícil erradicar las mafias que existen.</p> <p>Uno de los estudiantes plantea como argumento a favor los consumidores de droga ya no serían tratados como delincuentes sino como enfermos que necesitan un tratamiento.</p> <p>Como argumento en contra uno de los estudiantes plantea que al legalizar las drogas aumentaría el número de indigentes.</p> <p>A favor se plantea que se acabaría con la corrupción y la compra de autoridades.</p> <p>En contra se plantea que algunos políticos pretenden legalizar el consumo para poder manejar el</p>	

negocio de manera legal haciendo que continúe la corrupción de manera “legal”.

Tercer momento:

Luego de escuchar cada uno de los argumentos de los estudiantes se les pide algunos de ellos que comenten cómo se sintieron en la actividad.

Los estudiantes concluyen que es difícil no hablar cuando quieren refutar el argumento de otro compañero y esperar su turno para hablar.

También manifiestan que al inicio del debate se les hizo difícil iniciar su participación porque pensaban que se iban a burlar de ellos pero, cuando se vio el respeto por la palabra tuvieron confianza para hablar.

Dicen que les gusto el tema, que fue interesante y que a pesar de que en algunas ocasiones la docente tuvo que pedir moción de orden se consiguió el objetivo de escuchar a sus compañeros.

Afirman que unos cuantos compañeros no participaron tan activamente y estaban hablando entre ellos y no dejaban poner atención a las opiniones de sus compañeros.

Algunos compañeros trataron de hablar sin pedir la palabra sobre todo al inicio de la actividad sin embargo cuando entendieron como era la actividad todos respetaron su turno y se pudieron escuchar unos a otros.

Reflexión del docente

Al inicio de la actividad se observó que la mayoría de los estudiantes no estaban haciendo uso de las pautas trabajadas al inicio de la estrategia como son esperar su turno para hablar, no interrumpir al compañero y el parafraseo, luego de unas intervenciones comprendieron la dinámica de la actividad y se facilitó el desarrollo de la misma, cumpliéndose de esta forma el objetivo.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes

Al finalizar la aplicación de la estrategia de la competencia comunicativa de escucha activa se les pide a los estudiantes que comenten cuál es la evaluación que ellos pueden hacer de las actividades.

Algunos estudiantes comentan que en la primera actividad se les dificultó escuchar las indicaciones que daba su compañero para realizar el dibujo que les describía, porque ellos están acostumbrados a hablar y muy pocas veces a escuchar, que cuando se interrumpe a la persona que habla o no se le deja hablar se obstaculiza la comunicación, por eso algunos de los estudiantes no realizaron el dibujo bien, Sin embargo hubo estudiantes que no tuvieron inconvenientes al escuchar a su compañero.

Otros compañeros comentan que a medida que desarrollaban actividades de este tipo se daban cuenta que tenían que mejorar su escucha y que debían estar atentos a lo que se les decía. Una niña afirma que “lo más complicado es parafrasear, pues se debe estar demasiado atento a los comentarios del otro para decir lo mismo con otras palabras, que eso no es nada fácil”. Otro compañero comenta que ellos muy pocas veces piden que les aclaren las ideas, porque les da pena o se pueden burlar de ellos. Otra dificultad que encuentran los estudiantes es que todos quieren hablar al tiempo, que muy pocas veces piden la palabra.

Un estudiante aclara que la última actividad desarrollada, el debate, fue interesante pues algunos ya utilizaban las técnicas para escuchar bien como mirar a los ojos, repetir con otras palabras, pedir que le aclaren la idea, tomar una postura corporal frente al hablante y lo más importante pedir la palabra, aunque la gran mayoría de los estudiantes no lo hacían, pero al darse cuenta que sus compañeros lo hacían entonces se copiaban de ellos.

Los estudiantes concluyen que muchas veces por no escuchar bien pueden presentar conflictos en el aula, ya que creen escuchar algo y lo tergiversan, que para resolver los problemas que tengan con sus compañeros es bueno escuchar los argumentos y llegar a acuerdos.

Anexo 15. Diario de campo competencia cognitiva grado tercero.

Fecha: 13 de abril de 2016	Nombre del Observador: Docente Yenny Alexandra Verdugo
Nombre de la estrategia: Primero pienso...	Categorías de análisis: Consideración de consecuencias (Competencia cognitiva).
Institución y Grado: Colegio José Acevedo y Gómez. Grado tercero.	N° de estudiantes: 21 niños
Hora: 2:00 a 3:00 pm	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: Actividad # 3 Tus normas son mis normas	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En el primer momento se pidió a los niños recordar las actividades que habíamos realizado a lo largo de las últimas semanas y que dijeran algo de lo que habían aprendido en estas. Así lo hicieron y entonces se explicó que al formar grupos de cuatro debían tener en cuenta lo que habían aprendido para realizar unas normas para el salón de clase que todos pudiéramos cumplir. Ante la idea, los niños se mostraron bastante entusiasmados y el trabajo en grupo fue muy motivante para ellos.</p> <p>Mientras los niños realizaban la actividad, la docente se acercaba a cada grupo para resolver inquietudes y hacer preguntas para mejorar la redacción de las normas y fueran mucho más claras. En uno de los grupos una estudiante manifestó animada que:</p> <p><i>“Profe estamos trabajando en equipo, todos hablamos de a uno y no nos estamos gritando ni peleando”</i></p> <p>Se observó que en todos los grupos, al menos tres normas eran muy similares, lo cual evidenció la importancia que tuvo la aplicación de ciertas actividades en cada estrategia.</p> <p>Se procedió al segundo momento de lectura de las normas creadas en cada grupo frente a los demás grupos y se escribieron todas en el tablero. A medida que se leían y escribían las normas los niños iban notando similitudes entre algunas normas y comentaban entre ellos cuál dejar, también notaron algunas normas diferentes y decían <i>“Ayyyy siiiii”</i>, mostrando con esto la importancia de la opinión de otros y notando que las ideas se puedan complementar.</p> <p>Al terminar de escribir las normas en el tablero se procedió a leer cada una de ellas y empezar a unir y complementar las que, según los niños, eran muy parecidas.</p> <p>Al finalizar este trabajo de redacción, las normas que surgieron en el grado tercero para cumplir en el aula fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlo mis emociones siguiendo los consejos de la sirena • Expreso lo que siento respetuosamente • Escucho a los demás porque me puede servir lo que dicen • Vocalizo cuando hablo para que los demás me entiendan • Conecto todos mis sentidos cuando estoy escuchando • Pido que me repitan cuando no entiendo algo • No interrumpo cuando los demás están hablando • Pido la palabra cuando quiero hablar • No callo ni grito a los demás • Cuando hay un problema, dialogamos • Pienso antes de actuar • Ayudo a los demás cuando lo necesitan • No me burlo de los demás por su apariencia <p>En el siguiente momento se invitó a los estudiantes a pensar que consecuencias positivas y negativas podría acarrear el hecho de cumplir o no las normas establecidas. Se dieron unos minutos y se consignaron todas las opiniones en el tablero. Luego de desaprobado con argumentos, tanto la docente, como los mismos niños, algunas consecuencias negativas como <i>“no darle refrigerio”</i>,</p>	

“castigarlo con las manos arriba por una hora” ,“hacer muchas planas” o “expulsarlo o sancionarlo del colegio”; las consecuencias negativas que quedaron fueron:

- Sacar al niño del salón a otro salón para que piense lo que hizo por 5 minutos
- Llamarle la atención
- Bajar la nota en convivencia
- No llevarlo al parque

Con las consecuencias positivas para quienes cumplan las normas, se siguieron los mismos pasos anteriores y quedaron las siguientes:

- Darle doble refrigerio, si se puede
- Darle un poco más de descanso y que elija de primeras el juego con el que quiere jugar
- Felicitarlo frente a los padres de familia
- Subir nota en convivencia

Para finalizar la actividad se realizó una reflexión sobre la importancia de cumplir las normas y no solo dejarlas escritas en un papel.

Reflexión del docente

El trabajo en equipo realizado por los niños y niñas evidencio la importancia de la interacción social para mejorar los aprendizajes y favorecer la convivencia pacífica y las relaciones cordiales. Se observó cómo los estudiantes empiezan a entender la importancia de pedir la palabra, respetar el turno para hablar y considerar las opiniones de los demás, en un grupo pequeño inicialmente.

Las normas que salieron en cada grupo son muestra de que los aprendizajes que surgieron de las actividades en cada estrategia, a pesar de ser pocas, son muy valiosos y abarcan todos los aspectos que se pretendía que los niños fortalecieran (emociones, escucha activa, consideración de consecuencias), en otras palabras, en cada actividad aprendieron mucho y eso se vio reflejado en las normas que todos los grupos propusieron.

Así mismo, el momento de complementar las normas de todos para dejar algunas, fue un momento de concertación muy enriquecido. Fue muy placentero ver cómo los niños daban argumentos de por qué quitar o dejar una norma y los demás los escuchaban para poder opinar si estaban de acuerdo o no.

Por supuesto que a algunos niños se les dificulta participar más que a otros en todo el grupo de tercero, pero al interior de cada grupo formado sí se observó la participación de todos.

Respecto a las consecuencias que se consideraron se evidencio que la mayoría de ellas iba encaminada hacia el castigo y la sanción, mostrando que su desarrollo moral aun es pre convencional, ya que en esta etapa se cumplen las normas por miedo al castigo que ejerzan los adultos. En este momento fue necesario intervenir para decirles que, como docente, estaba en desacuerdo con algunas consecuencias planteadas porque no iba a aplicar castigos tan severos.

En esta actividad ya se empezó a notar que los niños comprenden un poco más lo que significa una consecuencia, pues en las actividades anteriores la confundían con acciones para resolver el problema. Aun así, el trabajo en esta competencia debe seguirse fortaleciendo de manera transversal, con más tiempo de trabajo se podrán ver resultados mayores.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes

En todo momento los niños participaron activamente. Dijeron estar muy animados por trabajar en grupo. Se mostraron muy motivados por poder ser ellos quienes escribieran sus propias normas y quienes propusieran cuales serían las consecuencias en caso de cumplirlas o incumplirlas, pues por lo general es el docente quien las impone.

Anexo 16. Diario de campo competencia cognitiva grado séptimo.

Fecha: Abril 21/16	Nombre del Observador: Patricia Díaz y Nancy Osorio
Nombre de la estrategia: “Primero pienso...”	Categorías de análisis: Consideración de consecuencias
Institución y Grado: Colegio Fabio lozano Simonelli, Grado 701	N° de estudiantes: 30 estudiantes
Hora: 7:00 a 9:30 am	Lugar: Salón de clase
Nombre de la actividad: “Acuerdos y normas de nuestra curso”	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Primer momento: La docente explica a los estudiantes que para que exista una convivencia pacífica en el aula de clase es necesario hacer acuerdos o normas entre los compañeros, por lo que se propone elaborar una serie de normas que deben ser cumplidas por todos los estudiantes del curso.</p> <p>Segundo momento: Se dividió el curso en grupos de cuatro estudiantes, a cada grupo se le pidió que discutiera cuales eran las situaciones que estaban generando mayor cantidad de conflictos en el aula de clase y que escogieran las cinco opciones más relevantes. Luego en plenaria cada grupo leyó sus cinco opciones y estas fueron anotadas en el tablero por la docente, durante esta socialización salieron alrededor de 20 situaciones, algunas de ellas coincidieron en muchos de los grupos. Luego por votación se escogieron las cuatro opciones que los estudiantes pensaron son las que más generan conflicto. De cada situación se escribió una norma o acuerdo para que todos los estudiantes la cumplieran y de esta manera se solucionen estas situaciones. Las normas escritas fueron: 1. Está prohibido tomar los objetos personales de los compañeros sin su permiso. 2. Todos los estudiantes deben tener una actitud adecuada de escucha activa mientras un compañero o docente se dirige a ellos. 3. No tener actitudes que demuestren envidia con los compañeros. 4. Está prohibido hablar mal de los compañeros. Una vez escritas las normas se procedió a escribir las posibles alternativas que tienen que afrontar quienes no cumplen con cada una de las norma, esas alternativas fueron escritas en el tablero por la docente, para cada norma se escribieron alrededor de 5 a 8 alternativas. Luego la docente pidió que para cada alternativa se consideraran las consecuencias que enfrentaría quien no cumpliera la norma y todos los involucrados con esa persona. Nuevamente fueron escritas en el tablero cada una de las consecuencias de cada alternativa, la docente entonces pide que por votación se escojan las alternativas que sean más apropiadas para cada norma, quedando las sanciones de cada norma de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante que tome los objetos personales de otro compañero será llevado a coordinación de convivencia, se le citaran a sus padres y podrá enfrentar un proceso disciplinario por su falta. 2. El estudiante que no tenga una actitud de escucha activa adecuada con compañeros o docentes podrá ser excluido de la clase o actividad que se esté realizando y tendrá que preparar una exposición para todos los cursos explicando la importancia de la escucha activa. 3. El estudiante que tenga actitudes de envidia con sus compañeros tendrá que pedir disculpas públicas por su falta. 4. El estudiante que hable mal de sus compañeros de curso podrá ser cambiado de curso y deberá pedir excusas por su falta. 	

Se aclaró que las normas comenzarían a regir a partir del momento en que fueran pegadas en el salón de clase.

Para finalizar se les pidió que cada grupo elaborara la cartelera respectiva de las normas y sus sanciones las cuales fueron colocadas de manera visible en el salón de clase.

Reflexión del docente

Fue interesante ver cómo los estudiantes aprendieron a diferenciar entre opciones de solución y consecuencias de una decisión, además este conocimiento se aplicó a una actividad como la creación de normas de clase, en la cual ellos propusieron normas para beneficiar al curso aun siendo conscientes de las consecuencias al no cumplirlas.

Esta actividad permite que los estudiantes interioricen las normas y las cumplan por convicción propia y no por miedo al castigo.

Apreciación de la actividad por parte de los estudiantes

Al finalizar la aplicación de la estrategia de competencia cognitiva consideración de consecuencias se le pregunto a los estudiantes como se habían sentido durante las distintas actividades realizadas, los estudiantes manifiestan que para ellos fue novedoso ver la diferencia entre las opciones y las consecuencias que puede tener una determinada situación y admiten que a menudo se confunden con los dos conceptos, también que consideran que en las situaciones de conflicto se “dejan llevar por la ira” y no piensan en sus acciones por lo que en muchas ocasiones actúan de manera agresiva y luego recapacitan y se dan cuenta que sus acciones estaban equivocadas.

Dicen que la actividad de las normas del curso fue importante porque cuando ellos mismos son los que proponen sus acuerdos es más fácil cumplirlos al no sentir que es un adulto el que se los impone, además que cuando esas normas son pensadas para mejorar la convivencia con sus compañeros se vuelven importantes y las entienden mejor y no les parecen una imposición o una manera de molestarlos sino que se vuelven una necesidad para convivir de manera pacífica.

Anexo 17. Fotos de implementación de estrategias de los tres grados

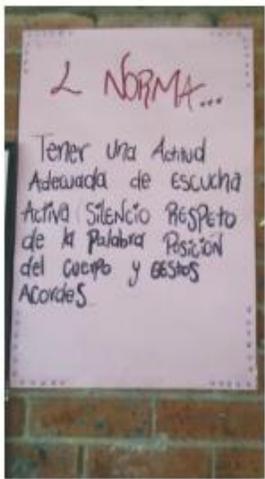
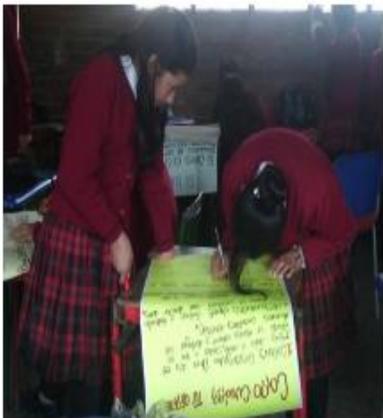
COMPETENCIA EMOCIONAL: Identificación y manejo de emociones propias



COMPETENCIA COMUNICATIVA: Escucha activa



COMPETENCIA COGNITIVA: Consideración de consecuencias



ACTIVIDAD FINAL

