

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

PARTICIPACIÓN INFANTIL, CÓMO PROMOVERLA DESDE LA
ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Y LAS COMPETENCIAS
CIUDADANAS

Presentado por:

DANIELA DUARTE

NATALIA POLANIA

Directora:

INGRID ANZELÍN

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL

Universidad de La Sabana

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Proyecto de investigación

2017

Tabla de Contenido

1. Introducción
2. Justificación
3. Objetivos
 - 3.1 Objetivo Específico
 - 3.2 Objetivos Generales
4. Marco teórico
5. Metodología de la investigación
 - 5.1 Fases
 - 5.2 Categorías de análisis
 - 5.3 Técnicas e instrumentos
 - 5.4 Consideraciones éticas
6. Resultados
7. Discusión de resultados
8. Conclusiones
9. Reflexiones
10. Referencias
11. Apéndices

Lista de tablas y figuras

Figura 1: Ambientes para el desarrollo de Competencias Ciudadanas

Figura 2: Ambientes para el desarrollo de Competencias Ciudadanas

Figura 3: Segunda Estrategia de los docentes “modelamiento”

Figura 4: Fuerzas culturales propuestas por Ritchart

Figura 5: Rutina de pensamiento colectiva

Figura 6: Rutina de pensamiento individual 1

Figura 7: Rutina de pensamiento individual 2

Figura 8: Rutina de pensamiento individual 3

Figura 9: La cartelera de las emociones

Figura 10: Triada

Figura 11: Gráfico prácticas pedagógicas inicial

Figura 12: Prácticas pedagógicas post-intervención

Figura 13: Primer taller

Figura 14: Identificación de emociones

Figura 15: Dinosaurios T6

Figura 16: Dibujo P1

Figura 17: Dibujo P3

Figura 18: Dibujo P10

Figura 19: Dibujo P11

Figura 20: Dibujo P7

Figura 21: Dibujo p4

Figura 22: Dibujo grupo 1 de segundo

Figura 23: Dibujo grupo 2 de segundo

Figura 24: Producto grupo 3

Figura 25: Socialización conjunta de los trabajos

Figura 26: Taller 2

Figura 27: Grado primero en el circuito

Figura 28: Circuito taller 2

Figura 29: Participación taller 2

Figura 30: Deber escrito por P5

Figura 31: Deber escrito por P6

Figura 32: Deber escrito por P11

Figura 33: Deber escrito por P13

Figura 34: Acuerdos finales

Figura 35: Carta de T8 “Por favor me da un quitapesares”

Figura 36: Carta de T13

Figura 37: Carta de T1

Figura 38: Carta de respuesta por parte de T8

Figura 39: Carta a los quitapesares P4

Figura 40: Carta de P12

Figura 41: Carta de P2

Figura 42: Carta P7
Figura 43: Carta de S2
Figura 44: Carta S5
Figura 45: Carta S1
Figura 46: Carta de S10
Figura 47: Carta de P2
Figura 48: Carta de P8
Figura 49: Mensaje de S3
Figura 50: Mensaje de S2
Figura 51: Mensaje de S13
Figura 52: Estacion #6 del taller de cierre
Figura 53: Estación #6
Figura 54: Espacio de exposición
Figura 55: Bandera
Figura 56: Himno de la institución
Figura 57: Himno de la institución parte 2
Figura 58: PEI
Figura 59: Perfil estudiantil
Figura 60: Perfil Docente
Figura 61: Misión institucional
Figura 62: Visión institucional
Figura 63: Tipos de faltas
Figura 64: Medidas formativas
Tabla 1: Rutinas de pensamiento
Tabla 2: Tipos de participación propuestos por Cerda et al
Tabla 3: Rotación con Transición
Tabla 4: Rotación con Primero
Tabla 5: Rotación con Segundo
Tabla 6: Rotación 2 con Transición
Tabla 7: Rotación 2 con Primero
Tabla 8: Rotación 2 con Segundo
Tabla 9: Horario del 16 de mayo al 8 de junio
Tabla 10: Definiciones de las categorías y subcategorías de análisis
Tabla 11: Resultados primer taller
Tabla 12: Síntesis resultados taller 2
Tabla 13: Síntesis resultados taller 3
Tabla 14: Síntesis resultados taller 4
Tabla 15: Síntesis resultados taller 5
Tabla 16: Síntesis resultados taller 6
Tabla 17: Síntesis resultados taller de cierre

Propuesta de Formación Ciudadana

1. Introducción

La presente investigación, buscó diseñar y ejecutar una propuesta de formación que, a partir de la articulación de la Formación Ciudadana y la Enseñanza para la Comprensión (EpC), incidiera de manera significativa y positiva en la participación de la primera infancia. Pero ¿por qué la participación?, ¿qué se entiende por ella?, y ¿qué necesidad sentida hay para ahondar sobre ella?.

Se parte del hecho de que la participación infantil es un derecho, que busca principalmente que el niño tenga las herramientas necesarias para poder formarse un juicio propio y a partir de ello, logre expresar de manera libre y madura, según su edad, su opinión; esta última se formará a partir del desarrollo progresivo de una confianza y competencia para participar (Hart, R., 1993) (Convención sobre los derechos de los niños, Artículo 12).

De acuerdo al autor en mención, si se logra que la infancia participe, entonces se estará garantizando que sea la democracia la que caracterice nuestra nación, esto implica que además de estar salvaguardando los derechos de la primera infancia se está contribuyendo a la democracia del país, teniendo de este modo un impacto mucho más amplio, y convirtiéndose así en un interés de la nación. Para que lo anterior sea posible es importante generar espacios de formación en donde el niño desarrolle habilidades y una conciencia de que las decisiones y las opiniones que da tienen consecuencias que afectan su vida y la de las demás. Es entonces cuando la gran pregunta surge y es: cómo lograr establecer un proceso de formación que garantice que el niño adquiera la confianza y la competencia mencionada con antelación, necesarias para su participación. Pues bien el siguiente documento pretende proponer un camino que oriente la consecución del objetivo mencionado previamente.

Previo a dilucidar el camino que se propone en este trabajo investigativo para promover la participación infantil, se hace imperante tener claridad respecto a lo que no es

participación infantil. Para entenderlo se puede retomar la escalera de participación nombrada por Arnstein, 1969 y modificada por Roger Hart en (1992), en ella aseguran que el primer nivel es la manipulación; esto quiere decir que los adultos son quienes deciden lo que los niños van a decir y opinar, y los niños se vuelven en simples replicadores de esto; distando así de lo que es participación ya que no están comprendiendo de qué se trata y por ende no comprenden sus acciones. Es por este motivo que se puede asegurar que uno de los elementos fundadores de la participación infantil es la *comprensión*, pero esto se tratará con especial minucia más adelante. Otro elemento que no puede ser concebido como participación es cuando el niño alienta una causa con su presencia y con algún logo, pero la iniciativa no es propiamente suya, y de hecho no se le consulta su opinión ni posición sobre la causa; simplemente hace parte de, pero no toma parte de. Finalmente, se encuentra un tipo de “participación” en el que los niños pueden expresarse, pero no son voceros de los niños a los que están representando, y sus discursos son orientados hacia los deseos y principios propios de los adultos.

Una vez comprendido lo que no es participación, y entendiendo la comprensión como elemento central de esta, se caracteriza entonces lo que sí puede ser considerado por parte de los niños como participación. Arnstein (1969) propone cuatro niveles de lo que sí es participación, pero más allá de mencionarlos, se caracterizarán a continuación sus elementos articuladores y esenciales: lo primero es que los niños tengan acceso a la información, que sepan que está ocurriendo y qué los afecta a su alrededor, se parte de ello porque si el niño no conoce el contexto ni las causas por las que participa sus intervenciones no cobrarán el sentido que se espera, y se abrirá la puerta para la manipulación adulta; el segundo elemento es entonces cuando a partir del conocimiento de la causa, el niño adquiere un rol específico que incidirá en la causa de la que hace parte; una vez el niño de manera consciente hace parte de, se consultan decisiones con él; para que posteriormente sea él quien inicie sus propias

causas, tome sus decisiones y el adulto adquiere un rol de consultor más que de dictador en dichos procesos de participación.

Para sintetizar lo hasta aquí dicho, la participación infantil es un derecho de todos los niños que implica un compromiso y deber del Estado y de los adultos de garantizar y promover escenarios donde pueda realmente ejercer dicha participación; pero también implica una responsabilidad de los niños de informarse, hacer parte y tomar parte en las decisiones que afectan su cotidianidad; es entonces que la comprensión se torna en elemento esencial para ambas partes, el Estado, la familia y los adultos deben comprender la necesidad de la participación de los niños en movimientos, y escenarios que afecten a la Nación y los niños, a partir del desarrollo de habilidades y competencias, deben dotar de sentido y autenticidad su participación.

Es aquí donde vale la pena explicar nuestra propuesta de formación en participación infantil. Lo primero que hay que entender es que a partir de la identificación de la comprensión y el desarrollo de competencias como herramienta para que los niños participen de manera activa y significativa en su entorno próximo, se consideró pertinente la articulación de dos enfoques de formación: La EpC y las Competencias Ciudadanas; pese a que en teoría los dos enfoques proponen caminos distintos de trabajo para la formación, para este trabajo investigativo, se considera que más allá de contradicciones o tensiones entre estos, hay una complementariedad entre ellos; es decir, si bien hay experticia para temas muy concretos en cada uno de los enfoques, también hay algunos elementos, que podrían ser suplidos y cualificados desde los otros constructos teóricos, pero, ¿cómo?

Entonces, retomando el enfoque de las competencias ciudadanas, vemos que estas se estructuran a partir de la unión de habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que de manera articulada posibilitan a la persona contribuir activa y positivamente con la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto de las

diferencias; y a su vez, a participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos (ICFES, 2005). El desarrollo de una competencia implica en sí, un hacer en contexto; es decir, esa acción que implica la competencia, requiere de un componente de reflexión que la oriente; y es en este punto donde consideramos que inicia la articulación, entonces, se parte del hecho de que el núcleo central de la EpC (y de la participación infantil) es la comprensión (León & Barrera, 2006). Esta se fundamenta desde una reflexión de todos los actores que hacen parte del proceso de formación, para que de este modo lo enseñado tenga sentido. Dicha reflexión requiere de la metacognición, de la toma de perspectiva, de la argumentación, competencias descritas desde el enfoque de formación ciudadana según indican Chaux, Lleras y Velásquez (2004), pero también requiere, al situarse desde una perspectiva constructivista, de habilidades emocionales que permitan a los sujetos establecer relaciones sanas, que promuevan a la vez la construcción de una comunidad, que a sí mismo hace parte de una sociedad democrática. Estas habilidades se refieren a competencias como: la empatía, el manejo de emociones y la identificación de las mismas, que se apoyan y buscan un desarrollo de la inteligencia emocional.

Es necesario además, resaltar que esta perspectiva propone como estrategia práctica de implementación: “las rutinas de pensamiento”, que permiten a los estudiantes y a los docentes visibilizar los cambios en su pensamiento, promoviendo de esta manera, el desarrollo de la cognición que finalmente permite la comprensión de lo que se hace. Estas rutinas logran sintetizar los esfuerzos de ambos enfoques en acciones concretas que facilitan el desarrollo diario de los elementos que ambas perspectivas buscan desarrollar.

Una vez entendido el sentido de la articulación de las perspectivas en mención, es imperante cuestionarse acerca del porqué de la creación de la propuesta a partir de estas perspectivas en específico, entonces a continuación se justifica y explica cada uno de los enfoques.

2. Justificación

El problema de la ciudadanía ha sido tema de preocupación de la sociedad actual; y por tanto, se han generado debates en la comunidad académica, en ciencias sociales y educación. Este auge se debe a una serie de acontecimientos políticos contemporáneos, dentro de los cuales sobresalen los siguientes: una creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en algunos países económicamente desarrollados, las tensiones sociales propias de una población recientemente multirracial y multicultural, la crisis del estado de bienestar y el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros. Todo esto sumado a la permanente condición de guerra en la que ha estado sumida la humanidad en el transcurso del siglo XX y en lo que va corrido del actual S. XXI (Will Kymlicka, 2001; citado por Ruiz y Chau, 2005, p.1)

Es por ello que la Constitución Política Colombiana de 1991, en su artículo 41°, establece como obligatorio, en las Instituciones de educación, oficiales o privadas, el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo, se deben fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Esto da pie para la construcción de los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia en 1998, que tienen como fin la formación de la ciudadanía a partir de tres ejes: 1. El desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2. El aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3. El conocimiento de las instituciones y la dinámica política, ejes que a su vez articulan las nociones de ‘constitución’, ‘democracia’ y ‘educación cívica’. El aporte mencionado en el punto dos, a su vez alude a la necesidad de generar procesos de participación, pues es de este modo que se crea la democracia, y por ello el menester de iniciar procesos de formación en edades tempranas.

A esta causa se suman, también, los Lineamientos Curriculares en Educación ética y

valores humanos que aseguran que:

Nuestra Constitución Política y nuestra realidad hacen claras demandas a la escuela. Se requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos. Esas subjetividades no podrán ser fruto más que de instituciones libres y abiertas, deliberantes y plurales, críticas y comprometidas con la sociedad que las alberga (Ministerio Nacional de educación, 1998, p. 62)

Esta necesidad sentida de formación se hace también evidente posteriormente en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guía 6) del Ministerio de Educación Nacional, en donde se propone la formación de la ciudadanía como respuesta a la problemática previamente mencionada, y con la convicción de que la educación de calidad es uno de los caminos que hará posible la paz a través de la revolución educativa. Para ello, también tienen en consideración el eje de mejoramiento de la calidad de la educación, contenido en el Plan de Desarrollo.

Es entonces aquí donde la escuela entra a jugar un papel protagónico en lo que hace referencia a la formación ciudadana; y es por ello que, los maestros, catedráticos, académicos y profesionales de las más diversas disciplinas, se reúnen para la formulación de unos estándares básicos que permitan desarrollar en los niños, no sólo habilidades comunicativas, matemáticas, científicas, sino también competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano. Formar para la ciudadanía, entonces es considerada en la Guía n.6 como una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Colombia se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad.

Se hace necesario también mencionar posturas internacionales; ya que, se retoman varios aportes hechos desde allí, en lo que respecta a Educación y Participación: entonces El Proyecto Cero de Harvard (1967) liderado por Howard Gardner, David Perkins (a partir de 1972) y Daniel Wilson, generaron una propuesta como respuesta a un interés incesante de

renovar un currículo estrecho cuyo principal objetivo era desarrollar un dominio conceptual de las materias nucleares en la escuela (ciencias duras), y además, lograr formar alumnos con un pensamiento crítico, y flexible, capaces de sortear la complejidad, de trascender lo obvio para vivir y participar de manera productiva en un mundo fluctuante y versátil, dicha metodología se funda en 1988 bajo el nombre de EpC (Murnane, 1996). En esta propuesta siguiendo a Stone (1999), los directores del proyecto (Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone) reunieron docentes de lenguaje, matemáticas, historia y sociales de una escuela media (11 a 13 años) y varias escuelas secundarias (14 a 18 años) de Massachusetts, convocaron también docentes en formación con experiencia en aulas, y su grupo quedó finalmente conformado en un total de aproximadamente 20 docentes y 14 investigadores universitarios, y fue entonces cuando empezaron a estructurar el programa. Durante los primeros tres años, se halló que la comprensión era un término de difícil obtención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de las sugerencias y aportes hechos por los docentes involucrados se diseñó un proyecto de investigación intensivo realizado durante 1993 y 1994, de acción colaborativa con cuatro docentes que trabajaban en cuatro escuelas en diferentes materias. Este estudio, analizó y caracterizó el proceso de aprendizaje tendiente a enseñar para la comprensión, determinando de manera detallada cuál era la naturaleza de la práctica en el aula a partir del marco conceptual de la EpC y el trabajo y respuesta de los alumnos en estas clases. Es así como surge y se valida el proyecto final, el cual de acuerdo con el MEN y bajo la dirección de Jaramillo (1997), da protagonismo a la comprensión permitiendo así, que sea la retroalimentación de la misma persona, de pares, y de las respuestas de los alumnos, los que lleven a una reflexión profunda que cualifique su propio desempeño, viendo el error como una oportunidad de mejoramiento, en donde prima la comprensión sobre la memorización y repetición sin sentido de información.

A partir de las perspectivas previas, se puede identificar una necesidad sentida de

formación de la persona con el fin de que logre estructurarse como ciudadano activo, crítico, y reflexivo, que debe aportar de manera significativa a la construcción y mejoramiento de la sociedad. Sin más, esto representa un llamado a los docentes encargados de la formación de la primera infancia, la niñez y la adolescencia con el fin de dar respuesta a las necesidades, problemas e intereses de la sociedad para lograr formar a los ciudadanos desde la participación activa, propositiva y crítica. Si bien, es evidente que se necesita de la formación ciudadana y reflexiva desde el marco EpC, cabe preguntarse cómo puede lograrse y de qué manera podrían conjugarse y complementarse los enfoques para una formación en participación infantil. Es de resaltar que las propuestas de programas de formación, aunque en su población consideran la infancia, lo hacen desde el segundo ciclo de la Educación, lo que significa que no hay una claridad teórica respecto a cómo formar en participación desde la formación en ciudadanía a los niños del primer ciclo, esto sugiere que hay todo un camino por recorrer y descubrir; y es de este modo, que surge nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo estructurar una propuesta de formación que articule el enfoque de competencias ciudadanas y el enfoque de la EpC, en aras de promover la participación de los estudiantes de un colegio del sector privado de la ciudad de Bogotá? Para poder resolver dicho cuestionamiento, se plantean los siguientes objetivos:

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Indicar la incidencia que tiene la EpC y la formación ciudadana en la participación infantil a partir de la estructuración de una propuesta de formación para los grados de transición, primero y segundo de una Institución Educativa.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1 Realizar un diagnóstico del nivel de comprensión que tienen los docentes acerca de sus prácticas pedagógicas.

3.2.2 Identificar la concepción de ciudadanía predominante en la población docente.

3.2.3 Caracterizar el tipo de participación infantil promovida por parte de los docentes.

3.2.4 Diseñar una propuesta de formación que, a partir de la articulación del enfoque de competencias ciudadanas y la EpC, promueva significativamente la participación infantil.

3.2.5 Identificar en qué medida el nivel de comprensión y participación de los docentes y estudiantes aumentó respecto a sus prácticas dentro de la Institución.

4. Marco teórico

Es imperante realizar una presentación de los enfoques a partir de los cuales se pretende crear y estructurar el programa de formación.

Retomando aportes de Naval, García, Puig y Santos (2011) existen tres objetivos directamente relacionados con la promoción de competencias para el ejercicio de la ciudadanía (específicas) y competencias éticas (genéricas): se habla entonces de la formación orientada a que la persona sea capaz de desarrollar y guiar con criterio su modo y estilo de vida; una formación orientada al descubrimiento y aceptación (tolerancia) de que los modos y estilos de vida que se sustentan en criterios de justicia, equidad y dignidad son los únicos legítimos y adecuados; y una formación específica, que le permita al sujeto ejercer sus derechos y deberes ciudadanos, además de la participación eficaz en contextos de debate y decisión.

A propósito de ciudadanía, es pertinente conocer la propuesta hecha por el gobierno colombiano de formación ciudadana desde el desarrollo de competencias. Para ello, se hace necesario delimitar qué es la ciudadanía para Chaux y Ruiz-Silva (2005, p. 9), como “una condición política que nos permite participar en la definición de nuestro destino”. Los autores plantean dos tipos de ciudadanía, la ciudadanía nominal, que hace referencia a identificarse

con el lugar en el que se habita al comprender su cultura, adicionalmente acatar las normas y las leyes de la Constitución de dicho territorio. La ciudadanía activa que se refiere a la capacidad de ejercer responsablemente el rol político al participar en proyectos colectivos con el fin de llegar al bien común, esta se divide a su vez en dos; la defensiva, que se centra en la defensa de los derechos propios y de los demás; y la propositiva, que trasciende al generar acciones concretas utilizando mecanismos de reforma tributaria o normativa. De igual manera, los autores en mención afirman que para el ejercicio de la ciudadanía se requiere formar en educación política desde la escuela, en la cual existen dos niveles de desarrollo pedagógico. En la educación cívica y civilidad, su énfasis está en el comportamiento social deseable basado en un auténtico respeto por las diferencias, lo que lleva al individuo a un respeto por las normas establecidas; relacionándose así con el tipo de ciudadanía nominal. El otro nivel de desarrollo es la educación ciudadana, que por su parte se enfoca en un comportamiento social activo y constructivo basado en una constante reflexión del actuar, llevando al individuo a la participación responsable en procesos sociales y políticos; relacionándose con el tipo de ciudadanía activa.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011) por su parte, agregan a esta tipificación, la ciudadanía social, que la definen como la acción de garantizar los derechos económicos y sociales de los ciudadanos en tanto, hacen parte de una comunidad; por lo tanto, implica resguardar un nivel básico de seguridades y oportunidades para toda la población y se hace necesario entonces que las instituciones velen porque los derechos de los ciudadanos sean respetados, busca alcanzar sociedades más igualitarias e inclusivas. Asimismo, existe una preocupación sentida por la formación en ciudadanía crítica porque “ella contribuye a redefinir el papel del ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (Giroux, 1990; citado por Gimeno & Henríquez, 2001, p. 222), a lo que García-Delgado y Nosetto

(2003) agregan que es la modificación del sistema político, la que disminuye las imperfecciones existentes que son las que explican la imposibilidad de una representación política legitimada a partir del ejercicio ciudadano.

Si bien es claro el concepto de ciudadanía, y la tipificación de la misma, se hace relevante mencionar los ámbitos, los conocimientos, las competencias y los ambientes en los que es propicio su desarrollo. Para ello, y enmarcándonos en el contexto colombiano, debemos remontarnos al año 1998, pues el Ministerio de Educación Nacional reconoce por primera vez la importancia de una formación para la paz y la convivencia, cimiento a partir del cual se empieza a dar debate entorno al tema de formación cívica y ciudadana, que abarca a su vez la formación política y social, que también se relaciona con conceptos como la justicia, los derechos, la participación. Este se fundamenta desde la democracia. Y es así como el mismo año se crean los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia, los cuales fueron expuestos con anterioridad.

Es a partir de este panorama que vale la pena mencionar como evoluciona el enfoque hacia la propuesta de Competencias Ciudadanas (Ruiz-Silva & Chaux-Torres, 2005, p. 22) entendidas como el: “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas–integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”. Esta definición implica que, la participación se enmarca en un plano de la acción, del hacer, y ese hacer es por tanto factible a observación.

Con el fin de comprender mejor de qué trata y qué implica la formación ciudadana a partir de competencias, se hace necesario ahondar en qué significa cada elemento anteriormente mencionado. Entonces, *las competencias cognitivas*, son aquellas que permiten llevar a cabo operaciones mentales como: la toma de perspectiva, la identificación de intenciones, el pensamiento crítico, la posibilidad de imaginar diferentes manera de resolver

un conflicto, la capacidad de distinguir consecuencias y el desarrollo del juicio moral, elemento que se ve conectado con los fundamentos psicológicos previamente mencionados. Por su parte, las *competencias comunicativas*, entendidas como las capacidades de generar acción a través del lenguaje (Habermas, 2001, p. 173), se estructuran a partir de: la escucha activa, asertividad, y expresión a través del lenguaje no verbal. Así mismo, se encuentran las *competencias emocionales* que se consideran como las de identificación y manejo de las propias emociones, y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

Lo anterior respecto a las competencias por desarrollar, y ahora, en lo que alude a los *conocimientos*, es necesario una comprensión de los Derechos Humanos fundamentales, Constitución política y estructura del Estado colombiano, mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática, organización, estructura y sentido del gobierno escolar, y estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos. (MEN, s.f, p 8).

Las *competencias integradoras*, entonces, son aquellas que logran sintetizar todo lo mencionado con antelación, prueba de ello, es la capacidad para tomar decisiones morales, ya que para que ello ocurra se necesitan de competencias cognitivas, comunicativas, emocionales y de conocimientos. Finalmente, es importante que se tenga en cuenta que pese a que las competencias en mención se dan en un marco personal e individual, el estar inmerso en la sociedad se debe apuntar a que dichas competencias favorezca ambientes democráticos, en donde se resalta la convivencia, la paz, la participación, la pluralidad, identidad, y valoración de diferencias y finalmente la justicia y la ética del cuidado como articuladores de las competencias.

El desarrollo de estas competencias en el entorno educativo se enmarca principalmente en cinco ambientes, debido a que al ser algo propicio y transversal de la persona debe trascender el aula. Entonces, desde la Cartilla 1: brújula programa de

competencias ciudadanas del MEN (2011), se proponen los siguientes ambientes: Gestión Institucional, Instancias de participación, Aula de clase, Proyectos Pedagógicos y Tiempo libre. Estos ambientes se encuentran debidamente organizados y estructurados en el siguiente esquema:

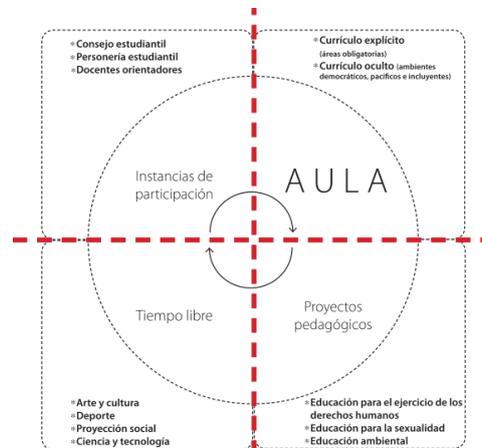


Figura 1. Ambientes para el desarrollo de Competencias Ciudadanas Tomado de:

http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/cartilla_1.pdf

Es aquí donde se hace necesario empezar a diferenciar los enfoques, para lograr la comprensión de las tensiones existentes entre estos. Pues pese a que se fundamentan desde la necesidad de formación de los ciudadanos, difieren en conceptos troncales y critican la posición del otro enfoque. Entonces, respecto a la ciudadanía aseguran que

al convertirse en un ejercicio programático estatal, permite la circulación de discursos que atraviesan la subjetivación en los estudiantes, convirtiéndose en una técnica de gobierno y disciplinamiento a través de las diferentes continuidades de legitimidad del mismo que potencia la formación de personas para el capital humano. (Torres-Tovar & Reyes-Grisales, 2016)

Lo anterior quiere decir que los autores consideran que el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y emocionales están explícitamente dirigiéndose hacia la formación de un capital humano funcional al sistema económico imperante; y a pesar de que centra sus esfuerzos en la subjetivación de los estudiantes, parece que lo que realmente logra

promover y busca en ellos es que exista un autogobierno que les de las herramientas para enfrentar conflictos y transformarlas para una convivencia pacífica dentro de la Institución. A esta crítica se agrega una afirmación que demuestra lo expuesto con anterioridad.

la pretensión de formar una subjetividad para la democracia que no debería ser “una” sino varias subjetividades, pues somos sujetos distintos con modos de vida distintos es una tarea dispendiosa que para ser cumplida implica la reconfiguración de algunos conceptos y prácticas que la sociedad y con ella la escuela han venido legitimando.

(Gutiérrez-Niño, Malagón-Mayorga y Avendaño-Avendaño, 2015, p. 39)

Estos autores además critican fuertemente el enfoque de competencias debido a que el programa de manera implícita va dejando clara una noción de ciudadanía que entiende a sus ciudadanos como empresarios de sí mismos, a los que sólo les importan los otros en tanto que son parte de su proceso individual de producción, orientado a la conquista de una parte del mercado mundial (p. 44)

Entonces el enfoque no está formando integralmente como asegura, sino, lo que está generando es un proceso de formación en competitividad, que logra beneficiar de manera directa a una sociedad consumista globalizada y hegemónica, que en su carrera por acumular capital, olvida al sujeto como individuo.

Un enfoque basado en competencias, no es en absoluto abstracto, razón por la cual, sistematizar el proceso se hace más sencillo y cercano a la realidad, pues no se sustenta desde lo abstracto, sino desde lo observable y evaluable en el alumno, facilitando de igual modo la creación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de dichas competencias.

Enseñanza para la Comprensión

Ahora bien, hace falta comprender qué es EpC, qué elementos lo constituyen y de qué manera se alcanza. Entonces, siguiendo a León & Barrera (2006), el marco de la EpC es una visión de la educación que pone la comprensión ante todo. Esa concepción de la educación, genera en los docentes una constante reflexión acerca de su quehacer en el aula y a trabajar en

torno a un lenguaje común, usando conceptos organizados alrededor de la práctica. Esto implica que la EPC ofrece un puente que une la teoría con la práctica; es sin más, que se puede afirmar, según las autoras en mención, que esta es una teoría de la acción con un eje constructivista, que además conduce a un proceso de metacognición que se puede guiar con tres preguntas esenciales que todos se deben plantear, tanto docentes como directivos, cada vez que comienza un año lectivo o semestre; cada vez que se introduce un nuevo concepto o se crea una nueva oportunidades de aprendizaje:

- ¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?
- ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?
- ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?

Para lograr dar respuesta a estas preguntas, es necesario entonces hacer mención y explicación de los elementos que constituyen la EpC. Para la primera pregunta que se refiere al qué se enseña, se hace relación con los hilos conductores y las metas de comprensión (que responden a un mismo elemento y se diferencia por su extensión) y el tópico generativo. Para una mejor comprensión de los elementos, hace falta su definición de manera separada, por lo tanto, los hilos conductores son las preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, como consecuencia, estas preguntas le dan sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende. Es por esto, que dichas preguntas deben caracterizarse principalmente por ser claras, abarcadoras, esenciales y públicas. Las metas de comprensión por su parte, se diferencian de los hilos en que son concretas, observables y medibles, en otras palabras se dice que son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes y su centro se estructura a partir de los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales de las disciplinas; para finalizar, el tópico generativo, entonces hace alusión a las ideas y los conceptos centrales que se buscan enseñar, y se caracterizan por ser centrales, asequibles, interesantes y ofrecen la

posibilidad de hacer conexiones con otras comprensiones ya hechas.

Ahora bien, retomando la segunda pregunta, ¿cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?, vale la pena mencionar entonces que en este caso, solo hay un elemento que permite dar respuesta a esta pregunta, y es el desempeño de comprensión, este constituye aquello que los estudiantes hacen, es decir, son acciones concretas que hacen los estudiantes que son acompañadas de reflexiones profundas. Este elemento tiene la responsabilidad de enganchar y motivar, a los estudiantes en lo que harán, y se caracterizan, porque deben enganchar, ser secuenciales, buscar que el pensamiento sea visible, que sea secuencial, y de dirección.

Para finalizar, se retoma la última pregunta: ¿cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?, y para su correcta solución se toma el último elemento que caracteriza la EpC, este es la valoración continua, que se define en este caso como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados básicamente en la comprensión. Entonces, debe ser cíclica, sistemática, variada, caracterizada por una retroalimentación por los pares, los expertos y los padres, y por unos criterios claros, públicos, pertinentes y coherentes con las metas de comprensión, y las dimensiones de comprensión.

Esto se vincula con las competencias ciudadanas de manera fascinante; ya que, el primer sujeto que debe entender la importancia de la participación, de las competencias ciudadanas, de la convivencia pacífica y democrática, es el profesor; si el docente no logra trascender a una comprensión crítica, analítica y propositiva de los elementos constituyentes de la formación activa de los estudiantes será irrisorio para la institución intentar implementar un programa de Formación Ciudadana con base en la participación de los niños y comprensión y sentido de lo que el docente hace. Dicha reflexión debe ir inherente a sus prácticas diarias con el fin de que él logre darle un sentido a lo que hace y las razones por las que las hace.

Pero surge aquí la pregunta, de cómo lograr dicha comprensión; y es así como, es relevante aludir al pensamiento visible y las ideas sobre *culturas de pensamiento*, pues, ofrecen toda una gama de estrategias concretas y prácticas, que permiten aterrizar todo lo dicho desde la EpC, a algo mucho más tangible. Asegurando la generación de oportunidades para pensar y para visibilizar y materializar ese pensamiento, tanto en las aulas como en la institución (Ritchhart, Morrison, & Church, 2011). Ante esta afirmación surge la siguiente cuestión: ¿de qué manera concreta y puntual puede hacerse visible el pensamiento? ¿qué estrategias deben ser usadas para promover en los estudiantes y en los docentes además de una enseñanza-aprendizaje comprensivo, una habilidad para visibilizar lo que piensan?, pues bien, a continuación se dilucida una matriz en la que se explica cómo hacer el pensamiento visible, esta explicación se organiza en tres categorías: 1. Rutinas para introducir y explorar ideas, 2. Rutinas para sintetizar y organizar ideas, y 3. Rutinas para profundizar en ideas.

Tabla 1: Rutinas de pensamiento

Fuente: Ritchhart, Morrison, & Church, 2011, p. 51-52

Propósito	Rutina	Procesos clave en el pensamiento	Notas y descripciones
1. Introducir y explorar ideas.	See- Think-Wonder.	Descripción, interpretación y cuestionamiento.	Es bueno para analizar estímulos visuales ambiguos y complejos.
	Zoom in	Descripción, inferencia e interpretación.	Toma de perspectiva.
	Think-Puzzle-Explore.	Activación de conocimiento previo, cuestionamiento y planeación.	Se recomienda para el inicio de una unidad; ya que, permite conocer qué saben sobre el tema, qué dudas tienen y de qué maneras les gustaría explorar el tema nuevo.
	Chalk-Talk	Descubrimiento de conocimientos previos y	Da espacio para la construcción colectiva de ideas, se asegura que todas las voces serán oídas, y permite espacios para pensar y hacer conexiones

		cuestionamiento.	con el pensamiento de otros.
	3-2-1 Bridge	Activación de conocimiento previo, cuestionamiento, descripción detallada, y creación de conexiones a través de metáforas.	Permite generar expectativa frente a un tema nuevo, a través de la creación de 3 ideas, 2 preguntas y una metáfora sobre lo tratado. Se aconseja hacerse después de haber comprendido el concepto o tópico nuevo, con el fin de que vean cómo cambia su pensamiento frente al tema.
	Compass Points	Toma de decisiones, planeación, descubrimiento de reacciones personales.	Promueve el trabajo en equipo; ya que, solicita las ideas y reacciones de todos frente a una situación para llegar a una decisión conjunta.
	The explanation game.	Observación de detalles y construcción de explicaciones.	Se enfoca en identificar partes y explicarlas con el fin de generar una comprensión total a partir de la comprensión de las partes.
2. Sintetizar y organizar ideas.	CSI: Color Symbol, Image	Resumen, e identificación de los elementos claves del tema o concepto a tratar.	Permite sintetizar de manera rápida y concreta grandes ideas.
	Headlines	Resumen, capturar la idea central.	Permite conocer las ideas más amplias o lo que sobresale.
	Generate-Sort-Connect. Elaborate: concept maps	Descubrimiento y organización de conocimiento previo para identificar conexiones.	Permite estructurar la información y la manera en la que se piensa.
	Connect-Extend-Challenge	Generación de conexiones, identificación de ideas nuevas y estimulación de	Permite sintetizar información nueva, sin importar de la fuente que provenga: libros, lecturas, películas...

		preguntas.	
	The 4C's	Generación de conexiones, identificación de conceptos clave, estimulación de preguntas, y consideración de consecuencias.	Refuerza la identificación de puntos clave de un texto, para una próxima discusión sobre el tema.
	The Microlab Protocol.	Enfoca la atención, analizando y reflexionando.	Se usa para promover la reflexión y la discusión.
	I used to think... Now I Think...	Reflexión y metacognición.	Facilita que el estudiante sepa de qué manera su pensamiento ha cambiado, a través del tiempo.
3. Profundizar en ideas.	What makes you say that?	Razonamiento basado en la evidencia.	Es una pregunta que puede usar el docente para impulsar al estudiante a dar evidencia de lo que afirma.
	Circle of viewpoints	Toma de perspectiva.	Identificación de perspectivas alrededor de un problema.
	Step Inside.	Toma de perspectiva.	Tomar posición y hablar o escribir de esa perspectiva con el fin de tener una comprensión más profunda sobre ella.
	Red light, yellow light.	Identificación de sesgos, seguimiento, y estimulación de preguntas.	Utilizado para identificar posibles errores en el razonamiento sobre el alcance de los autores o de áreas que deben ser cuestionadas.
	Claim-Support-Question	Identificación de generalizaciones y teorías, razonamiento con evidencia y generación de contra argumentación.	Promueve el pensamiento científico y matemático.
	Tug-of-war	Toma de perspectiva,	Identificar y construir ambos lados del argumento o

		razonamiento e identificación de complejidades.	de la tensión- dilema.
	Sentence- Phrase- Word	Resumen.	A través de la discusión del resultado de la rutina se puede generar que el docente encuentre la importancia del cuento.

Si se busca generar un real impacto acerca de lo que implica la comprensión y el pensamiento, se debe generar una cultura, que se enmarque dentro de la transversalidad y que logre acoger la población de manera íntegra, para que esta logre adquirir como hábito pensar y comprender. Para que esto pueda ocurrir Ritchart (2002) asegura que existen unas fuerzas que favorecen que se construya una cultura de pensamiento, estas son: Expectativas, oportunidades, tiempo, modelamiento, lenguaje, ambiente, interacciones y rutinas. Entonces las expectativas permiten tener claridad frente a los propósitos y las metas del grupo, dándole su enfoque y dirección; las oportunidades, por su parte, son el mecanismo a través el cual se van a alcanzar esos propósitos y metas, las oportunidades implican un acercamiento significativo con el contenido, y estas oportunidades de manera inimaginables, así que hay que estar pendientes de ellas; el tiempo, juega un rol fundamental, debido a que se requiere calidad y cantidad de este para que las oportunidades de aprendizaje puedan ser aprovechadas.

El modelamiento se refiere en este caso a que el docente debe ser ejemplo, no de lo que se debe hacer, sino de pensador, de crítico, de inquieto intelectualmente hablando, de aprendiz, debe inspirar; de igual modo, es el profesor el que a través del lenguaje debe resaltar, guiar, y hacer énfasis en los pensamientos expresados por los docentes, ya que, son las palabras las que median, informan y solidifican la experiencia. Éstas se dan en el marco de un ambiente, que sin más afecta o favorece la manera en la que los alumnos están aprendiendo, el ambiente debe ser propicio para generar discusiones y debates acerca de lo que se está aprendiendo, para que de este modo, las interacciones sean significativas, aunque

son las personas quienes realmente le dan sentido a su interacción con el otro, esta interacción se cualifica cuando se dan procesos de escucha activa y de habla asertiva, finalmente, esa cultura de pensamiento debe hacer uso de las rutinas de pensamiento previamente mencionadas con el fin de que se empiece a estructurar el pensamiento.

A partir de la definición y caracterización de los enfoques que se pretenden utilizar para el diseño de la propuesta, se ve la necesidad de ahondar en la participación; debido a que es la piedra angular de la propuesta de formación, es el ámbito de la ciudadanía que buscamos promover, y fortalecer. De acuerdo con Rebollo y Martí (2002); citados por Dueñas y García (2012), la participación, hace referencia a aquellos procesos en los que las personas intervienen de manera activa y constante, motivando el cambio.

A lo largo de los años se ha estudiado el rol que tiene la participación activa de los estudiantes en las decisiones que afecten, de manera positiva o negativa, sus procesos de formación. Pero vale la pena retomar los aportes hechos por Cerda et al. (2004); pues, aseguran que dicho activismo en la participación implica un aporte por parte de los estudiantes a su proceso formativo desde lo que conocen, les gusta y necesitan. Sin embargo, todo lo que se mencionó anteriormente no se evidencia en las prácticas docentes porque ellos, a pesar de reconocer dicha importancia, deben responder ante los superiores y el ministerio por los estándares que se exigen, y se tiene como creencia que permitir la participación puede ser una limitación para la consecución de las metas establecidas.

Adicional a esto, los autores exponen algunas percepciones de los docentes frente a la participación de los alumnos y su real significado. Entonces, para algunos maestros, la participación es tan solo una manera de centrar la atención de los estudiantes en sus clases, un medio para controlar la disciplina. Por otro lado, están los docentes que la consideran el medio adecuado para formar personas capaces de opinar y hablar en público. Finalmente, quienes piensan que la participación es un recurso que permite mejorar el proceso de

aprendizaje de los estudiantes.

De igual modo, los autores dentro de sus hallazgos más significativos encontraron que existen múltiples tipos de participación promovidos en el aula, Así se expone en la siguiente matriz:

Tabla 2: Tipos de participación propuestos por Cerda et al (2004)

Tipo de participación	Características
Preguntas acotadas y completar oraciones	<ul style="list-style-type: none">● Pide información precisa a los estudiantes.● La participación del estudiante termina cuando da su respuesta.● La evaluación de la participación depende de lo que el docente considera que está bien.● Objetivos: Motivar al estudiante, controlar la disciplina del salón e introducir un nuevo tema.● Intervención del docente.
Lluvia de ideas	<ul style="list-style-type: none">● Permite a los estudiantes dar aportes en la construcción colectiva del tema.● Intervención del docente.● Permite que el estudiante aprenda a realizar conexiones.● No existe reflexión por parte de los estudiantes.● El docente no aclara dudas y no hay un cierre.
Definir con palabras propias	<ul style="list-style-type: none">● Evaluar de manera informal la apropiación de conceptos.● Aunque el docente no lo tenga planeado, este proceso permite que otros estudiantes comprendan los términos a partir de la definición que de un par.● Poca reflexión por parte de los estudiantes.
Participación vía votación	<ul style="list-style-type: none">● Limita la reflexión por parte de los estudiantes.● puede darse el condicionamiento de los

	<p>votos por parte del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No se permite que los estudiantes de la opinión, sino que debe traducirla en votos. ● Los docentes la utilizan, en ocasiones, para generar tratos entre ellos y los estudiantes.
Expresar sentimientos y afectos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Se da una mayor reflexión en los estudiantes. ● Es trabajado por los docentes en compañía, generalmente, de los orientadores de la institución. ● Los temas son elegidos por los docentes, no se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes.
Solicitar opinión personal y elaboración de pensamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes desarrollan habilidades como: argumentar, razonar, sintetizar y concluir
Preguntas de los estudiantes a los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Es un proceso espontáneo, pero no se relaciona con las temáticas de la clase. Normalmente son preguntas de autorización o procedimientos. ● Este proceso permite la construcción del conocimiento de una manera distinta. ● Se estimula el interés del estudiante por el conocimiento, la reflexión y el análisis. ● El docente, a través de esta práctica, envía al estudiante el mensaje de que sus preguntas y aportes son valiosos para el desarrollo de las actividades.
Alumnos proponen alternativas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ● Se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes. ● Desarrollo de una competencia: generación de opciones. ● Apertura y flexibilidad por parte del docente.

Adicionalmente, los autores mencionan que el tipo de participación que se promueva en las instituciones educativas, será, probablemente, la manera en que en un futuro los

estudiantes participen dentro de la sociedad. Apoyados en la teoría de Dewey (1967), Cerda et al (2004) indica que aprender normas y conductas sociales en la edad escolar es más eficaz que si se hace en una edad diferente, se puede concluir que en cuanto más temprano sea consciente el docente del tipo de participación que promueve, mejores herramientas estará dando a sus alumnos para que participen.

Landsdown (2005, p. 36), afirma que además de un actuar consciente, la educación en participación, debe proporcionar a los niños la oportunidad de desarrollar la competencia para la participación social y económica, y para su autorrealización, en su máximo nivel. Esto implica que los docentes son esenciales para que un proceso de formación en participación activa en los niños ocurra, también se atribuye a la institución la generación de espacios temporales y espaciales, como herramientas facilitadoras para el fomento de la participación infantil activa.

De igual manera, el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño expone lo siguiente: “Garantizarán, al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez” (Convención de los niños; citado en Landsdown, 2005). Lo mencionado anteriormente, es una muestra de que más allá de una opción brindada por la institución o de una disposición del docente, la participación infantil es un derecho que merece ser tenido en cuenta para la toma de decisiones que influyan en su desarrollo.

Valderrama-Hernández (2012), se une asegurando que al ser las instituciones educativas el primer espacio en el que debe promoverse y prepararse a los estudiantes para una participación consciente en el futuro, el docente en este proceso, adquiere un rol de agente motivador, pues es el encargado de estimularla a través de la práctica; para ello, debe haber una comprensión de las virtudes de la participación, entre ellas: es un medio para

mejorar las relaciones dentro del aula, es una estrategia para eliminar algunos prejuicios y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, esto lleva a pensar que el ambiente de clase influirá de manera significativa pues, en cuanto más real y cotidiana sea la oportunidad de participar, más influyente y significativa será la participación.

Esta misma autora, expone que fomentar la participación, permite el desarrollo de competencias ciudadanas como: asertividad, escucha activa, argumentación, toma de perspectiva, pensamiento crítico, entre otras. Lo anterior, es apoyado también por Arguedas-Negrini (2010), quien afirma que el involucramiento de los estudiantes les permite reconocer la relevancia y funcionalidad del proceso de formación que están llevando a cabo. Expone también que, aunque si bien, la participación promueve mejores calificaciones, es aún más relevante reconocer que desarrolla habilidades para la vida y mejora el bienestar del ser humano.

Otro rasgo del discurso de la autora que es imperante mencionar, es que existen claras consecuencias cuando no se fomenta la participación de los estudiantes dentro de las instituciones educativas; dentro de ellas están, la deserción escolar, el ausentismo, la poca probabilidad de adaptación y bajos niveles de sentido de pertenencia con la institución.

Ahora bien, si nos remitimos a los Lineamientos de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia (Castañeda-Bernal & Estrada, 2011), se observa que existe un reconocimiento de la importancia del ejercicio de la participación en la primera infancia; ya que se asegura es necesario que se modifiquen los imaginarios colectivos sobre los niños y las niñas, y a su vez en las prácticas cotidianas vinculadas a los procesos formación. Esto implica que hay un reconocimiento desde la política pública respecto a la necesidad de participación de los infantes en Colombia, de hecho Contreras & Pérez (2011) aseguran que progresivamente la política pública ha abierto espacios participativos donde la primera infancia pueden tomar decisiones, de modo tal que pueda aportar significativamente en la

creación de su propio entorno y definición como niños. Sin embargo, enfatizan en que es necesario mencionar que no solo la política pública ha sido la responsable de estos cambios; sino que son los mismos niños que a partir de su acción se han ganado sus propios espacios de participación y expresión (Núñez & Marín, 2005). Esta última afirmación implicaría que al personaje que hay que empoderar en la participación es al niño; es necesario brindarle las herramientas y generar los espacios, para que sea él quien decida de qué manera pueden generarse procesos de participación significativa.

A partir de lo anterior, se puede entender y definir la participación como:

Un principio director clave, es un derecho 'facilitador', es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un 'proceso'. Es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por tanto, es también un fin en sí mismo...la participación debe ser respetada no solo como meta, si no a sí misma como estrategia para alcanzar otras metas. (Crowley, 1998; citado por Ortiz, 2000).

Esto da cuenta de la amplitud del concepto, y a su vez su dinamismo en cuanto a que no se cierra a ser una meta en sí; sino que abre sus posibilidades, pues a partir de su desarrollo permite que se generen otros procesos que benefician e inciden en la construcción del sujeto como ciudadano. Además el hecho de concebir la participación como un derecho del niño, permite el reconocimiento de este como interlocutor válido y transformador de su entorno.

Entonces, al ser un derecho la participación es importante cuestionar cómo el docente promueve el ejercicio de dicho derecho, pues bien el adulto debe aprender a hablar con los niños y las niñas y no sobre los niños y las niñas. (Castañeda-Bernal & Estrada, 2011, p. 16), esto quiere decir, que el docente debe desarrollar la escucha activa y su capacidad de observación e investigación, entre otras muchas habilidades y destrezas, para que logre capturar las diferentes maneras en la que los niños se relacionan con su entorno, y cómo son

capaces de modificarlo para mejorarlo. Esta habilidad ha de ser reforzada de manera constante por parte del profesor, y su actuar respecto a lo que ocurre en su entorno debe ser ejemplo de lo que es participar propositiva y activamente.

Una vez entendido el concepto de participación, e identificados sus elementos, se hace necesario preguntarse sobre el cómo; es decir, hace falta investigar sobre qué propuestas y qué caminos se han recorrido en lo referente a formación en participación infantil, con el fin de entender qué se ha hecho, y así reconocer que hace falta, para que partir de ello, se pueda estructurar la propuesta de formación de este documento.

A nivel mundial algunas de las propuestas y programas de formación que fomentan la participación infantil son: el “Parlamento infantil online”, propuesto por La UNICEF, programa que busca promover la comunicación entre niños y jóvenes acerca de temáticas que pueden afectar su vida en comunidad; se propone un debate como medio para la exposición y contrastación de ideas y posturas. En el año 2015, a partir de este debate, surgió el programa electoral de los niños: Vota por mí. Un documento en el que se exponen algunas propuestas de los participantes a manera de recordatorio de sus intereses y necesidades. Por otra parte, esta misma entidad presenta el programa “Encuentros de consejos de participación infantil y adolescente”, el cual busca generar reuniones entre niños, niñas y jóvenes de diferentes ciudades para debatir las necesidades de su comunidad. Por su lado, en Uruguay tras un proceso investigativo en el que se reconoce que uno de los cuatro derechos más vulnerados en la primera infancia es la participación surge el “Programa de Participación Infantil y Adolescente”: PROPIA. Este fue creado en el año 2006 por el Instituto del Niño y el Adolescente del país en mención con el fin de promover el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación a través de estrategias dinámicas.

Ahora bien, a nivel nacional, en Bogotá se encuentra el programa “Nuevas voces ciudadanas” que se enfoca principalmente en niños menores de 6 años y estuvo dirigido por

el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS) y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). El programa en mención tuvo como objetivo promover la participación infantil de poblaciones vulnerables para generar espacios más incluyentes y así, afianzar la construcción de la ciudadanía. Lo anterior, a través de talleres, reflexiones, trabajo con la familia, visitas a las autoridades, entre otras estrategias con el fin de generar impactos positivos en: participación, democracia y ciudadanía.

De igual manera, la organización Plan Internacional, contó con el programa “Plan por la ciudadanía, incidencia y movilización” el cual busca respaldar el reconocimiento y participación de la población infantil en diferentes ámbitos sociales para promover así sus derechos, a través de la generación de redes de aprendizaje. Este programa, a partir de estrategias como “Hazme visible” en compañía de entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Registraduría Nacional del Estado Civil, promovió espacios para que los niños ejerzan sus derechos con el simple hecho de ser registrados, pues en algunas zonas rurales de Colombia, por desconocimiento y/o desinformación, existen niños que a sus 8 años aún no han sido registrados. Otros de los resultados expuestos por este programa ha sido la formación de 1250 padres de familia, cuidadores y miembros de la comunidad en general durante el año 2015 en relación al reconocimiento de la importancia que tiene la participación y valoración de la infancia.

5. Metodología:

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa, la cual es definida por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006, p 9) como un proceso sistemático y empírico aplicado al estudio de un problema. Agregan además que este es un proceso inductivo, cíclico, interpretativo y recurrente.

El alcance de la investigación es descriptivo-propositivo, es decir, además de hacer una descripción de los diferentes elementos que conforman el fenómeno estudiado, se

presenta una propuesta para la promoción de la participación a través del desarrollo de competencias ciudadanas y la enseñanza para la comprensión.

5.1 Fases de la investigación



Figura 2. Fases de la investigación. Elaboración propia

En la primera fase, se caracterizó el primer ciclo de la Institución Educativa, allí además de una descripción detallada de la población, se identificaron las concepciones acerca de participación, ciudadanía, EpC y pensamiento visible por parte del cuerpo docente y de los administrativos de la institución, se analizó la manera en que la Institución estructura su propuesta de formación para la ciudadanía y se identificó la necesidad sentida de formación de la institución, en los enfoques mencionados con anterioridad.

A continuación se hace una descripción general de la población y los escenarios en los que se realizó la intervención; entonces, la Institución Educativa hace parte del sector privado, ofrece una Educación Bilingüe y personalizada, se caracteriza por seguir a Cristo como modelo de vida, y además de ello, tiene un énfasis en gestión empresarial con conciencia ambiental y cuenta con 21 años de trayectoria. En la institución se desarrolla un programa Terapéutico Multidimensional. A lo largo del presente trabajo, por cuestiones de confidencialidad, no se hace mención del nombre de dicha institución. (Ver apéndice 1)

Con respecto al primer ciclo educativo, está conformado por transición, primero y

segundo. El trabajo se realizó con un grupo de 12 estudiantes en transición, de los cuales, de acuerdo con su directora de grupo, dos tienen necesidades educativas especiales. En primer grado con 13 estudiantes, 4 de ellos algún tipo de necesidad diagnosticada, y en segundo grado con 13 estudiantes; es importante mencionar que hay 12 docentes encargados del primer ciclo, y por tanto fue la población con la que trabajamos.

Ahora bien, durante la segunda fase se diseñó una propuesta de formación a partir de las necesidades evidenciadas durante la etapa de diagnóstico. A continuación, se hará una explicación de cada una de las estrategias propuestas para docentes y estudiantes. Previo a ello, se presentan los principios y los pilares, que fundamentan nuestra propuesta de formación:

Principios:

1. **Confiabledad:** se refiere a las características que uno percibe en otro y que lo hacen a uno creer que se puede o no confiar en él (Bews & Rossouw 2002). Por otro lado, Morrow et al. (2004) la define como un proceso de pensamiento, en donde el sujeto evalúa el ambiente para determinar si puede sentirse seguro y confiado de hablar, interactuar y expresarse. Entonces lo que pretendemos es que los estudiantes se sientan seguros y tengan confianza con sus compañeros y docentes, para participar y expresar lo que sienten y piensan.
2. **Valoración del error como oportunidad de aprendizaje:** “El error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (Sanmartí, 2007, p. 43). En algunas oportunidades los alumnos no participan por miedo a errar, así que prefieren mantenerse como observadores; es por ello, que lo que buscamos con este principio, es que tomen el riesgo, y entiendan que lo importante es que se expresen, y puede que no tengan la respuesta que les piden pero a partir de allí se puede construir algo nuevo. De este modo, también se busca

incentivar la tolerancia al fracaso.

3. **Expresión:** de ideas, de sentimientos, de dudas y de propuestas. Proponemos que se dé a la luz de la Literatura y el arte. En primer lugar, la literatura; ya que, en palabras de Escalante y Caldera (2008) es un medio de formación que crea espacios para la creatividad, el poder creador de la palabra y lo imaginario; es decir, brinda herramientas para que el niño se exprese. De igual modo, este es respaldado por Vygotsky (1930) quien enfatiza en que al ser el lenguaje la herramienta por excelencia de las relaciones sociales, y a la vez, el articulador del pensamiento, es la literatura entonces el medio para potencializarlo. Buscamos a través del cuento motivar y promover la expresión y participación en los niños. En segundo lugar, el arte; pues, según el MEN (2014), es el que permite a los niños disfrutar de la experiencia de crear, construir, imaginar, pintar, colorear, representar bailar y moldear múltiples expresiones artísticas; en otras palabras, involucra medios de expresión diversos, que necesitan de habilidades distintas y por tanto son más incluyentes.

Ahora bien, los conceptos claves que permiten la ejecución plena de la propuesta son los elementos esenciales de los enfoques de CC y EpC con el fin de trazar un camino claro de lo que es participación, y cómo esta puede ser promovida y fortalecida en la infancia.

Conceptos nucleares:

- *Participación:* Partimos del hecho de que la participación es un derecho (Convención de los niños, art.12) y si se da desde una edad temprana permite la autorrealización del ciudadano en un futuro (Landsdown, 2005, p. 36). Así mismo, Valderrama-Hernández (2012) asegura que la participación infantil, permite que el clima en el aula se caracterice por ser mucho más armónico.
- *Competencias ciudadanas:* “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas,

emocionales y comunicativas–integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz-Silva & Chauz-Torres, 2005, p. 22).

- *Enseñanza para la comprensión*: Retomando lo dicho por Escobedo, Jaramillo & Bermúdez (2004), la estrategia propuesta por el Proyecto Cero de Harvard expone la relevancia que queremos transmitir a los docentes en relación a la elección consciente de temáticas y metodologías a implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de facilitar y fomentar la comprensión real de las mismas.
- *Visibilización del pensamiento*: Stone (1999) enfatiza en el hecho de que la comprensión ha de trascender la memorización, por lo tanto si se quiere que haya una visibilización del pensamiento, entendida como la materialización de ideas en palabras organizadas en rutinas, se debe entonces garantizar que sea un proceso en el cual los estudiantes establezcan relaciones entre los conceptos (experiencias) previos y los nuevos, esto con el fin de que logre ser realmente significativo para ellos. Esto se hace posterior a la comprensión, pues para visibilizar mi pensamiento primero tuve que haber comprendido una idea, mi postura, etc.

Objetivo:

Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes para promover la participación infantil a través de una propuesta basada en el desarrollo de competencias ciudadanas y la Enseñanza para la Comprensión.

La propuesta se desarrolló con los docentes y los estudiantes indicados en la primera fase:

Para los docentes se diseñaron dos estrategias de intervención, por una parte sesiones de formación a partir de talleres sobre los enfoques del trabajo y la participación infantil (Ver apéndice 2), y aun cuando éstos no pudieron realizarse por dificultades propias del contexto

educativo, se presentaron en la institución para cuando cuenten con el tiempo para aplicarlos; en segundo lugar se planearon unas sesiones directamente con los niños, en los que participaban los docentes como observadores, con el fin de modelar (Rosenthal y Zimmerman, 1978) prácticas pedagógicas para la participación infantil desde los enfoques de la investigación. En estas sesiones determinamos unos temas nucleares, divididos de la siguiente manera:

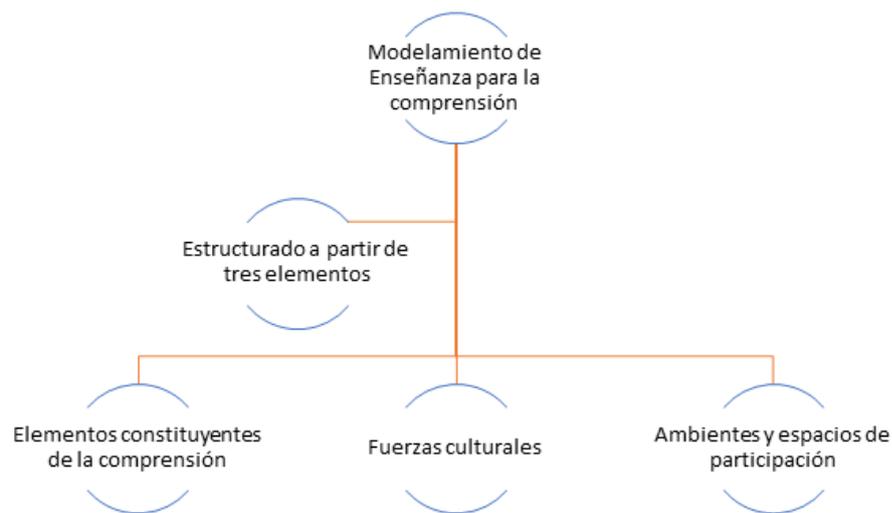


Figura 3. Segunda Estrategia de los docentes “modelamiento” Elaboración propia.

Ahora se explicará en detalle que implican y cómo fueron abordados:

1. Elementos constituyentes de la comprensión: durante las clases, con los temas que los docentes nos brindaron para la ejecución de sus actividades, se generaron preguntas (hilos conductores) para proyectar a largo plazo lo que se pretendía lograr, dando un marco de comprensión de lo que se debe enseñar y aprender, después se acotó en metas de comprensión que fueran mucho más específicas en lo referente a objetivos, pues éstas se darían a corto plazo y representarían una guía de lo que se debía hacer en el paso a paso. En este caso se hicieron metas diarias que le permitieran al docente y a los alumnos saber que se espera lograr y cómo dicha meta se vincularía principalmente con los hilos conductores. Finalmente en cuanto a los tópicos generativos se dieron a partir de los conceptos dados por los docentes, se generaron

ideas y subconceptos que enriquecieron y facilitaron el proceso de comprensión.

2. Las fuerzas culturales propuestas por Ritchart, (2000) favorecen una cultura de pensamiento, estas se encuentran organizadas de la siguiente manera:



Figura 4. Fuerzas culturales propuestas por Ritchart (2000)

Es importante comprender lo que implicó cada fuerza; entonces, referente a las expectativas, lo que se buscó fue que hubiese claridad respecto al objetivo que se pretendía cumplir; para que esto fuera posible, se trazaron objetivos alcanzables y coherentes a las características de la población, y esto se hizo de la mano con los docentes. Ahora bien, en lo que atañe a las oportunidades, se buscó generar espacios, y dar herramientas tanto a los niños como a los docentes, pues de este modo se facilitaría la consecución de objetivos de igual modo en cuanto al tiempo, se hizo énfasis en la calidad de este pues hay un buen manejo del mismo por parte del cuerpo docente.

Siguiendo con los elementos, el modelamiento en este caso, implicó mostrarle a cada docente que él es el primero que ha de interesarse por el conocimiento y que si quiere que sus alumnos se interesen por aprender ellos no pueden dejar de hacerlo, se hizo especial énfasis

en la importancia de hacerse preguntas para ser discutidas con el grupo; el lenguaje, jugó un papel fundamental; ya que, es el mediador del pensamiento y la expresión por excelencia, entonces el docente no debía hacer uso de él solamente para dar instrucciones sino para modelar cómo puede expresarse a partir de él. Con respecto al ambiente, se dieron las interacciones, y se esperaba lograr que el docente pudiera ver cómo las interacciones entre los alumnos, más allá de dificultar el proceso, lo cualificaba, pues las binas de trabajo, permitían que el alumno de manera conjunta alcanzara objetivos, trabajara conjuntamente, llegara a acuerdos y escuchara al otro para alcanzar objetivos. Y finalmente se modelaron algunas rutinas con el fin de que los docentes lograran apreciar sus virtudes, y se dieran cuenta que en la práctica no era tan complejo como ellos suponían. Esto respecto a las fuerzas culturales, ahora en lo que hace alusión al ambiente en específico, además de la armonía y la confiabilidad que se querían promover, se buscó que el docente utilizara otros espacios físicos, con el fin de comprender que las oportunidades de aprendizaje están también afuera, con la naturaleza, con lo que llama la atención de los niños. Es así como se estructuraron ciento ocho (108) sesiones de modelamiento con los docentes, y que más que evaluación, se realizarían preguntas de reflexión que los llevaran a ellos a poner en palabras lo que vieron de nuestras clases.

Con los niños se realizaron seis talleres con el fin de intencionar acciones pedagógicas para la promoción de competencias ciudadanas utilizando la literatura, el arte y las rutinas de pensamiento. (Ver apéndice 10)

En lo que hace referencia a la población estudiantil del primer ciclo, se generaron dos rotaciones con el fin de poder ejecutar actividades de formación en diferentes espacios académicos, con distintos docentes a cargo. Con esta rotación se trabajó cuatro semanas (5 de abril 2017- 5 de mayo del mismo año), 9 horas semanales con cada grupo, para un total de 36 horas. A continuación se presentan las rotaciones y respectivas clases:

Rotación 1

Tabla 3: Rotación con Transición

Día	Hora	Asignatura
Lunes	9:45 a.m. - 10:30 a.m.	Pre sociales
Jueves	1:00 p.m. - 1:40 p.m.	Inglés
Viernes	7:45 a.m. - 8:30 a.m.	Rutinas de Inglés

Tabla 4: Rotación con Primero

Día	Hora	Asignatura
Miércoles	1:30 p.m. - 2:10 p.m.	Sociales
Jueves	12:20 p.m. - 1:00 p.m.	Música
Viernes	7:45 a.m. - 8:30 a.m.	Rutinas de Inglés

Tabla 5: Rotación con Segundo

Día	Hora	Asignatura
Lunes	9:00 a.m. - 9:45 a.m.	Español
Jueves	1:00 p.m. - 1:45 p.m.	Sociales
Viernes	7:45 a.m. - 8:30 a.m.	Inglés

Rotación 2

Tabla 6: Rotación 2 con Transición

Día	Hora	Asignatura
Lunes	9:00 a.m.- 9:45 a.m.	Pre Matemáticas
Martes	12:50 p.m. - 1:30 p.m.	Pre Escritura y Pre Lectura
Viernes	9:45 a.m. - 10:30 a.m.	Educación Física

Tabla 7: Rotación 2 con Primero

Día	Hora	Asignatura
Lunes	9:00 a.m. - 10:30 a.m.	Inglés
Martes	2:10 p.m. - 2:50 p.m.	Ciencias
Jueves	1:00 p.m. - 1:40 p.m.	Matemáticas

Tabla 8: Rotación 2 con Segundo

Día	Hora	Asignatura
Lunes	7:45 a.m. - 8:30 a.m.	Danzas
Martes	1:30 p.m. - 2:10 p.m.	Sociales
Miércoles	1:30 p.m. - 2:10 p.m.	Inglés

Debido a eventos y cambios propios de la Institución se rediseñó el cronograma, y quedó, el presentado a continuación. Este fue implementado también durante 4 semanas, dando un total de 40 horas semanales. Dieciséis horas con primero y doce horas con transición y segundo.

Tabla 9: Horario del 16 de mayo al 8 de junio

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
9:00-9:45			Tecnología (Transición) Edu. Física (Primero)
9:45-10:30	Edu. Física (Segundo)		Arte (Primero)
10:30-11:15	Tecnología (Primero)	Club de interés (Segundo)	
12:10-12:50			Arte (Segundo)
1:30-2:10	Edu. Física (Primero)		

HORA	JUEVES
7:00-7:40	Arte (Transición)
9:30-10:10	Proyecto Metacognitivo (Transición)

Finalmente, se analizarán los resultados obtenidos a los largo de la implementación con las dos poblaciones en cuestión.

5. 2 Categorías de análisis

A continuación se presenta la organización de las categorías:

Tabla 10: Definiciones de las categorías y subcategorías de análisis.

Fuente: Elaboración propia

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Definición</i>
------------------	-------------------	---------------------	-------------------

<p><i>Concepción de ciudadanía</i></p>	<p><i>Se define como concepción a la movilización de lo adquirido para efectuar una explicación. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará. En otras palabras la concepción son aquellas construcciones mentales, o modelos explicativos frente a un tema (Giordan, 1995; citado por Moreno, s.f.). Ahora bien, se entiende como ciudadanía a la “condición política que nos permite participar en la definición de nuestro destino”. Chauy y Ruiz-Silva (2005, p.9).</i></p>	<p><i>Ciudadanía Política</i></p>	<p><i>Fundamentado desde la cívica y civilidad, su énfasis está en el comportamiento social deseable basado en un auténtico respeto por las diferencias, lo que lleva al individuo a un respeto por las normas establecidas; relacionándose así con el tipo de ciudadanía nominal.</i></p>
		<p><i>Ciudadanía Activa</i></p>	<p><i>Un comportamiento social activo y constructivo basado en una constante reflexión del actuar, llevando al individuo a la participación responsable en procesos sociales y políticos.</i></p>

		<p><i>Ciudadanía Social</i></p>	<p><i>Retomando los aportes hechos por Gasca-Pliego y Olvera-García (2011), la ciudadanía social, es la acción de garantizar los derechos económicos y sociales de los ciudadanos en tanto, hacen parte de una comunidad; por lo tanto, implica resguardar un nivel básico de seguridades y oportunidades para toda la población y se hace necesario entonces que las instituciones velen porque los derechos de los ciudadanos sean respetados.</i></p>
		<p><i>Ciudadanía Crítica</i></p>	<p><i>García-Delgado y Nosetto (2003, p.7), quien incorpora además la ciudadanía crítica, que se fundamenta en una modificación del sistema político, cuyas imperfecciones explican la</i></p>

			<i>imposibilidad de una representación política legitimada a partir del ejercicio ciudadano.</i>
<i>Prácticas Pedagógicas</i>	<i>"La actividad diaria que desarrollamos en las aulas u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo" (Díaz, 2004; citado por Díaz-Quero, 2006). Dichas prácticas implican un nivel de liderazgo por parte de los</i>	<i>Coercitiva</i>	<i>Se caracterizan porque el líder (docente) es quien toma las decisiones; y dichas decisiones al no tener en cuenta al equipo, logran eliminar las nuevas ideas. Esto genera en los estudiantes muy poca iniciativa y motivación para participar.</i>

	<p><i>docentes, este liderazgo influye directamente en el tipo de práctica (Goleman, 2000)</i></p>	<p><i>Autoritaria</i></p>	<p><i>Este tipo de prácticas, va a la cabeza del docente que quiere movilizar a sus estudiantes hacia el cumplimiento de un objetivo. Dicha movilización ha de ser vibrante y poseer visión. Aquí el docente motiva, pero no cede su posición de líder pues los tiene en cuenta, pero es él quien dice qué se hace y cómo se hace, solo que lo logra hacer de manera tal, que incentiva a los demás a hacerlo.</i></p>
		<p><i>Afiliativa</i></p>	<p><i>En este tipo de prácticas-liderazgo, lo más importante no es el objetivo que pueda cumplir el estudiante, sino el estudiante en sí. Por lo tanto, se le da protagonismo a los lazos emocionales y a la armonía para que sea el estudiante quien decida estar allí, y cumpla con los objetivos trazados.</i></p>

		<i>Democrática</i>	<i>Las ideas de los estudiantes son seriamente tenidas en cuenta, a la hora de tomar una decisión en algo que a todos atañe. Este espacio de participación genera un ambiente de confianza, respeto y compromiso por todas las partes.</i>
		<i>Marcapasos</i>	<i>Una práctica marcapasos es aquella en donde el docente tiene bastante estructurados y rigurosos sus objetivos; y por tal motivo, exige eficacia en el cumplimiento de los mismos, no acepta el error y no lo ve como oportunidad sino como deficiencia, por lo tanto, lo juzga fuertemente, y en algunos casos prefiere excluirlo del trabajo y dejarle la responsabilidad a los “aplicados”.</i>

		<i>Coaching</i>	<i>En ese tipo de prácticas lo esencial es el desarrollo; es decir, para cumplir un objetivo hay que formar a la persona, durante el proceso, y a ese proceso de formación se suma el docente; debido a que, el acompaña el proceso paso a paso, brindando apoyo.</i>
<i>Enseñanza para la comprensión</i>	<i>Metodología de enseñanza que se fundamenta desde: la comprensión León & Barrera (2006), esta comprensión se fundamenta desde una reflexión de todos los actores que hacen parte del proceso de formación, para que de este modo lo enseñado tenga sentido. (Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, 1995).</i>	<i>Hilos conductores</i>	<i>Se refiere a las grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, como consecuencia, estas preguntas le dan sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende. Dichas preguntas han de caracterizarse por ser claras, abarcadoras, esenciales y públicas.</i>
		<i>Metas de comprensión</i>	<i>Por su parte, estas son concretas, observables y medibles, y son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes, su centro se estructura a partir de los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales</i>

			<i>de las disciplinas.</i>
		<i>Tópico Generativo</i>	<i>Hace alusión a las ideas y los conceptos centrales que se buscan enseñar, y se caracterizan por ser centrales, asequibles, interesantes y ofrecen la posibilidad de hacer conexiones con otras comprensiones ya hechas.</i>
<i>Participación</i>	<i>Partimos del hecho de que la participación es un derecho (Convención de los niños, art.12) y si se da desde una edad temprana permite la autorrealización del ciudadano en un futuro (Landsdown, 2005, p. 36). Así mismo, Valderrama-Hernández (2012) asegura que la participación infantil, permite que el clima en el aula se caracterice por ser mucho más armónico.</i>	<i>Prácticas promovidas por los docentes</i>	<i>Preguntas acotadas y completar oraciones</i>
			<i>Lluvia de ideas</i>
			<i>Propuesta de alternativas de trabajo por los alumnos</i>
			<i>Preguntas de los estudiantes a los docentes</i>
			<i>Solicitud de los docentes de la opinión personal de los estudiantes y elaboración de pensamiento complejo</i>
			<i>Expresar sentimientos y afectos en el aula</i>

			<i>Participación vía votación</i>
		<i>Estilo de participación evidenciado por los estudiantes</i>	<i>Propositiva y activa</i>
			<i>Pasiva y defensiva</i>

5.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Con el fin de recolectar la información necesaria y pertinente para el proceso investigativo se hizo uso de tres técnicas de recogida de datos. Latorre (2003) expone que los términos previamente mencionados hacen referencia a las diferentes herramientas que utiliza el investigador para recoger y analizar los impactos que su propuesta o proceso investigativo generó en una población específica.

Observación participante: Esta se hizo por medio de registros de observación (Ver apéndice 3) y permite al investigador recolectar datos cualitativos amplios que se analizan a la luz de la teoría. Esta se realizó en las fases de: diagnóstico, implementación y resultados, con el fin de realizar un análisis y comparación entre registros de observación previos y recientes para reconocer si se han, o no, generado cambios en las prácticas docentes.

Entrevista semi-estructurada: Siguiendo a Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) este tipo de entrevista parte de preguntas planteadas con anterioridad pero que, a medida que se obtiene la respuesta del entrevistado, pueden ir ajustándose a las necesidades propias del proceso investigativo (Ver apéndice 4).

Matriz de diagnóstico de competencias ciudadanas de la población infantil (Elaboración propia): Instrumento diseñado para caracterizar la población estudiantil frente a su desarrollo en relación a las competencias ciudadanas. (Ver apéndice 6)

Matriz de análisis (Elaboración propia): Diseñada para evaluar y analizar a profundidad los talleres realizados. (Ver apéndice 7)

5.4 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que en la institución educativa se trabaja con menores de edad, es fundamental que las personas encargadas de la atención de esta población tenga conocimiento del proceso investigativo que se lleva a cabo, razón por la cual a las directivas y docentes del Colegio se les pidió que firmaran un consentimiento informado en el que se le explican las condiciones y el fin del proceso (Ver apéndice 8)

6. Resultados

Primera fase: Caracterización de la población

A partir del análisis documental realizado, se puede asegurar que los documentos oficiales y los discursos de las directivas distan de las prácticas de los docentes en el aula, ya que, en el documento prioriza la importancia de la participación y aseguran que hay claridad en cuanto a cómo generar estos procesos. En cambio, en las prácticas dentro del aula, los docentes reconocen la participación como un elemento necesario para mantener la disciplina de sus clases pero no la reconocen como un derecho de la población infantil, ni como un elemento necesario para la formación ciudadana. Esta percepción se refuerza con la concepción de los docentes de una ciudadanía, entendida desde el civismo, la norma y la Constitución.

Los resultados que se presentan por población docentes y estudiantes con el fin de identificar las necesidades de formación, comprensión y desarrollo de competencias que debían trabajarse con cada una de ellas.

Población Docente

Concepción de ciudadanía

Partimos de una concepción política de ciudadanía Chaux (2005), por parte de los docentes, en donde pese a reconocer algunos elementos de la ciudadanía activa como deseables en la conducta de los alumnos, su discurso todo el tiempo enfatizó elementos como el orden, las normas, las reglas, la Constitución Política y comportamientos deseables por la

sociedad y el sistema político-económico de Colombia, esto se analizó durante el diagnóstico.

Ahora bien, así como se pudo evidenciar en el discurso esta concepción de ciudadanía política nominal, en la práctica fue mucho más evidente, debido a que lo más importante para los docentes en el desarrollo de sus clases era el orden y la disciplina, y las primeras sesiones en las que incentivamos la participación de los estudiantes a través del diálogo, y de autonomía para explorar, opinar y crear en escenarios distintos al salón, se evidenció resistencia, esto se hace visible en las siguientes emisiones:

“Pues la actividad es chévere, pero que se salgan del salón hace que ustedes tengan menos control, y pues ellos no pueden correr, y no pueden gritar” (D1) “Aquí lo mejor es no pintar, porque todo se ensucia y los niños tienen que estar limpios”(D8), “ellos no valoran cuando uno hace cosas distintas con ellos” (D2), “Yo no vine acá a jugar, a mi no me interesa si se divierten o no, yo vine a enseñar”(D6) “Uno a veces quisiera hacer muchas cosas, pero el tiempo no alcanza” (D8), “La actividad es buena, pero si no manejan el tiempo, no se puede hacer” (D4), “este es de los cursos más bajitos, son muy indisciplinados y hay que estar gritando todo el tiempo para que se callen, si ustedes les dan chance de hablar mucho y responder de más a lo que les pregunten, se las montan y no pueden dar su clase, toca entrar firmes” (D1) “Me gusta la actividad pero acá está prohibido que se sienten en el piso si están dentro del salón” (D8). “Si quieres que se callen cuenta hasta 3 que ellos ya saben” (D10).

Modelamiento

Gradualmente fuimos mostrando mayor “control del grupo” en escenarios distintos, fuimos a la huerta, exploramos la siembra, entrevistamos distintos integrantes de la comunidad educativa, hicimos uso de las canchas de futbol y volleyball para circuitos, sacamos a los estudiantes a las zonas verdes aledañas a su salón de clase y dentro del salón organizamos los escritorios de múltiples maneras; para la lectura dialógica (entendida como

aquella que supone una comprensión compartida, entre el que lee y quien escucha, pues se da espacio para el diálogo, la reflexión y la crítica) hicimos medias lunas, mesas redondas y permitimos que se sentaran en los puestos durante las lecturas, hicimos uso también del piso para el trabajo en equipos. Cuando los docentes observaron que el objetivo que les habíamos mencionado, se lograba cumplir, y que además de ello, los niños se sentían a gusto desarrollando la actividad, sus emisiones cambiaron:

“Uno a veces quisiera hacer muchas cosas, pero el tiempo no alcanza”(D8), “A mi me encantaría poder sacarlos más y hacer más innovaciones, pero tienen que ver nuestras planeaciones, uno se corre en una y ya no alcanzó a hacer nada” (D1), “No pensé que a través de un circuito pudiera trabajarse escucha y trabajo en equipo con los niños, yo lo veía más hacia el desarrollo físico y de habilidades motoras gruesas” (D2) “No se me había ocurrido vincular una actividad del libro con un juego como quien quiere ser millonario, yo primero hacia una actividad lúdica y después el libro” (D3), “No puedo creer que ellos estén trabajando, siempre es una rogadera para que hagan algo”(D4) “No imaginé que primero les fuera a responder tan bien, siempre que paso están involucrados, y hablando” (D1) “Bueno ya se ensuciaron; ya qué, voy a decirles que se limpien y listo” (D6).

Esto da cuenta de que a partir del modelamiento lograron ver que hay maneras distintas de hacerlo, aun cuando justificaron su acción, lograron identificar y verbalizar elementos de su quehacer que deben y pueden mejorarse. Es importante también mencionar que los docentes iniciaron con una percepción negativa del trabajo de los niños en espacios diferentes al aula, con bajas expectativas respecto a sus logros a nivel de organización y rendimiento, obstaculizando de este modo la implementación de actividades innovadoras y lúdicas.

Enseñanza para la Comprensión

Vale la pena mencionar que en un inicio nosotras antes de cada taller, y de cada clase

dictada a los niños, nos reunimos con el docente para compartirle las “grandes preguntas” de las que se desprendían los hilos conductores y los tópicos generativos de nuestra propuesta, o del tema que ellos mismo nos habían dado. Al iniciar, no mostraron ningún interés por entender de qué manera se relacionaban los conceptos con la actividad, esto se evidencia en: “ustedes los universitarios y sus teorías, la realidad es otra, ya verán cuando ejerzan”(D7), y “ahorita voy a calificar si quieres me cuentas más tarde” (D2) pero un día que llegamos y no les dijimos nada, al finalizar la actividad se acercaron los docentes D7 y D2 y dijeron:

“fue muy dinámico y creativo lo que hicieron, que querían trabajar hoy cuéntenme” (D7), “esta actividad es de la que más me ha llamado la atención, ¿cómo la planearon?” (D2).

De igual manera, en algunas sesiones en las que no pudimos implementar porque los docentes tenían que realizar un ejercicio con los grupos, se preocuparon por antes de iniciar ellos su actividad, explicarnos de qué se trataba, lo que iban a hacer y por qué lo iban hacer: “hoy lo que quiero tratar es todo lo de familias, para que ellos empiecen a tener nociones de lo que son los grupos, la comunidad y así hasta llegar a ciudadano, entonces hoy la idea es que dibujen y describan a su familia” (D1) por su parte, otro docente aseguró “para hoy tenía que desarrollar unas páginas sobre todo el sistema de medición, pero decidí hacer un cambio y los voy a llevar al parque a que se midan las extremidades” (D6), así mismo, alguien agregó “hoy voy a trabajar la importancia de trabajar en grupo, sobretodo para estos dos sujetos de transición que se la pasan peleando, con el fin de mejorar la convivencia en transición” (D2) y “hoy vamos a ver un video para repasar el vocabulario en inglés que aprendimos la semana pasada, y deben hacer un dibujo sobre el mismo, para que puedan hacer frases en las próximas clases”(D8). Esta corta explicación, nos muestra que tuvieron que reflexionar sobre los propósitos de la ejecución de sus clases, para poder planeirlas de manera tal que tuvieran coherencia con lo enseñado previamente y lo proyectado

posteriormente. Es por dicha razón, que se puede asegurar que se incidió en la comprensión de los docentes respecto al sentido de su enseñanza, ya que, las preguntas guiaban su proceder durante las actividades; y aunque, no fue constante en un inicio, se logró dar la pregunta y la reflexión como una herramienta para comprender lo que se hace.

A este punto, se han descrito los resultados desde el modelamiento en lo referente a la EpC y los espacios físicos, y hace falta entonces mencionar las fuerzas culturales y los ambientes para la participación; entonces, consecutivamente, para las fuerzas culturales como se ha venido describiendo, se modelaron las oportunidades (brindadas a los estudiantes para que aprendan), el lenguaje (clave para la comunicación entre el docente y el estudiante, en donde prime el ejemplo y la motivación), las interacciones (no de autoritarismo; sino de colaboración y liderazgo) las expectativas, en donde se observó que en tanto más confianza tenga el docente en lo que puede lograr su estudiante, mayor motivación y seguridad tendrá el estudiante y por ello obtendrá mejores resultados, aquí se dilucidó cómo una Docente (1), cambió su percepción frente al grupo de primer grado, pues primero aseguraba que eran “bajitos”, y cuando observó cómo respondían ante altas expectativas, percibió el potencial de los niños de manera diferente.

Finalmente respecto a las rutinas uno de los resultados más sobresalientes es que a partir de la actividad de la huerta y la rutina hecha de manera conjunta con los alumnos, surgió del profesor la idea de hacer la rutina escrita por cada uno de los estudiantes, a continuación se muestra la rutina colectiva y algunas de las individuales:

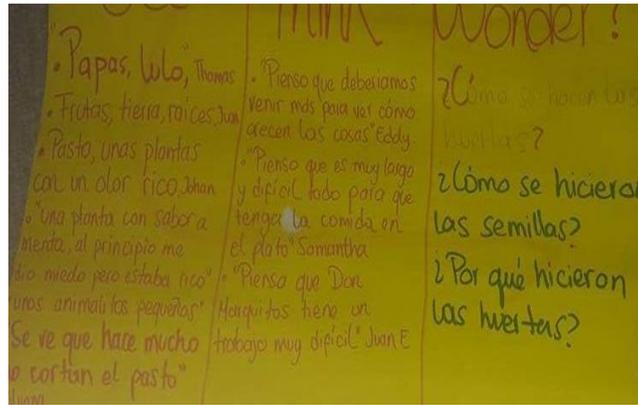


Figura 5. Rutina de pensamiento colectiva

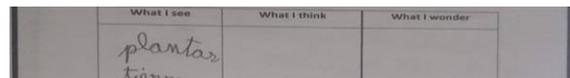


Figura 6. Rutina de pensamiento individual 1

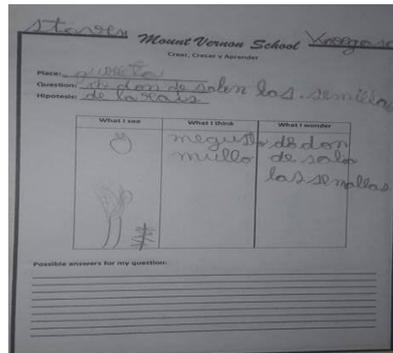


Figura 7. Rutina de pensamiento individual 2

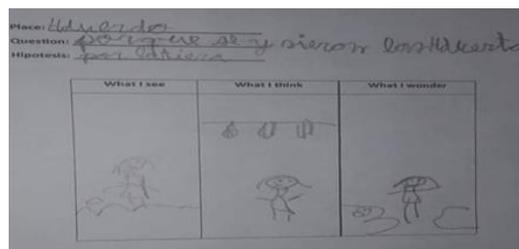


Figura 8. Rutina de pensamiento individual 3

A partir de este ejercicio se puede observar que privilegia la pregunta, y la idea fue que el estudiante fuera quien diera respuesta a esta pregunta, esto permite que haya un proceso de pensamiento y que sea visible su producto. El docente manifestó: *“la verdad estaba un poco dudoso respecto al resultado de la rutina, pues pensé que no lo lograrían, pero me han sorprendido gratamente”* (D6). Que el docente haya tomado el riesgo de modelar lo que vio, y arriesgarse a hacer algo nuevo, fue un hallazgo fascinante, pues fue el resultado de varias sesiones y reflexiones conjuntas sobre el quehacer docente.

Ambientes de participación

Finalmente, en lo referente al ambiente de participación, entendido como una de las fuerzas culturales propuestas por Ritchart (2000), y concebido como un espacio de confianza y armonía construido con el fin de promover en los alumnos la confianza suficiente para generar procesos de participación. Se hizo inclusión de las siguientes preguntas: “¿qué te hace decir eso? ¿podrías darme un ejemplo, para entender lo que quieres decir?” estas preguntas profundizaban en el pensamiento del niño; ya que, demandan un razonamiento lógico. Los docentes se dieron cuenta que a través de la pregunta se pueden involucrar a los estudiantes en conversaciones que a todos atañe, y que además lo alientan a justificar la validez de sus argumentos. Esto materializado en las siguientes afirmaciones:

“Definitivamente las buenas preguntas que uno haga determinarán las buenas respuestas que ellos den, y yo que me estreso si hablan mucho” (D2), también, en la corrección de unos quices el docente se puso en pie frente a ellos y les dijo: “no voy a decir respuestas correctas o incorrectas, esta vez solo quiero saber por qué respondieron eso, qué les hizo expresar eso” (D6).

Relacionado con lo anterior, es importante mencionar el manejo que se le dio a una de las estrategias propuestas; esta consistía en generar un espacio de expresión en algunos espacios. La docente 8 mostró mucho interés en desarrollar la estrategia con sus alumnos pues manifestó en una conversación en donde hablamos de la relación agresiva entre dos sujetos del curso que tiene a su cargo, su preocupación por uno de ellos: “él me preocupa, porque es muy retraído, entonces no sé si aún lo siguen molestando o no” (D8). A continuación se presenta lo hecho por la docente a partir de la actividad realizada por nosotras:



Figura 9. La cartelera de las emociones

Su atención se centró en el sujeto que más emociones demostró porque a su criterio, es muestra de su confusión; y por ello empezó a ponerle mayor atención; de hecho nos propuso un trabajo colaborativo con el fin de ayudarlo a expresarse. Este resultado llama mucho la atención, porque la docente reconoce la necesidad de buscar maneras en las que todos puedan participar y visibilizar su voz.



Figura 10. Triada. Elaboración propia

Hasta este punto se ha visto como en cuanto mayor modelamiento reciba el docente más herramientas tiene para comprender lo que hace, y para promover realmente la participación infantil, reforzando así una concepción ciudadana desde el hacer, más que desde el saber. Esto implica entonces que si hay más herramientas, y preguntas que orientan un quehacer con más sentido y coherencia, las prácticas se cualificarán; ya que, el docente al tener poca confianza en las teorías, pues distan de su realidad, pueden confiar más en aquello que es observable y verificable desde la práctica; es decir, cuando al docente más allá de darle fórmulas escritas por personas ajenas a su entorno próximo, se le muestra de manera explícita nuevas manera de proceder profesionalmente, se genera más confianza respecto a la efectividad del nuevo proceder. Es por ello que se puede asegurar que el docente necesita herramientas prácticas, diseñadas desde y para su realidad, si se quiere generar un real

impacto en su quehacer pedagógico.

Ahora bien, a partir del diagnóstico hecho, se determinó la siguiente distribución de las prácticas docentes presentes.

Prácticas pedagógicas

Se tiene como punto de partida que las prácticas observadas y analizadas en el proceso de diagnóstico se ubican y caracterizan por ser principalmente: coercitivas, autoritarias y marcapasos; esto quiere decir que el docente era quien decidía qué hacer y cómo hacerlo, dando al estudiante un rol pasivo en donde su manera de participar es cumpliendo con exactitud con lo que se pide. Salvo el autoritarismo, este tipo de prácticas carecen de motivación, y por tanto pierden sentido para los alumnos, que se limitan a cumplir por cumplir, evitando el castigo. Es interesante mencionar que los docentes ubicados por nosotras en este tipo de prácticas, a partir del análisis de los registros de observación, en el discurso hablan de conceptos como: aprendizaje significativo, importancia de la participación de los estudiantes, un rol activo y propositivo de los estudiantes, vinculación del aprendizaje nuevo con el previo, experiencias ricas en variedad y calidad. Ahora, que lo dicho haya sido evidenciado en la práctica, no, de hecho difieren radicalmente, pues los elementos que enmarcan sus prácticas son: autoritarismo, jerarquías, obediencia y cumplimiento de lo que se dice, sin reclamos ni propuestas distintas a lo que ya está estipulado.

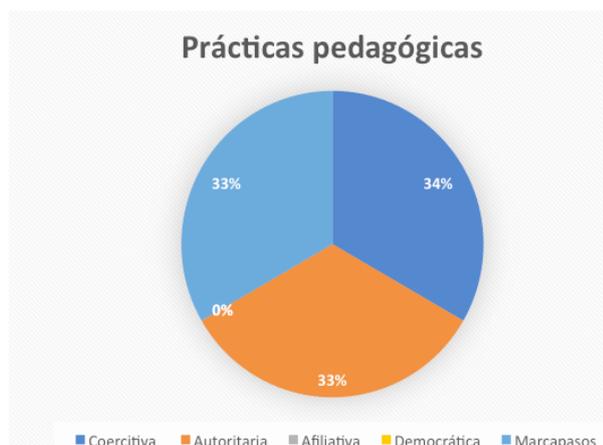


Figura 11. Gráfico prácticas pedagógicas inicial

Del mismo modo, se hizo un análisis de emisiones y prácticas puntuales de los docentes para comparar si había realmente un cambio que permitiera clasificar sus prácticas de distintas maneras. Se encontró que pese a que un 43% seguían ubicándose en prácticas coercitivas y marcapasos, respaldadas desde emisiones como estas: *“ya cállense, que necesito dictar el tema” (D10)*, *“todos cabecitas en los puestos, en silencio, esperando a que llegue el profesor”*(se refiere a poner la frente sobre el escritorio, con el fin de simular que están durmiendo y así evitar que se pongan de pie mientras llega el siguiente docente)(D1), *u “hoy necesito que hagan silencio tenemos que adelantar 5 páginas del libro de matemáticas, no quiero quejas solo resultados, apuren pues, o se quedan sin postre” (D4)*, *“bueno todos shhh, los quiero en silencio copiando” (D10)*, *“tu vas a poner caritas tristes, pon todas las que puedas, pero no molestes” (D5)*. Pero gratamente encontramos que diferente a ello, hubo docentes (33%) que intentaron cambiar sus prácticas realizando pequeñas modificaciones que logran realmente tener en cuenta lo que el alumno pensaba, y sentía respecto a un tema en especial. Lo dicho se evidencia así: *“para hoy tenía que desarrollar unas páginas sobre todo el sistema de medición, pero decidí hacer un cambio y los voy a llevar al parque a que se midan las extremidades...no voy a decir respuestas correctas o incorrectas, esta vez solo quiero saber por qué respondieron eso, qué les hizo expresar eso” (D6)*, *“hoy lo que quiero tratar es todo lo de familias, para que ellos empiecen a tener nociones de lo que son los grupos, la comunidad y así hasta llegar a ciudadano, entonces hoy la idea es que dibujen y describan a su familia” (D3)*, *“Definitivamente las buenas preguntas que uno haga determinarán las buenas respuestas que ellos den, y yo que me estreso si hablan mucho” (D2)*. Por último, encontramos que una docente modificó sus prácticas hacia unas afiliativas, esto quiere decir, que le dio relevancia a los vínculos afectivos, para poder llegar a una armonía y partiendo de esto poder generar procesos de enseñanza-aprendizaje, la docente 8, manifiesta su preocupación por la dinámica de agresión repetitiva que se da hacia uno de sus

alumnos, y busca fortalecer competencias emocionales antes que cognitivas para poder dar solución al problema. Ella es la única que percibe los vínculos afectivos como un medio; los demás, aseguran que es mejor ser objetivos, para evitar decisiones apresuradas.

Puede que no todos los docentes hayan generado un cambio visible en sus prácticas, pero los que lograron trascender de la palabra al hecho, son sin duda profesores que han de ser reconocidos, pues permitieron el cumplimiento del objetivo trazado; ya que, si hay prácticas en el marco de la interacción de todos los agentes del proceso, será más factible la promoción de la participación infantil. Ahora bien, valga la aclaración de que si hay algunos rasgos de la práctica, no quiere decir que de inmediato todas sus prácticas vayan a ser modificadas y los hábitos anteriores hayan desaparecido de manera permanente; pero el hecho de que se contemple y se realicen valiosos intentos de cambio, permite entonces mencionar que hubo una inclinación del sujeto por unas prácticas distintas. Y sin duda esto se buscaba con la propuesta de formación. Dicha modificación se traduce en la siguiente figura:

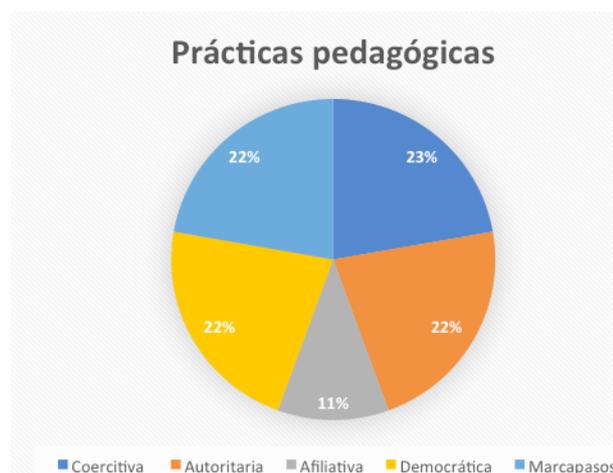


Figura 12. Prácticas pedagógicas Post-intervención

En síntesis se puede afirmar que hubo resultados en lo referente a los docentes, haciendo alusión a su comprensión, a su conocimiento en otras prácticas y estrategias, y en el uso de espacios y ambientes distintos para la promoción de la participación. El modelamiento fue la estrategia que permitió la articulación y promoción de los elementos en mención.

Población Infantil

Transición: Este curso cuenta con 14 estudiantes y tras el proceso de observación se evidenció que el grupo en general tiene un tipo de participación que, de acuerdo a Cerda et al (2004), se caracteriza por la realización de preguntas por parte del docente y respuestas cortas del estudiante. Sin embargo, como lo menciona el autor este tipo de participación tiene como fin el control de la disciplina y la participación del estudiante que estará bien, únicamente si el docente así lo considera. Es importante mencionar que el ambiente del salón es hostil, la mayoría del tiempo; ya que, el trato entre los niños, es bastante agresivo, y si no se están agrediendo físicamente, están molestándose hasta el punto de llevar al otro hasta el límite; T6 y T8, son los que más tensión generan, debido a que T6 está acusando constantemente a T8 y busca que el se enoje y le pegue; ambos suelen salirse con frecuencia del salón y los docentes cuando no logran controlarlos, hacen caso omiso a su ausencia, siguen con la clase, y después en espacios como música, educación física y arte, los buscan para que de manera individual resuelvan los ejercicios inconclusos. Respecto a la niñas, se pueden observar agresiones más relacionales, es decir, si hay algo de alguna niña, o de un niño que no les agrade, son indiferentes con esa persona, la excluyen o son ofensivos verbalmente con ellas.

Continuando con esta caracterización, en relación al grado primero se reconoce que su participación es más activa, sin embargo no deja de ser una estrategia del docente para tener un buen manejo del grupo. En este caso, los docentes permiten que los estudiantes hagan lluvias de ideas acerca de la temática que se pretende desarrollar pero la participación se limita cuando el docente quiere retomar su proceso de enseñanza. cuando el alumno empieza a realizar conexiones de lo que se está aprendiendo con eventos de su vida personal, se frena la participación y se pide silencio. Existen tres líderes en el grupo de las niñas y dos en el grupo de los niños, P2, P1 y P7; y P3 y P6, respectivamente. Las niñas siguen mucho a P2, porque los docentes todo el tiempo la están adulando, ella por su parte se encarga de la disciplina de sus compañeras y cuando tienen que hacer trabajos en equipo, ella dice lo que se

hace y cómo se hace; si no lo hacen, o si no tienen los resultados sobresalientes que ella desea, se frustra; de igual manera P1 está constantemente recordando las reglas del salón y los docentes la responsabilizan constantemente del orden de la clase. Diferente a ellas, P10 logra fomentar el desorden, está cuestionando todo el tiempo lo que le pide el docente y lo que afirman sus compañeros; si no entiende el objetivo de la actividad, distrae a sus compañeros, pues encuentra actividades cuyo objetivo entienden y manejan todos; es por ello que difiere del punto y modo de ser de P2 y P1, generando en algunas ocasiones enfrentamientos por liderazgo entre ellas. P8 y P10 las siguen, aunque algunas veces nos son tenidas en cuenta en las decisiones del salón, o en los juegos planeados por ellas.

Los niños por su parte, en especial P6 y P3, están moviéndose constantemente, se les dificulta mantener la atención por tiempo muy prolongado, y es difícil mantenerlos motivados; por dicha razón, fomentan otro tipo de actividades de movimiento en el desarrollo de las clases, son muy simpáticos y por ello, los siguen constantemente. P9 y P4 tienen una relación agresiva debido a que P9 de manera repetitiva, lo molesta, se ríe de él, lo golpea y maltrata psicológicamente, esto no se hace evidente, pues P9 busca estar sin espectadores adultos. Y P11 y P13 son espectadores, que pese a que les angustia la conducta no logran intervenir o evitar el maltrato.

Finalmente, en grado segundo, aunque los estudiantes muestran interés por participar; ya que, constantemente buscan los medios para hacer conocer sus ideas, y todo el tiempo están proponiendo alternativas a las situaciones expuestas por los docentes y desarrolladas al interior de la clase; los docentes a cargo, los cohíben por tratar de mantener el control de sus clases, esto es un indicador de que no se tiene conocimiento de las herramientas o medios para hacer efectiva la participación. Es un grupo que sabe trabajar en equipo, y muestran interés por el otro. La competencia académica y disciplinaria es muy promovida entre ellos y a pesar que en algunas ocasiones esto promueve el individualismo, logran tener un objetivo

común carente de intereses personales. Los docentes aseguran disfrutar las clases a este nivel porque ellos hacen un buen seguimiento de instrucciones; sin embargo, no permiten que ellos propongan u opinen de lo que aprenden. Esto se evidencia en emisiones como: *“Profe a mi me encantan los cuentos, de hecho hay uno que podemos leer, es de ficción, como tu acabaste de decir”*(S1) a lo que la docente respondió *”shhh, no, no, yo ya les traje los ejemplos, no interrumpa la clase”* (D2). De igual modo, *“siiii, los planetas, podemos hacerlos, y luego les ponemos distintos colores, para diferenciarlos, y luego se los mostramos a los otros”* (P2) a lo que el docente respondió *“Ay no, que luego hacen un reguero y a quién le toca limpiar pues a mi, no gracias, ya le dije, abra el libro”* (D4)

Todos tienen un potencial para liderar y llevar a cabo las ideas que proponen, pues su empatía y simpatía con el grupo favorece que los niños los sigan, y se dejen organizar por ellos; adicionalmente se evidencia, que hay una capacidad de crear varias propuestas según se requiera. Solo 10% de la clase es muy retraído y prefiere callar que hacer parte de lo que se hace.

A continuación se presentan los resultados de cada taller por grado, describiendo los logros, limitaciones, productos alcanzados

Tabla 11: Resultados primer taller

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
---------------	--------------	--------------------	---------------------	---------------

<p><i>N.º 1- ¡Casi está bien!</i></p> <p><i>Rutina de pensamiento implementada: Zoom in</i></p>	Transición	<p>Para introducir el libro se cantó la canción: “Don Ramón”. Se hizo énfasis en el trato que daba León a Ramón. Se hizo un ejercicio de “PPP” (pedir perdón y perdonar) para la conclusión.</p>	<p>Se presentaron escenas de violencia que interrumpieron lo que se estaba logrando con los alumnos.</p>	<p>Los niños del grupo aceptaron que eran agresivos y ofensivos con uno de sus compañeros, no se disculparon, pero intentaron explicar por qué lo hacían. Los niños describieron las emociones a partir de la experiencia de cada personaje, y al final algunos (2), lo vincularon con experiencias previas propias(3). Es difícil para ellos proponer un tema de manera autónoma, en el dibujo libre.</p>
	Primero	<p>La lectura fue más dialógica; a lo largo de la misma, se hicieron preguntas en donde se vincularon experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. En vez de los sombreros de las emociones se hizo uso de la tabla de “¿cómo me siento?”</p>	<p>Dos niños permanecieron callados durante todo el desarrollo de la clase, y parecían afectados por la situación de León (hermano mayor) y Ramón (Hermano menor). Fue difícil involucrarlos de manera que fueran ellos quienes decidieran hacer parte.</p>	<p>Los niños expresaron empatía por la situación de Ramón, y vincularon dicha situación con su experiencia personal. Los niños mostraron gran interés por dibujar (así no sintieran que dibujaban tan bien), manifestaron verbalmente lo inspirados que se sentían. Los niños identificaron su emoción, no fue claro el motivo de la misma, pero la identificaron.</p>

	Segundo	La lectura hizo mayor énfasis en las acciones de Marisol (hermana menor), quien fue la que motivó a Ramón a valorar su error y hacerlo arte. Se identificaron las emociones y las razones de las mismas de cada persona; ejemplifican cada situación. Dibujaron, pero decidieron asumir el rol de Marisol; por tanto, dibujaron para inspirar.	Las cartas se hicieron en grupo, y estos se formaron de manera aleatoria. En un inicio fue difícil involucrar al sujeto S1, pues no se sentía a gusto trabajando con ningún grupo. El trabajo en equipo no fue sencillo, debido a que se unieron varios líderes que querían sus propuestas fueran las que siguieran los demás.	Cada uno aportó a la creación de la carta; eligieron personas que a su criterio, no son reconocidas por su gran labor con ellos, y resaltaron algo bueno de ellas. Los líderes lograron delegar funciones, y compartir su liderazgo y los niños más pasivos, se arriesgaron a proponer y crear.
--	---------	--	--	---

De manera más detallada, en transición, durante el taller, se observó en primera instancia que, los estudiantes se sintieron sorprendidos por la canción, y de manera instantánea empezaron a imitar los movimientos de la docente, esto centró su atención y los interesó en la lectura del cuento. En segunda instancia, se pudo ver que los alumnos T1, T2, T4, T5, T7, T9, y T13, lograron identificar y describir la emoción; por su parte, llama la atención que T3, T8 y T10, solo describieron las siguientes emociones: tristeza y enojo, con emisiones como *“es algo que te hace palpar el corazón, y te dice que golpees”*(T8), *“mira tu haces esta cara (gesto de tristeza), y te pones así cuando no quieren jugar contigo, o no te dejan hablar”*(T10), *“es como que te pones rojo porque te dicen algo malo, y se te cierran las manos como si fuera un puño, a mi me pasa con T8”* (T3). Mientras que T6, T11, T12 y T13, se mantuvieron al margen y fueron observadores, en algunas ocasiones daban idea a sus amigos: *“diles que así se sintió Ramón cuando se rieron de su dibujo”* T12, ó *“diles que es lo que sientes cuando la miss te quita el postre porque te portas mal”* T13 también *“cuando T8 grita y me quiere pegar”* T6. Después de esto dejaban de participar y se limitaban a observar cómo participaban sus compañeros. A continuación algunas imágenes:



Figura 13. Primer taller



Figura 14. Identificación de emociones.

Ahora bien, en lo referente a los dibujos, llama la atención que T6 dibujó dinosaurios con gran emoción, aseguró que son sus animales favoritos en el mundo, y que conoce todos los tipos de dinosaurios existentes, cuando expuso sus dibujos sus expresiones faciales daban cuenta de su emoción, a continuación el dibujo:



Figura 15. Dinosaurios T6.

T6 fue quien más disfrutó de la experiencia porque pudo dibujar lo que él quería, y siempre que dibujaba sus dinosaurios, le pedían hiciese otra cosa, pues no correspondía con el tema que estaban tratando. Respecto a los otros dibujos se observó dificultad en elegir qué hacer y cómo hacerlo, se manifestó mucha inseguridad: *“Miss mejor dime qué hacer y yo lo hago” (T11)* *“La miss siempre nos da una regla y un lápiz y nos dice que dibujar, no se me ocurre nada” (T12)*. Esto es muestra de que no hay espacios en donde los niños puedan decidir, y por ello hay una dificultad en reconocer qué les gusta, y qué pueden decidir y hacer autónomamente.

Ahora bien, en cuanto al grado de primero, se pudo vivenciar el interés que suscitó en ellos la lectura, todos permanecieron en silencio observando cada una de las imágenes, y constantemente manifestaban querían participar en la respuesta de las preguntas hechas por las docentes: *“Miss a mi me pasó eso, yo tengo hermanos más grandes y siempre me molestan, es cansón, pobre Ramón” (P5)*, *“Miss a mi me gusta dibujar en el final de los*

cuadernos, pero me toca a escondidas porque o sino me regañan” (P7), “A mi me gusta dibujar pero a mis papás no” (P4). De igual manera, algunos dijeron: “Me gusta mucho ese cuento, yo también quiero dibujar como Ramón, y hacer casi obras de arte” (P1), “Yo me siento inspirada Miss, ¿podemos dibujar?” (P2), “A mi me da un poco de pena, porque no son lindos, pero sí, dibujemos miss”(P3), “yo usaré colores”(P4), “A mi no me gustan mis dibujos, no se vayan a reír” (P6), “ya verás lo que voy a hacer miss” (P7), “Yo no quiero, y si lo hago no se lo muestres a nadie” (P8). La inspiración de la que hablaron, dio gratos resultados, a continuación algunos de ellos:



Figura 16. Dibujo P1



Figura 17. Dibujo P3

Tenían toda la intención de dejar volar su imaginación en el dibujo de P1 se observa su fascinación por las hadas y las princesas, a partir de su dibujo hizo una historia de princesas y lugares mágicos; pero no usó materiales distintos para la elaboración de los mismos; igualmente, P5 no varió en los materiales salvo el color azul, e hizo uso de la regla para que quedara recto como le gustaba a la docente. Pese a que no hay variaciones en cuanto a los materiales, los niños se interesaron por ser quienes propusieran su propio trabajo. Ahora bien, hubo niños que explicaron de qué manera sus dibujos eran diferentes a los usuales:

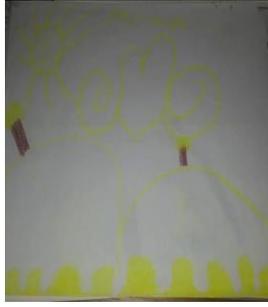


Figura 18. Dibujo P10.



Figura 19. Dibujo P11.

“Miss yo dibujé con resaltador, normalmente solo nos dejan usarlo para la clase de español, pero es que es tan lindo” (P10), “Hace mucho no usaba mis colores, y me encantan, lo que más me gusta es colorear con mi hermano” (P11) se puede observar que en este caso se tomaron más riesgos en lo que a materiales refiere, se hicieron vinculaciones con la importancia que implicaba para ellos el ejercicio. Se sintieron libres de proponer algo que normalmente no es aprobado.



Figura 20. Dibujo P7



Figura 21. Dibujo P4

En estos dibujos llama la atención que los estudiantes a partir del cuento crean uno nuevo, P7 por su lado crea un lugar en donde Ramón se sienta tranquilo si de nuevo alguien lo vuelve a molestar, y P4, crea una nueva historia asegurando que Ramón no hizo solo casi-dibujos, sino también casi-cuentos. Dibuja tantos detalles como son posibles, y a cada personaje brinda una características, asegura que hasta ahora es el comienzo, porque faltan los colores y las demás escenas del cuento. Es entonces a partir de dichas emisiones y productos que se puede afirmar que hubo un interés auténtico de hacer parte, y de participar.

Lo anterior en lo referente a primero, ahora, en lo que respecta a segundo, llama la atención que aunque reconocen la importancia y la valentía de Ramón al hacer lo que le gustaba: *“Pobre Ramón, eso se siente tan feo, a mi me pasó, y no me gustaría que le pasara a*

los niños” (S7), “Yo lo entiendo, y también me enoja cuando alguien me dice cosas así, la verdad yo le hubiera pegado a su hermano” (S1), “Ojalá Ramón vuelva a dibujar”(S13). Su admiración se va hacía la hermana menor de Ramón, Marisol: “ayyy no, que linda, los hermanitos pequeños siempre lo admiran a uno” (S4), “No lo puedo creer, ella cree que Ramón es un artista” (S12), “Debe ser chévere tener un hermano menor”(S8), “Se imaginan que alguien hiciera eso con lo que uno hace, sería genial” (S11).

Entonces a partir de esta admiración el ejercicio del dibujo realizado en la última sesión se modificó; ya que ellos propusieron asumir el papel de la niña, es decir, querían que alguien se sintiera tan bien como se sintió Ramón, y fue así como se propusieron algunos trabajadores de la comunidad, cuya labor no es tan reconocida, para la creación de un dibujo-carta, en donde reconocieran lo que hace. Para ello se dividieron en tres grupos: el primer grupo duró varios minutos en silencio, debido a que no tenían iniciativa para hablar, el segundo grupo liderado por el estudiante S8 y S12, tuvo algunos inconvenientes pues no sabían que idea seguir, al final tuvieron en cuenta ambas ideas y en el grupo tres, S1 no quiso trabajar con las niñas y se unió con el grupo uno, al ver que no aportaban ideas decidió hacer una carta individual para su mejor amigo; mientras que el restante del grupo, tuvo discusiones por las labores que debían desempeñar cada una. A continuación el producto:



Figura 22. Dibujo grupo 1 de segundo

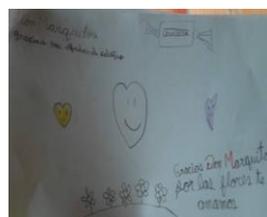


Figura 23. Dibujo grupo 2 de Segundo

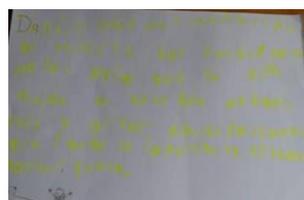


Figura 24. Producto grupo 3

En los tres productos, se observó que reconocieron la labor, o la manera de proceder

de una persona en particular, y quisieron agradecerle por ello, con el fin de alentarla a que siga haciendo las cosas tan bien como hasta ese momento. Una vez escritas, fuimos por todo el colegio, en busca de la persona a la que le habían escrito. De todas recibieron grandes sonrisas y abrazos, así que una vez en el salón, surgieron las siguientes apreciaciones: *“Expresar a los demás lo que se siente, y dar gracias es chévere” (S6)*, *“me gusta que mis dibujos hagan felices a otros”(S12)*, *“Nunca había visto a Don Marquitos así de feliz” (S8)*, *“Será que Marisol se sintió así como nosotros nos estamos sintiendo, es genial” (S9)*. El enfoque que le dieron al taller fue distinto, pero de igual manera se pudo evidenciar cómo se incentivó la expresión verbal, gráfica y escrita, de sentimientos que no habían expresado antes; es valioso que además hayan reconocido la labor del otro, esto le da un valor agregado, pues da indicios de conciencia de los integrantes de la comunidad y su importancia en la misma. Vale la pena aclarar que la sesión 4 del taller en todos los cursos se hizo, pero no justo después de la tercera sesión; sino que se dejó para dos semanas después, se expusieron sus trabajos en las rutinas de inglés, y algunos de ellos, pasaron al frente con el micrófono para contar lo que habían hecho. Esto se hizo de manera conjunta aprovechando que en este tiempo se reúne el primer ciclo.



Figura 25 . Socialización conjunta de los trabajos.

En cuanto a la población docente, es importante mencionar que tan solo dos de los doce profesores permanecieron a lo largo de la implementación del taller. Inicialmente, lo hicieron únicamente con el fin de intervenir en caso de que, nosotras como implementadoras,

no pudiéramos mantener el control del curso. Al finalizar dicha implementación y acercarnos a cuestionar acerca de su percepción sobre el taller, las respuestas se caracterizaron por resaltar detalles en los que no hubo tanto manejo, como el tiempo. Tan solo una de las docentes indagó sobre la finalidad de las actividades implementadas, asegurando su interés por utilizarla para otras temáticas propias de su área.

Para el segundo taller, se presenta la siguiente tabla de resumen, de lo que se logró y cómo se desarrolló:

Tabla 12: Síntesis resultados taller 2

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
N.º 2- Lazos <i>Rutinas de pensamiento implementadas: Compass points y Explanation game.</i>	Transición	Los circuitos, y las distancias entre los obstáculos eran más cortas. De igual modo el nivel de complejidad era el más bajo.	Se destapaban constantemente los ojos, dificultando que su compañero los guiara. El que guiaba en algunas ocasiones daba instrucciones haciendo movimientos o modelamientos de cómo hacerlo, olvidando que su compañero no podía ver.	Finalizando el circuito, algunos (8) lograron confiar en su pareja y dejarse guiar sin estar tan temerosos.
	Primero	Los circuitos, obstáculos y distancias se complejizaron.	Hubo dos niños que se lastimaron porque su pareja los olvidó por unos segundos, haciendo que ellos se golpearan en la cabeza.	Encontraron la manera de comunicarse con las limitaciones propuestas. Se identificaron líderes que ayudaron a los demás a encontrar la mejor manera de comunicarse con su pareja. Se fortaleció la relación en el grupo, debido a que las estrategias que debían crear solo funcionaban si todos las aplicaban.

	Segundo	Se complejizan más.	Para los que no suelen hablar mucho, fue difícil dar instrucciones, lograron seguirlas, pero no muchos lograron darlas.	Tuvieron que conversar, intentando tener a todos en cuenta para poder llegar a acuerdos con el fin de llegar a la meta garantizando que nadie se iba a lastimar. Entre parejas y tríos se ayudaron, así que en la actividad final, en donde tenían que trabajar con más, tuvieron más facilidad en cuanto a la comunicación.
--	---------	---------------------	---	--

Ahora bien, se ilustra a continuación el proceso de tres sesiones que se llevó a cabo con cada grupo, para que después se hagan especificidades de la experiencia de cada uno: Entonces en la primera sesión, se propuso este circuito para los tres cursos, las variaciones, radicaron en la distancia:



Figura 26. Taller 2

En transición se hizo primero el circuito individual, todos corrían, y estaban compitiendo entre sí, no se fijaron en si algún compañero se había caído o no, solo estaban pendientes de la meta. Acto seguido hicieron 6 parejas, debido a que hizo falta un niño. Al iniciar, T1, T3, T5, T7, T9, y T11, dijeron a sus respectivos compañeros cosas como estas: *“Tienes que estar pendiente, no quiero perder, así que tienes que ir rápido” (T1), “Primero tienes que hacer un zigzag como el que hicimos en Educación física, y después tienes que hacer unos saltos de unos conos, yo te voy diciendo” (T3), así mismo, “Tranquilo yo no te voy a dejar caer”, “tienes que hacerme caso” (T7), “lo importante es no caernos”(T9), “Hagamos una prueba, cuando yo digo salta a la derecha tú qué haces” (T11). Mientras que en el recorrido las emisiones fueron: “otra vez te caíste, yo te dije que para acá no para allá” (T1), “Apúrate, vas muy despacio, vamos a perder” (T3), “Yo te voy empujando y tu sigues*

derecho” (T5), *“Te dije que por ahí no, ay noo, otra vez”* (T7), *“No te quejes apúrate”* (T9).

Finalmente cuando todos llegaron a la meta, y se preguntó sobre la experiencia se dijo que:

“estaba asustada, porque no entendía bien lo que me decían ”(T2), *“Al principio me dijo muchas cosas y no entendí, y después quería que corriera, entonces no confié mucho en el”*

(T4), “Ella es muy mandona, aunque cuando no la escuchaba me caía más” (T8), *“Casi me caigo muchas veces pero ella me cuidó”*(T3). Esto en cuanto a los que tenían los ojos

tapados, los demás dijeron que en general dar las instrucciones era muy difícil y más si no los escuchaban. Pero que era bueno cuando se comunicaban para poder pasar un obstáculo.

Cuando grado primero hizo la actividad, no se hizo de manera individual, con el fin de que fuera una completa sorpresa para la persona con los ojos tapados. Antes de iniciar el circuito ya habían dos heridos, porque los responsables a cargo, se pusieron a detallar los obstáculos y olvidaron a su pareja. Cuando se inició, se escucharon emisiones como: *“Bueno vamos a ganar, tu atenta, no te vas a caer solo tienes que escuchar con atención”*(P1) *“Si hablo muy rápido me dices”*(P3) *“Si no te quedas quieto voy a tener que hacerte caer”*(P5), *“tranquilita que está muy fácil, tu solo sigue lo que digo”*(P7), *“No sé cómo hacerlo”*(P10), *“Eres muy grande agáchate”*(P12), en el transcurso decían *“no, acá, o sea no allá”*(P3), *“dos a la derecha uno a la izquierda, vas bien”*(P1), *“te caíste”*(P5), *“ay te voy a coger las piernitas y me sigues para que entiendas cómo saltar”*(P7).



Figura 27. Grado primero en el circuito



Figura 28. Circuito Taller 2



Figura 29. Participación taller 2

Vale la pena resaltar que durante la implementación del segundo taller, el número de docentes que permaneció en el proceso aumentó a tres. En esta ocasión, su interacción e intervención con el grupo fue nula. Su rol dentro del aula fue analizar cada paso realizado en el taller. Lo anterior se hizo evidente cuando al finalizar, se acercaron a preguntar el objetivo y las bases teóricas de lo que el proceso investigativo planteaba y los hallazgos que hasta ese momento se habían encontrado.

Tabla 13: Síntesis resultados taller 3

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
N.º 3- Acuerdos	Transición	Se manejó un lenguaje más sencillo para facilitar el entendimiento y objetivo de la actividad. Durante la segunda sesión se escogieron diferentes estudiantes para representar las situaciones propuestas y posibles soluciones. Adicionalmente,	La temática no se había trabajado con anterioridad. Durante la segunda sesión no se tuvo en cuenta que los estudiantes no leen con fluidez.	Se introdujo una nueva temática y se evidenció comprensión y apropiación de la misma. El trabajo desarrollado en equipos, permitió potenciar competencias comunicativas como la asertividad.

		se permitió que realizaran dibujos de sus acuerdos y debieron realizar una exposición de los planteamientos grupales.		
	Primero	Se escogieron estudiantes al azar para representar las situaciones presentadas en el libro y expuestas también en la actividad tecnológica.	Los estudiantes no tenían claridad de los términos (derechos y deberes) manejados en clases anteriores con la docente encargada de la clase. Algunos grupos de los que se formaron no tenían buena relación entre ellos.	Se clarificaron los conceptos facilitando la comprensión de los mismos. Se mejoró la comunicación entre los integrantes de los equipos y se incentivó la participación de quienes no lo hacían de manera voluntaria. Se reconoció la necesidad de generar acuerdos para facilitar la convivencia dentro del aula y de comunicar los momentos en que alguna situación puede ser molesta. Adicionalmente, se introdujo el tema de acciones reparadoras.
	Segundo	Al evidenciar confusión acerca de los términos, se pidió que entre compañeros se explicaran y	Los términos se había dejado de lado y por tanto hubo confusión.	Se logró cambiar la idea de que los únicos derechos que se tienen son los expuestos por los docentes y se

		apoyaran para la comprensión de ellos.		eliminó la idea de que los acuerdos son solo impuestos por los adultos. Se fortaleció el trabajo en equipo, la capacidad de argumentar ideas y la participación activa.
--	--	--	--	---

Es necesario exponer por separado las experiencias de los diferentes participantes. Así entonces, el nivel de transición durante el desarrollo del taller se mostró interesado y participativo. Sin embargo, en la sesión inicial, aunque no se dio la indicación de que este debía ser trabajado de manera individual, todos lo hicieron así, a excepción de T12, quien al notar que T5 estaba teniendo problemas con las preguntas del libro se le acercó y dijo: *“T5 puedes hacerte acá y yo te dejo ver”* sin contar con que una de sus compañeras estaba observando y comentó *“Miss, T12 está dejando ver el libro, eso es trampa” (T4)*.

Al finalizar el trabajo indicado en el libro, durante el proceso de escritura de los derechos y deberes, T9 tomó el liderazgo de la actividad y decidió quién pasaría a escribir y quién no mientras decía *“La miss me dijo que yo escogía, así que hagan fila”* tras escuchar tal afirmación T10 se levantó y dijo *“La miss no te dijo nada. Nosotros podemos pasar a escribir sin tu permiso”*, seguido de T1, quien dijo *“Si, no seas mentirosa porque eso lo castiga papito Dios”*. Ante esta situación, propusimos que generarán una estrategia para que todos pasaran, sin pelear ni empujarse, dicha estrategia tenía que ser un juego con el fin de que todos se sintieran a gusto haciéndola; después de unos minutos de discusión, decidieron que después de cantar la canción de Don Ramón, el que hiciera mejor la mímica y cantara mejor elegía quien pasaba, el ganador no podía elegirse a sí mismo. Una vez lograron organizar los turnos con su estrategias, inició el proceso de escritura, se encontraron derechos y deberes como: *“Comer dulces todos los días” (T4)*, *“Jugar carros en el salón con*

T5” (T3), *“Traer doritos siempre para compartir”* (T8), finalmente, T7 afirmó, *“traer las tareas para poder comer postre en el almuerzo”*.

En la siguiente sesión, los estudiantes compararon los casos presentados en el juego de *¿Quién quiere ser millonario?* con sus compañeros y sus propias vivencias diciendo: *“Una vez yo perdí mi princesita Sofía y la miss la encontró en el puesto de T12”* (T13), *“T6 Y T8 siempre están peleando como tu leíste miss”* (T11) a lo que T5 agregó *“Pero T8 me pega a mi cuando T6 no está”*. Finalmente T8 dijo *“porque ustedes se ríen de mí siempre y me molestan”*, allí paró la discusión y se dispusieron a continuar con la actividad. Entonces, se organizaron los grupos de manera aleatoria y surgieron comentarios como: *“Miss yo quiero con T1”* (T2), *“¿por qué a mí con ellos?, ellos no son mis amigos”* (T10).

Una vez comprendieron que así serían los grupos continuaron con su deber de crear acuerdos. A continuación, algunos de los que surgieron: *“no debo pelear con mis amigos en descanso para jugar”* (T13), *“En clase, escucho a la miss”* (T7), *“pegarle menos a los otros”* (T6), *“No molestar a T8 para que no me pegue”* (T5) y *“no escuchar las groserías que me dice él (refiriéndose a T6) para que no haga enfadar”* (T8)

Ahora bien, en el caso de primero es imperante iniciar mencionando la confusión que tenían ellos de los términos deberes y derechos ya que tenían las definiciones mezcladas. Así lo hizo saber el estudiante P6 cuando aseguró que *“aaaa sí miss, deber es lo que yo necesito y el derecho lo que la miss me pide que haga”*, por otra parte P11 dijo: *“yo en mi casa tengo muchos platos y vasos ese es mi derecho”* una de las estudiantes interrumpió diciendo *“miss, ¿puedo explicarles?, miren derechos son como la comida y deberes son las tareas”* (P2).

Teniendo en cuenta el apoyo dado por la estudiante, se procedió a dar una explicación más clara de los términos en mención y ejemplos del contexto real de los estudiantes para facilitar su comprensión, dando paso así a la siguiente actividad. A continuación algunas de las emisiones de los estudiantes en este proceso:



Figura 30 . Deber escrito por P5

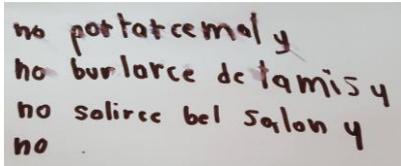


Figura 31. Deber escrito por P6

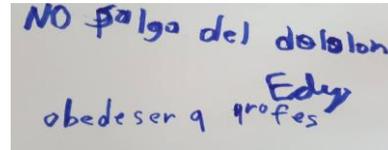


Figura 32. Deber escrito por P11



Figura 33. Deber escrito por P13

Como se puede evidenciar en las imágenes previamente expuestas, las reglas que los estudiantes exponen, a pesar de haberse pedido que las crearan, son las previamente impuestas por los docentes y, en general, los estudiantes repitieron las mismas ideas. Esto implica que, en palabras de Chauv (2005), los niños entienden y ejercen la participación desde un acatamiento de las normas y las leyes, no como un ejercicio responsable y colectivo que tiene como fin el bien común; esto sugiere que el tipo de ciudadanía que se está promoviendo es el nominal y no el activo, ni propositivo.

Sin embargo, en la segunda sesión del taller, los aportes de los estudiantes fueron más significativos, en cuanto que fueron acuerdos diseñados por ellos y que permitieron generar un debate sano en grupos. Los siguientes fueron los acuerdos finales: “Sonrisa mejor” (P2), “Pedir perdón y que no sigan peleando”(P8), “No mas peleas niños y niñas y perdónense como Dios los perdona”(P7) “Paz y amor” (P6)



Figura 34. Acuerdos finales

Finalmente, la experiencia del grado segundo inició con S12 afirmando *“eso es muy fácil, nos han enseñado desde kínder. Derecho es el presidente y deber es recoger basura”* a lo que uno de sus compañeros (S1) respondió *“¿el presidente? miss, ¿los derechos no son lo que nosotros debemos recibir?”* ante esto, S8 intervino mientras leía su libro de sociales y daba su definición de la palabra *“es lo que nosotros podemos reclamar al estado, ¿estado? a los profesores”*. Todos se acercaron a él para pedir una explicación más clara y él accedió, no sin antes pedir permiso. Una vez los conceptos se aclararon, se pidió que definieran los derechos y deberes que ellos tenían como parte del grado segundo, surgiendo así los siguientes: *“limpiar cuando regamos algo”* (S13), *“Dejar las maletas en su lugar”* (S2), *“Respetar a las niñas”* (S9), *“Cuidar los libros y cuadernos de los compañeros”* (S10), *“Todos hablan de los deberes, ¿yo puedo decir un derecho?, que nadie entre a robar nuestras cosas”* (S3).

Durante la segunda sesión del taller se pidió, al igual que a los demás estudiantes, que diseñaran acuerdos que permitieran una mejor convivencia dentro y fuera del aula de clase. Ante tal petición, S7 levantó su mano y dijo *“¿podemos hacerlo todos en un solo equipo?, es que así podemos dar mejores ideas”*. Así fue, y los resultados fueron los siguientes: *“Si alguien pelea, tiene que pedir perdón”* (S12), *“Cuando necesite algo, lo pido, no lo quito ni lo rapo así (hace la demostración)”* (S4), *“no decir groserías y respetar a las profesoras”*

(S10), finalmente, agrega *“Si alguien interrumpe cuando estamos hablando, tiene que dar una vuelta a la cancha y ofrecer perdón”* (S11).

Es imperante mencionar que si algo tuvieron en común los tres grupos fue que, inicialmente, los acuerdos planteados surgen de las reglas preestablecidas por adultos, docentes o directivas de la institución, y que tras la explicación comprendieron que su participación en la formulación de reglas o acuerdos es fundamental, por lo tanto en la actividad final los acuerdos nacen de sus necesidades como grado o como grupo. Ya que, los acuerdos en un inicio mencionados por los niños, se limitaban a la restricción, el orden y la disciplina; es decir, escribían que no podían comer en clase, no podían correr, no podían ensuciar y demás, transitando a un nivel en el que no solo mencionan el espacio físico compartido, sino las relaciones entre ellos, y enfatizando, no en la ausencia del conflicto sino en el manejo del mismo, agregando elementos como el perdón, reflexión (pensar antes de actuar y después de actuar) y el diálogo.

Ahora bien, en este taller el involucramiento por parte de los docentes se hizo más evidente, pues tan solo cuatro de ellos abandonaron el aula para cumplir con otros deberes. Los otros seis permanecieron con nosotras a lo largo de la actividad, interactuando con más frecuencia con los estudiantes. Uno de los profesore se acercó a nosotras para pedirnos una guía en cuanto al uso de una rutina de pensamiento vista en talleres previos, pues indicó querer hacer uso de ella en una de sus actividades.

Tabla 14: Síntesis resultados taller 4

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
N.º 4- Quitapesares	Transición	Para iniciar la actividad se pidió a los estudiantes que se pusieran de pie y saltaran en repetidas ocasiones, pues esta sesión se dio a primera hora. Durante la lectura del libro, se hizo énfasis en las emociones del protagonista. Teniendo en cuenta que en este nivel están iniciado su proceso de escritura, se permitió que la carta escrita por ellos a los quitapesares y la respuesta a otros niños fuera un dibujo.	El proceso de escritura de los estudiantes es limitado. Algunas palabras del libro fueron complejas para ellos y por tanto requirieron mayor explicación y apoyo.	Se generó un interés por los problemas de otros, fortaleciendo la empatía en el curso. Se dio la oportunidad a los estudiantes de expresarse abiertamente sobre sus preocupaciones. Se identificó que para muchos es difícil ponerse en los zapatos del otro para ayudar a resolver situaciones ajenas a ellos.
	Primero	La lectura del libro se hizo dos veces para facilitar la comprensión. Se indagó acerca de las preocupaciones personales, pero haciendo mayor énfasis en emociones con las que pueden tener relación ellos (enojo, tristeza, alegría)	A la mayoría de los estudiantes le costó trabajo identificar qué preocupaciones tenían. Para algunos estudiantes la historia representó un choque debido a sus creencias religiosas.	Se generó un clima de confianza para que los estudiantes conversaran y/o escribieran acerca de problemas personales. Adicionalmente, aunque fue una actividad muy personal, quien quería compartir sus preocupaciones lo hacía, en el salón se evidenció un clima de empatía ante las situaciones presentadas.
	Segundo	La actividad se realizó de acuerdo a lo planteado.	En repetidas ocasiones, sacaban estudiantes de las actividades para llevarlos a sus respectivas terapias, lo cual dificultó el	La actividad mejoró las relaciones dentro del aula, pues la empatía entre compañeros afloró notoriamente. Por otra parte, se

			proceso con ellos respectivamente.	evidenciaron habilidades argumentativas en los estudiantes que no se había podido explorar por el tipo de actividades que se llevaban a cabo previas a la intervención.
--	--	--	------------------------------------	---

En esta ocasión, se evidenció el gran interés de transición por la literatura pues T8 al escuchar que se iba a leer un libro afirmó “*siii. Miss, ¿podemos leer este después? (mientras mostraba un cuento)*” y lo siguieron T3 y T9 diciendo respectivamente: “*a mi me encanta cuando mi mamá me lee cuentos por la noche*” y “*mi papá hacía eso, pero ya no tiene tiempo*”. Durante la lectura del cuento, se fueron uniendo poco a poco y mostraban mayor interés por la voz y el tono que usábamos en el proceso. Se escucharon comentarios como “*¿Quita que? quiero uno de esos. Miss déjame verlos*” (T5), “*Miss yo tengo uno de esos en mi casa pero se rompió, ¿puedo hacer otro o ya no sirve?*” (T1) y “*El mío tendrá forma de dinosaurio Rex*” (T6).

Cuando se indicó, en la siguiente sesión, que debían escribir una carta a los quitapesares, muchos recibieron los materiales y mostraron preocupación porque no tenían muy claro que podría preocuparles, por tanto retomamos el libro a manera de resumen y así fluyeron con mayor facilidad las ideas para plasmar en sus cartas. Ahora se presentan algunas de las producciones de los estudiantes:

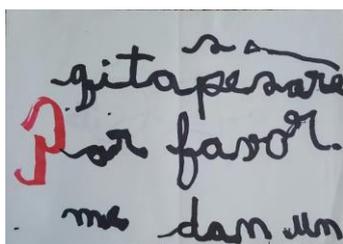


Figura 35. Carta de T8 “Por favor me da un quitapesares”

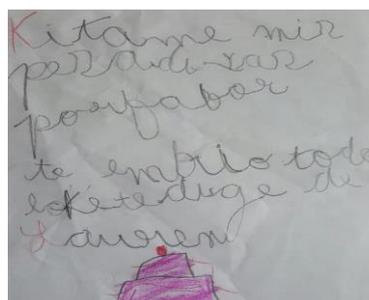


Figura 36. Carta de T13

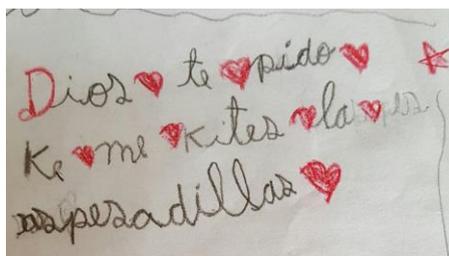


Figura 37. Carta de T1

Cuando recibieron la carta de respuesta por parte de los quitapesares, algunos quedaron gratamente sorprendidos pues les respondieron específicamente a todas sus peticiones: “Miss, no te voy a decir que me dijo mi quitapesares, pero me quitó mi tristeza” (T9), “Mi quitapesares me dijo que ya no iba estar aburrido. Es el mejor. A ti no te dijo nada, ¿verdad?” (T3). Para otros, fue decepcionante recibir una carta pero no una solución a lo escrito inicialmente: “T3 mira que me escribió, pero mis papás siguen peleando” (T5) y T1 agregó: “El quitapesares no sirve. Mi mamá me dijo que mejor le dijera a ella o a Diosito”. Durante la sesión 3, en el grado transición se presentaron algunas dificultades. Inicialmente, a los estudiantes se les dificultó ponerse en los zapatos de quien escribía la carta que debían responder, ellos decían: “Miss, yo no soy el quitapesares, no sé qué decirle a Anita” (T12) o “miss que significa esto (señalando la carta: me preocupa la enfermedad de mi perro Douglas). ¿Cómo voy a saber que decirle si no tengo perro?” (T4). Por otra parte, otros estudiantes, aunque tenían la intención de responder dichas peticiones, lo hacían cambiando el tema o desviándose por completo de las situaciones de la carta. Un ejemplo claro es el de T8, quien ante una carta en la que se pedía ayuda para dormir tranquilo y no tener pesadillas, respondió: “Amo a mi mamá y a mi papá”



Figura 38: Carta respuesta por parte de T8

Ahora bien, en el caso del grado primero, durante la lectura del libro, les costó trabajo

conectarse con el personaje, sin embargo, al leer el final del libro, se mostraron más interesados; de hecho, pidieron que leyéramos una vez más el libro, con el fin de entender la última imagen presentada (clasificación y nombre de todos los quitapesares). Cuando se leyó por segunda vez el libro, algunos estudiantes mencionaron a Dios mientras lo relacionaban de manera directa con los quitapesares, diciendo: “yo cuando me siento mal, hablo con Dios” (P7), por su parte, P1 dice “mi mamá no me deja contarle mis cosas a nadie. Ella siempre me dice que para eso está Dios”. Para otros Ramón solo era un cobarde, pues según ellos, ¿quién puede tener miedo de la lluvia?, así lo mencionó P5 “Él es gallina, ¿miedo a la lluvia?” y P6 cuando le respondió que: “Sí que miedoso. Yo si soy valiente. A mi nada me da miedo”.

Durante la segunda sesión, cuando se les indicó a los estudiantes que debían escribir una carta a los quitapesares contándoles sus preocupaciones, la mayoría de ellos se sentó a observar el papel y aseguraban no saber qué escribir ya que nada les preocupaba. Poco a poco, algunos se organizaron en grupos para poder discutirlo y analizar sus preocupaciones, otros pedía observar el libro para poder dibujar a los quitapesares de acuerdo al libro y otros seguían pensando en situaciones que podrían generarle tristezas. A continuación algunas de las cartas finales. ¹

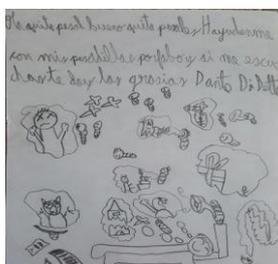


Figura 39. Carta a los quitapesares P4

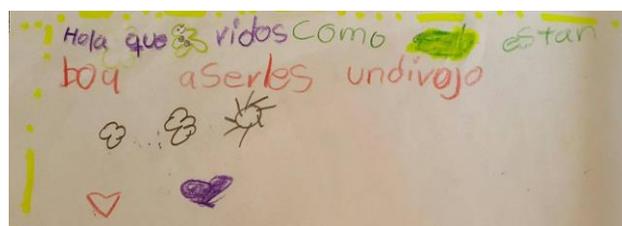


Figura 40. Carta de P12

¹ Figura 39: “Oh quita pesar, bueno quita pesares. Ayudenme con mis pesadillas por favor y si me escuchas te doy las gracias” P4



Figura 41. Carta de P2



Figura 42: Carta P7

Al final, si bien algunos prefirieron hacer únicamente dibujos o agradecer por todo lo que tienen, otros lograron identificar sus preocupaciones generando producciones como las previamente expuestas. Otros estudiantes mencionaron en sus cartas las constantes peleas de sus padres y uno en especial (P11) mencionó en su carta que le preocupan las peleas entre sus compañeros P4 y P9. Durante la finalización de la actividad, P9 se acercó a P4 y lo empujó, generando en el agredido una reacción agresiva y llanto descontrolado mientras que gritaba “Estoy cansado de que me pegue, ya no aguanto más. Yo nunca digo nada, pero el me tiene aburrido”. Teniendo en cuenta esto, se separaron los estudiantes y se llevaron a espacios diferentes para poder conversar con cada uno. Por su lado, P9 dijo: “Es que yo se que me he portado mal con el. Nuestra amistad estaba bien pero yo la oxidé, yo fui el agua que oxidó el metal” a esto añadió P6 “Es que el sabe por todo lo que pasó P4 y lo molesta mucho”. Acto seguido P4 se acercó a una de nosotras y empezó a desahogarse, no dejaba de llorar pero tampoco de hablar, por primera vez después de muchas sesiones realmente pudimos oír su voz, que sentía y pensaba. Esta vez más allá de hablar escuchamos atentamente que tenía por decir; pues esto mostró que se logró generar un espacio en donde él sentía confianza de hablar, estaba seguro en su ambiente y a partir de la reflexión constante hecha a través de

² Figura 41: “Que mi hermano Nathan se enferme” P2

rutinas, y los modelos presentados desde la literatura, él tuvo las herramientas para expresarse ;acto seguido, se empezó a preguntar al sujeto posibles soluciones y propuso decirle las cosas que no le agradaban al sujeto P6. Aquí es importante resaltar varias cosas; primero, la emoción y la confianza que el niño genere con el espacio de participación que se cree será definitorio a la hora de obtener resultados en lo que respecta a participación; segundo, mencionar que

Durante la última sesión los estudiantes revisaron la respuesta que obtuvieron por parte de los quitapesares para poder guiarse para escribir a quienes necesitaban ayuda. Sin embargo, se evidenció dificultad en la identificación de las emociones de los remitentes y la toma de perspectiva, pues algunos solo escribieron como respuesta que hablaran con los quitapesares o Dios; esto se da por varios factores, primero por el contexto en el que los niños están, pues todo el tiempo se enfatiza en un componente espiritual y hay una fuerte orientación a esta formación desde la religión cristiana; segundo, porque en la edad en la que están los niños, hay mayor énfasis en el proceso de identificación de emociones propias; es decir, ellos están adquiriendo hasta ahora las herramientas para identificar sus emociones y para poder de manera progresiva identificar las emociones de los demás. Otros, por su parte, procuraron buscar diferentes alternativas de solución ante los problemas planteados en las cartas. Algunas respuestas fueron: *“Puedes buscar un peluche para dormir y así no estás asustado”* (P3), *“Dile a tu abuela que tus papás están peleando, ella les dice por ti”*(P10) y *“Cuéntale a tus papás que tu perro está enfermo para que lo lleven al doctor de perros o dale un remedio”* (P5)

En relación al grado segundo, durante la sesión inicial, se pidió a los estudiantes que organizaran el salón en media luna para poder generar un debate en el que tuvieran la oportunidad de verse entre todos, adicionalmente, se permitió que se sentaran sobre los puestos para cambiar de posición, pues aseguraron estar cansados de estar en sus sillas.

Cuando se leyó el libro, se realizaron diferentes preguntas y se dio la oportunidad a los estudiantes de ser los moderadores de las mismas. Ante la pregunta ¿a qué le temen ustedes?, se obtuvieron respuestas como: “A mi me da miedo que mi abuela se muera. Ella está enferma del estómago” (S13), “Yo no quiero volver a mi anterior colegio, eso me asusta” (S1) o “a mi me asusta perder ciencias” (S10).

Con respecto a la segunda sesión, en la que debían escribir una carta contando a los quitapesares sus preocupaciones, en este grado se observó algo similar a lo ocurrido en el grado primero. Para la mayoría fue difícil identificar situaciones que los hacían sentir de determinada manera, sin embargo, al final de la sesión se obtuvieron producciones como las siguientes:



Figura 43. Carta de S2

3

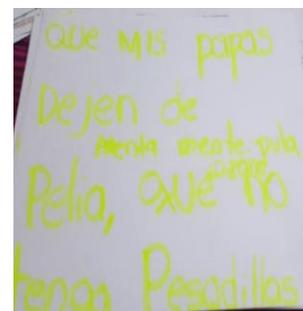


Figura 44. Carta de S5

4

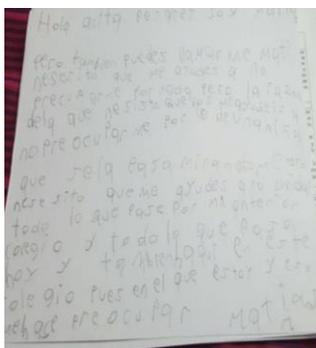


Figura 45. Carta de S1

5

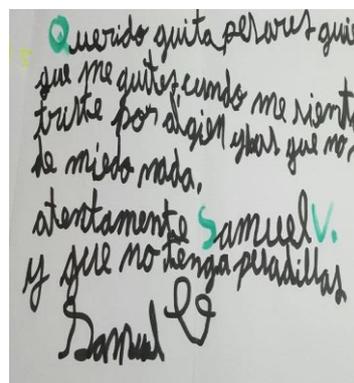


Figura 46. Carta de S10

³ Figura 43: “No me gusta que tenga cosas malas” S2

⁴ Figura 44: “Que mis papás dejen de pelear y que no tenga pesadillas” S5

⁵ Figura 45: “Hola quitapesares. Soy xxxx o puedes llamarme xxxx. Necesito que me ayudes a no preocuparme por nada pero la razón de la que necesito que vos me ayudeis a no preocuparme por lo de una niña que se la pasa mirandome, pero necesito que me ayudes a no olvidar todo lo que pasé por mi anterior colegio y todo lo que pasa hoy y también en este colegio, pues en el que estoy y eso me hace preocupar.”

Ahora, en relación a la tercera sesión, cuando los estudiantes recibieron la carta por parte de los quitapesares, se evidenció duda, pues muchos aseguraron que eso no era posible y buscaron una respuesta sobre el remitente, nos pidieron escribir el mismo mensaje en el tablero para identificar que no éramos nosotras quienes habíamos escrito las cartas. Otros sentían alegría de ver que habían escuchado sus peticiones y afirmaron: *“Por fin alguien sabe de mis problemas”* (S1) y *“No quiero que nadie más lea mi carta. Ya sé que tengo que hacer”* (S5)

Finalmente, durante la última sesión los estudiantes decidieron dar respuesta a las cartas de manera conjunta, es decir, leyeron las cartas en voz alta y entre todos propusieron alternativas de solución ante las problemáticas planteadas. Ante una carta en la que se pedía ayuda para evitar pesadillas a la hora de dormir, los estudiantes escribieron *“Haz una oración antes de dormir, duerme con la luz prendida y con un peluche. Si tienes miedo pídele a tus papás que te dejen dormir con ellos”*

En este taller, no solo se evidenció la intervención de docentes, sino también se contó con la colaboración de trabajadores de la institución, pues todos querían observar la reacción de los estudiantes al recibir una carta como respuesta a sus peticiones. De hecho, uno de los docentes se ofreció para realizar la entrega de dichas respuestas, leyendo la carta enviada por los quitapesares para el curso en general y haciendo una dinámica para centrar la atención de los estudiantes. Por su parte, la trabajadora fue la encargada de hacer llegar el sobre con las cartas a cada grupo. Otros docentes (tres), a pesar de no ser su hora de clase, se acercaron para preguntar a los estudiantes su percepción en cuanto a la actividad y las cartas recibidas.

Tabla 15: Síntesis resultados taller 5

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
N.º 5- El amor salva vidas: ¿Qué tengo por decir?	<i>Transición</i>	<i>La rutina de pensamiento “Yo solía pensar, ahora pienso” planteada para el cierre del taller se realizó a manera de juego. cual era la rutina?</i>	<i>El proceso de escritura de los estudiantes es limitado.</i>	<i>Se logró mejorar la expresión y manejo de la emociones. Adicionalmente, se potencializaron las habilidades argumentativas de los estudiantes y su empatía.</i>
	<i>Primero</i>	<i>Para la rutina de pensamiento “Yo solía pensar, ahora pienso” se dio a 3 estudiantes la oportunidad de liderar el proceso con sus compañeros.</i>	<i>No se evidenció ninguna limitante durante la actividad.</i>	<i>La actividad fortaleció la escucha activa y el trabajo en equipo. Permitió el reconocimiento de la perspectiva de los estudiantes ante situaciones que los afectan, pero que en la cotidianidad no se tienen en cuenta.</i>
	<i>Segundo</i>	<i>La lectura del libro se hizo al aire libre. Fue leído por nosotras y a medida que se avanzaba en la lectura del mismo, las diferentes parejas actuaban su contenido. No se realizaron cartas individuales sino que en una cartulina cada estudiante escribió cosas que quisiera hacerle saber a sus papás.</i>	<i>No se evidenció limitante durante el desarrollo de la actividad.</i>	<i>Aunque el objetivo inicial de la actividad era fortalecer competencias como escucha activa, la toma de perspectiva, la empatía y se logró, también éstas se vieron impactadas por situaciones ajenas a lo planeado, por ejemplo, algunas discusiones que se presentaron por elegir quién sería el primero en escribir.</i>

Se analizará inicialmente el proceso llevado a cabo por el nivel de transición. Así

entonces, este grado se caracterizó por su limitada participación durante el taller, sin embargo, poco a poco mientras se avanzaba, su participación era más significativa y quienes no participaban con frecuencia, lo empezaron a hacer más seguido. Durante la sesión inicial, todos los estudiantes participaron de manera activa y algunos recordaron paseos previos o situaciones similares con su familia: “ *Miss yo me acuerdo que mi papá un día se puso bravo porque mi hermano se fue con una novia y no le dijo nada*” (T12), “*A mi me regañaron porque me caí en el parque*” (T5) y “*mis papás peleaban porque mi mamá me dejó salir y mi papá no*” (T10).

Durante la segunda sesión, los estudiantes realizaron dibujos a diferentes adultos para hacerles saber cosas que, probablemente, no sabían que les incomodaban o molestaban. Por ejemplo, T8 dibujó un niño saltando y expresó al mostrar su dibujo lo siguiente: “*Tengo mucha hiperactividad en mi cuerpo, y mis profesores no me ayudan*”, T13 dijo, al exponer su dibujo, que “*Me gusta jugar futbol*” y T1, quien dijo: “*Quiero que mis papás tengan tiempo para jugar conmigo a la princesita*”

Finalmente, en la tercera sesión se realizó la rutina “Yo solía pensar.. Ahora pienso” a manera de juego para facilitar su desarrollo. Así entonces, se organizó una línea con cinta en el piso, ésta dividía las dos ideas de la rutina. Todos debían pararse en el lado de “Solía pensar” decir una idea y saltar al siguiente lado (“Ahora pienso”) y explicar cómo su pensamiento cambió tras la lectura del libro. En este proceso se obtuvieron los siguientes análisis: T2 dijo “*Mis papás me regañaban por saltar en la cama. Ahora se que me puedo caer y romperme un diente*”, T11 por su parte afirmó “*Mi nini siempre me dice que la sopa me puede hacer más fuerte. Ahora se que no es cierto, pero me quiere y es rica*”, o T3 cuando mencionó “*la miss siempre nos quita el postre cuando no comemos. Ahora entiendo que es porque la comida nos ayuda a ser más juiciosos en clase, aunque me da sueño*”. Se puede evidenciar que la toma de perspectiva por parte de los estudiantes ha mejorado

notoriamente, pues cuando se inició el proceso para la mayoría de los estudiantes era imposible analizar las situaciones desde el punto de vista de alguien distinto a ellos mismos.

En lo que atañe al grado primero, solo se eligió una pareja encargada de dramatizar la historia mientras era leída, esto funcionó muy bien, pues todos los estudiantes estuvieron atentos al curso del libro y de los protagonistas. Con la lectura del libro se evidenció un proceso de reflexión en los estudiantes acerca de comportamientos que han tenido y que, de pronto hasta ese día entendieron, son molestos para sus padres, cuidadores y docentes. Así lo hizo saber P6, pues dijo: *“Yo siempre llevo todos mis juguetes, ¿será que por eso mi mamá siempre está brava?”* Cuando el niño es capaz de vincular su acción con la del adulto, y además inicia procesos de cuestionamiento verbales para comprender el proceder de los demás, se puede asegurar que, en primer lugar usa la pregunta como herramienta de reflexión (Hilos conductores, EpC) y segundo, dicha acción se convierte en sí misma en una oportunidad (fuerza cultural) para que el docente, ahonde en el pensamiento del niño y de este modo promueva su participación. Es además importante hacer énfasis en que está siendo evidente la comprensión del niño; así que la participación se dará pues uno de sus elementos clave está: la comprensión.

En cuanto a la sesión número 2 cabe resaltar que la mayoría de estudiantes eligió hacer una carta a sus papás y en estas se les pedía más atención y tiempo para jugar después del colegio y otros que simplemente pedían que se les permitiera tener hobbies, como P4 quien en su carta, con un dibujo, pidió a sus padres lo siguiente: *“Quiero que me dejen dibujar más, a mi me encanta”*. A continuación algunas de las cartas:

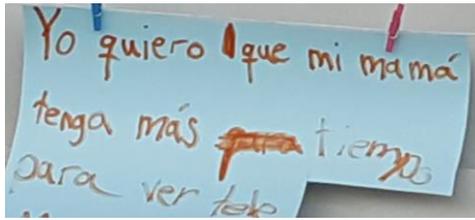


Figura 47. Carta de P2

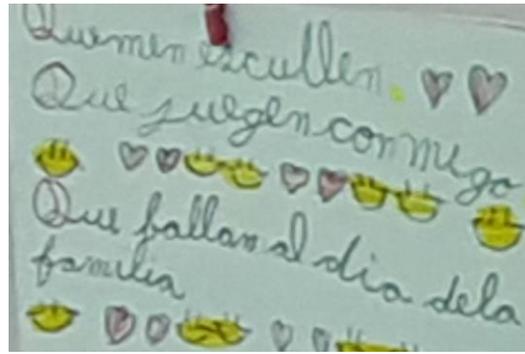


Figura 48. Carta de P8

Finalmente, en la sesión de conclusión se permitió a tres estudiantes P9, P6 Y P5 ser los líderes de la rutina de pensamiento, su labor consistiría en anotar algunas emisiones de sus compañeros y dar la palabra a quien estuviera atento a las preguntas y tuviera respuestas antes las mismas. La participación de todos fue muy activa y significativa para el desarrollo óptimo del taller. P1 aseguró que *“A mi no me gusta que mi mamá me obligue a ponerme chaqueta, pero la vez pasada me dio gripa y ahora entiendo que es por mi”*, P12 añadió *“Mi papá no me deja traer mi celular al colegio. Ahora se que es porque lo pierdo como perdí a mi muñeca en el parque”*. De igual manera, P11 afirmó *“como mi hermano quiere ser piloto siempre me dice que tengo que ser juicioso y estudiar y hacer tareas”*. Finalmente, P2 agregó *“yo odio cuando mis papás me regañan por sacar 3.5, pero se que es porque ellos quieren que sea doctora como ellos”*

Continuando con el grado segundo, la actividad inicial se desarrolló en las canchas de la institución educativa. Ésta permitió identificar el gusto del curso, en general, por el arte en sus diferentes expresiones. Durante las actuaciones todos los estudiantes buscaban objetos que permitieran mejorar su acción a lo largo de la lectura y su expresión corporal hacía que su rol fuera muy creíble dentro de las escenas. Por otra parte, durante la segunda sesión del taller en mención, no se realizaron cartas de manera individual, en vez de eso se realizó una cartelera en la que cada estudiante pasó y escribió *“Yo a mis papás les diría que..”* Así como

⁶ Figura 48: “Que me escuchen. Que jueguen conmigo. Que vayan al día de la familia” P8

en el grado anterior, la mayoría de peticiones en este curso giraban en torno a la necesidad de atención y tiempo para compartir en familia.



Figura 49. Mensaje de S3

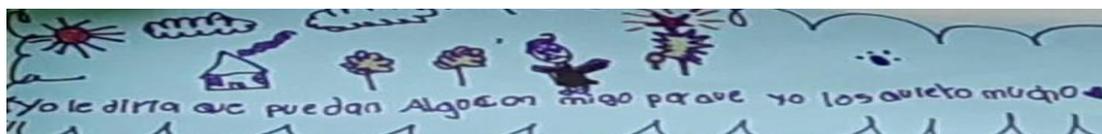


Figura 50. Mensaje de S2

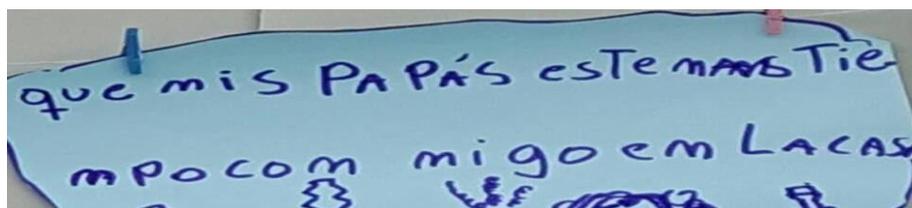


Figura 51. Mensaje de S13

Por último, la rutina de pensamiento se realizó con los estudiantes organizados en mesa redonda y las docentes nos encargamos de anotar las emisiones de los estudiantes en el tablero con sus nombres con el fin de que ellos evidenciaran lo valioso de sus aportes y su pensamiento. En este proceso se encontraron los siguientes aportes: “Antes creía que mi mamá y mi papá molestaban mucho. Ahora se que lo hacen porque me quieren cuidar” (S1), “Las profesoras siempre nos piden que nos callemos. Todo es para que podamos estudiar mejor y no le de dolor de cabeza” (S9), “Si mi abuela me dice que use mi bufanda al salir de su casa es porque quiere cuidarme del frío” (S7) y finalmente, S5 añadió “Los grandes a veces dan muchas órdenes pero se les olvida preguntarnos qué queremos nosotros”

Durante el taller 6 se evidenció como, poco a poco, los docentes se involucraron y, de hecho, conversaban entre ellos acerca de las dinámicas que se habían implementado hasta el momento. Algunos de ellos, aseguraban no poder hacer uso de estas debido a la exigencia de la institución en cuanto a la enseñanza pronta del contenido. Sin embargo, también se hizo visible su interés por generar cambios en su quehacer teniendo en cuenta la importancia de

conocer las necesidades de sus estudiantes al permitir su participación y comunicación.

Tabla 16: Síntesis resultados taller 6

Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
<i>N.º 6- El museo</i>	<i>Transición</i>	<i>La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.</i>	<i>No se evidenciaron Limitaciones.</i>	<i>La actividad generó empoderamiento en el grupo. Permitted que entre compañeros reconocieran diferentes habilidades que con anterioridad no se visibilizaban. La docente resaltó el trabajo realizado por sus estudiantes y para ellos eso fue muy significativo.</i>
	<i>Primero</i>	<i>La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.</i>	<i>No Limitaciones.</i>	<i>Para los estudiantes ver sus trabajos expuestos frente a toda la institución fue muy motivante, pues en pocas ocasiones eso había ocurrido. Se mejoró notoriamente la identificación y regulación de emociones propias y ajenas.</i>
	<i>Segundo</i>	<i>La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.</i>	<i>No Limitaciones.</i>	<i>Se evidenció una mejora en la identificación de emociones. Para muchos estudiantes de este grado fue inspirador ver sus trabajos pegados en un mural de su colegio y esto los incentivó a generar más obras de arte. La directora de grupo los felicitó y motivó para que siguieran participando como lo habían hecho hasta el momento.</i>

Como previamente se ha realizado, se iniciará con la experiencia del grado transición.

Con la lectura del libro se logró evidenciar un cambio en la identificación de emociones, sin embargo, hace falta trabajar en la regulación de las mismas, lo cual es normal para la etapa de desarrollo en que se encuentran. A lo largo de la primera sesión los estudiantes estuvieron motivados, pues a ellos les gusta el momento de lectura. Adicionalmente, la representación de

las emociones les pareció motivante, ya que les permitía moverse alrededor del salón e interactuar con sus compañeros. Para algunos la representación física de las emociones fue difícil, pues, según ellos o no la conocían o no se habían sentido así, como en el caso de T6 quien expresó: *“¿Locura?, yo no me siento así. Un dinosaurio si cuando se enoja con la amiga, voy a hacer como ellos”* o T10 cuando dijo *“Miss no se que es inspición (inspiración)”*.

Ahora bien, cuando los estudiantes recibieron la noticia de que todas sus obras de arte estarían expuestas en un museo como el del libro se mostraron entusiasmados y gritaron de emoción. De igual manera lo hicieron cuando ya estaban en frente de la exposición artística. Lo primero que hizo cada estudiante fue identificar sus propios trabajos para poder decirle a sus compañeros en dónde estaban y acto seguido analizar las producciones de los demás. T6 dijo *“Miss mira, es mi tiranosaurio rex, lo hice para mostrar rabia”*. Por su parte, T2 llamó a su mamá, quien trabaja allí, y le dijo *“Mami estos son los dibujos que yo hice ¿son los más lindos?”* Y T7 quien al escuchar el comentario se acercó y refutó *“Todos son lindos. A mi me parece que los tuyos son lindos, pero los de los otros también”*. Finalmente, al recibir sus diplomas, cada uno corrió para mostrarlo a sus demás compañeros y por último para mostrarlo a sus profesores con gran emoción.

En lo que concierne al grado primero, se evidenció un gran interés por la actividad, ya que incluía movimiento, y si algo se hizo claro durante la aplicación de los talleres, fue la importancia de este tipo de actividades para ellos por sus características como grupo. La identificación de emociones se fortaleció a lo largo del proceso investigativo y la actividad fue una manera de evidenciarlo en la práctica. Algunos estudiantes iniciaron la sesión tímidos, sin embargo, poco a poco fueron liberándose y terminaron liderando la actividad, generando que sus compañeros se guiaran de sus actuaciones, esto se dio por múltiples razones; primero, identificamos una vinculación de la emoción con la participación, es decir

entre más emoción le genere al niño, mayor motivación habrá y por tanto más activa y propositiva será su intervención. Adicionalmente, se comprueba la confiabilidad como elemento esencial para que el niño perciba el ambiente como seguro para poder sentir que hace parte y tomar parte en las decisiones y actividades propuestas.

Ahora bien, durante la exposición de arte, se mostraron eufóricos por el reconocimiento que se les estaba dando, algunos, incluso, pidieron a compañeros más grandes de la institución que observaran sus trabajos y dieran sus opiniones acerca de los mismos. Los comentarios a lo largo de la exposición no fueron muchos pero se sintió un ambiente de admiración entre todos tal y como se exponía en el libro “El museo” de Susan Verde, en donde una niña es la protagonista y después de sentirse absolutamente extasiada por la visita que hace a un museo, es impulsada por el mismo museo para hacer de un lienzo en blanco, arte. Ella lo hace, y parte de la emoción que le suscitó visitar dicho Museo.

Por otro lado, durante la entrega de diplomas todos estuvieron expectantes ante la situación. A quien pasaba a recibir su diploma, le aplaudían con entusiasmo. Dos de los estudiantes se detuvieron al recibir su diploma para agradecer por las actividades realizadas y por la oportunidad que se les dio de ser escuchados: P5 dijo “*Gracias miss, tus clases son más divertidas. ¿mañana vuelven?*” y P4 “*Gracias por escucharme cuando lloré*”

Finalmente, el grado segundo participó activamente del taller propuesto y su actitud ante el mismo fue buena. S8 sugirió “*¿Podemos hacer nuestro propio museo como en el libro?*” durante la lectura del libro a lo que S1 agregó “*Si miss, sería increíble que todos vean que nosotros hacemos las cosas bien y nos quedan súper bonitas*”. Tras la insistencia, decidimos contarles la siguiente parte del taller y sin dudarlos todos saltaron y gritaron, menos S10 quien dijo “*Nooooo, a mi me da pena. Yo no quiero que nadie vea mis trabajos*”. Sin embargo, durante la exposición de arte todos los compañeros habían diseñado un plan que consistía en felicitar a S10 por sus trabajos y también pidieron a su directora de grupo que lo

hiciera para que el se sintiera tranquilo y a gusto con sus creaciones. Al conversar con S9, quien fue el encargado de organizar dicho plan, dijo “yo también sentía pena, pero no quería que él estuviera triste. Me pareció una brillante idea”. He aquí evidenciado, la necesidad de promover la participación colectivamente; es decir, los niños mismos son quienes deben ser multiplicadores de la iniciativa de participar. Esto en palabras del Consejo de la juventud de España, (2003) implica entender que el grupo es un medio para la participación, pues internamente es donde los niños viven la experiencia personal de proyectarse hacia los demás, y es allí donde expresan y descubren la capacidad de aportar a la unidad; y por tanto, de vivir la experiencia de compartir lo aportado entre todos.

Por último, en la entrega de los diplomas todos pasaron muy orgullosos a recibir el suyo. Tal y como en el grado primero, cada quien recibió un gran aplauso. S8 se encargó de felicitar uno a uno a sus compañeros pasando por cada puesto y ofreciendo un abrazo.

Tabla 17: Síntesis del taller de cierre
Fuente: Elaboración propia

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
N.º 6- El museo	Transición	La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.	No Limitaciones.	Se fomentó el trabajo en equipo, la escucha activa y la comunicación asertiva. Esta actividad de cierre nos permitió identificar los cambios que se generaron, las fortalezas y debilidades de la propuesta.
	Primero	La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.	No Limitaciones.	Los estudiantes de este grado demostraron todos los aprendizajes que desarrollaron a lo largo de la intervención. Su participación a lo largo de la actividad fue muy buena y demostraron mucho interés
	Segundo	La actividad se realizó de acuerdo a lo planeado.	No Limitaciones.	el grado segundo se caracterizó por su liderazgo. El trabajo en equipo fue su mejor herramienta y diseñaron estrategias de comunicación que permitieron el alcance de las diferentes misiones.

Todos los grados participaron de la actividad con la mejor actitud y expectantes ante

la existencia de diversidad de materiales ordenados en toda la institución. La organización de los grupos fue realizada de manera aleatoria por los docentes encargados de las materias de la hora en que se llevó a cabo el taller. Adicionalmente, se contó con el apoyo de 6 docentes, uno en cada estación, a quienes, previamente, se les indicó el objetivo general del taller y el específico de sus estaciones. Cuando se le dio la instrucción a los grupos de ir a determinada estación, todos salieron corriendo con emoción para iniciar el recorrido.

En la estación inicial, los comentarios giraban en torno a lo sencillo que era para ellos la identificación de las emociones, pero lo divertido que era hacerlo a través de un juego y lo extraño que se les hacía que en el juego estuviera involucrada su profesora. Lo anterior lo hicieron saber P11 cuando aseguró *“Jaja la miss hace caras muy chistosas jaja. Está jugando con nosotros”*, T12 diciendo que *“Este juego es muy fácil. Siempre le gano y a la miss”* y P2 *“Ya gané tres veces”*.

En la estación del ciego, el mudo y el cojo los estudiantes pusieron en práctica el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la escucha activa. Al conversar con ellos acerca de sus experiencias en la actividad nos dijeron: *“Es que S4 no me decía bien que tenía que hacer y caminar en un pie es muy difícil”* (S2), *“Había mucho ruido y no podía escuchar lo que me decían. Además hablaban al mismo tiempo”* (P3), *“Yo no puedo dejar de hablar, eso es feo. Yo quiero decir todo el día todo”* (T8) y P8 quien finalmente dijo *“Todo estaba difícil, pero mi grupo lo hizo bien bien. yo di las direcciones bien y P10 también”*.

Con el fin de completar las misiones solicitadas en las estaciones 3 y 4 los estudiantes debían en grupo crear estrategias que les ayudaran a pasar al siguiente lado de la malla o de un lado a otro con los pies amarrados. Según la opinión de los estudiantes, lo más difícil de las actividades fue ponerse de acuerdo con tácticas, pues todos querían liderar el grupo y ganar una competencia de la cual nunca se habló. Algunos de los comentarios fueron: *“Es*

que T10 solo nos gritaba, así nadie lo escucha” (T7), “Miss, ¿cierto que no hay premio? es que S12 dice que tenemos que ganarle a todos” (S4), “Oigan tenemos que ir todos hacia un lado. Escúchenmeee. A la cuenta de 3.. ya”(S13) y “Miss ellos no me ponen atención así nunca vamos ganar nada” (P7). Respecto a esta dificultad evidenciada vale la pena detenerse, pues el niño logró identificar que si no hay una comunicación asertiva por parte de sus compañeros la escucha activa no se dará, y el trabajo en equipo para una participación significativa se dificultará.

En la penúltima estación el objetivo era potencializar competencias comunicativas en los estudiantes, lo anterior a través de un juego con bombas. Para los niños fue sencillo el ejercicio, pues requería trabajo en equipo, habilidad que poco a poco, con los talleres implementados, fue mejorando en los diferentes salones. Así lo hizo saber la docente 3 que comentó *“No puedo creer que estén trabajado los de primero y mucho menos me creo que lo estén haciendo en grupo. Eso jamás pasaba”*.

Finalmente, en la estación número 6, algunos de los estudiantes hicieron uso de las emociones trabajadas en la estación inicial, sin importar si esa era o no, realmente, una característica propia. A continuación la creación de los estudiantes y sus descripciones. Esta fue una actividad que llamó mucho la atención de los docentes, pues les permitió conocer cómo se ven sus estudiantes y analizar de qué manera podrían ayudar a cambiar esa percepción.



Figura 52. Estación #6 del taller de cierre



Figura 53. Estación #6

Finalmente, en el taller de cierre, durante la acomodación del material (en el descanso) cuatro docentes se acercaron a nosotras para indagar acerca del objetivo de la actividad, asegurando no encontrar relación entre las actividades y el propósito de la investigación. Una vez se hizo la explicación de cada una de las actividades, comentaron estar sorprendidas por la creatividad del taller y la relación existente entre el objetivo del mismo con el proceso que se estaba llevando a cabo. Ahora bien, durante la etapa de aplicación, teniendo en cuenta que cada docente debía ocupar una estación, se evidenció el interés y participación activa por su parte a lo largo del mismo. Todos interactuaron con los estudiantes buscando que el objetivo de cada actividad se cumpliera. Al finalizar el taller, los seis docentes se acercaron a nosotras para felicitarnos por el desarrollo de la actividad y se ofrecieron para cuidar algunos grupos mientras nosotras seguíamos con el taller, aunque esto implicara hacer uso de clases que no estaban determinadas con anterioridad, lo cual es muestra de su apoyo e interés por la continuidad del proceso.

7. Discusión de resultados

Como punto de partida se analizará el cumplimiento de los objetivos investigativos. Con respecto al general, “Indicar la incidencia que tiene la EpC y la formación ciudadana en la participación infantil a partir de la estructuración de una propuesta de formación para los grados de transición, primero y segundo de una Institución Educativa” se cumplió debido a

que la propuesta, al estructurarse a partir de dos grupos poblacionales, los docentes y los estudiantes, permitió en un inicio trabajar los conceptos (comprensión y ciudadanía) de manera separada, entonces, generar actividades cuyo objetivo era modelar prácticas reflexivas, estructuradas y con propósito, permitieron la comprensión del docente respecto a su quehacer. Una vez los docentes lograron alcanzar ese nivel de comprensión y de reflexión, se logró incidir entonces en su concepción de ciudadanía nominal hacia una ciudadanía mucho más activa. Es importante en este punto mencionar que la pregunta se convirtió en un recurso de reflexión continua en los profesores y fue de hecho lo que les permitió entender lo que hacíamos y lo que ellos hacían, y es por esta razón que se puede asegurar que los hilos conductores (elemento constituyente de la Epc) fueron la clave para iniciar el proceso de formación y modelamiento con los profesores. Ahora bien, en lo que atañe a la población infantil, se evidencia que si el docente tiene expectativas (fuerza cultural) altas de lo que ellos pueden lograr, si hay claridad respecto a lo que se pretende lograr y además se hace uso de las fuerzas culturales en el desarrollo de las actividades propuestas, el alumno logra tener escenarios mucho más propicios para el desarrollo permanente e intencionado de CC, que al trabajarse en el marco de EpC, permite hacerlo visible a través de las rutinas de pensamiento. Esto favorece procesos metacognitivos en los estudiantes, porque al haber una comprensión del docente referente a lo que se hace y el sentido con el que se hace, logra entonces darle oportunamente información al sujeto para comprender la razón de su proceder; y de hecho le abre posibilidades para que piense en otras soluciones, desde otras perspectivas, y comunique sus ideas de manera oportuna y asertiva. Es a partir de este dinamismo, y la manera en la que a partir de la comprensión y los elementos constituyentes de la Epc; y su articulación con las competencias ciudadanas que se puede asegurar que la propuesta de formación si se logró estructurar y desarrollar como se pretendía; pues logró incidir positivamente en la participación infantil desde ambos enfoques.

En otras palabras y siguiendo a Chauv y Ruiz-Silva (2005), se logró pasar del primer nivel de desarrollo pedagógico: “la educación cívica y civilidad”, entendida como aquella que busca un comportamiento social deseable basado en un auténtico respeto por las diferencias, llevando al individuo a un respeto por las normas establecidas, al segundo nivel de desarrollo entendido como educación ciudadana, que por su parte se enfoca en un comportamiento social activo y constructivo basado en una constante reflexión del actuar, llevando al individuo a la participación, lo que lo conduce a un tipo de ciudadanía activa. No se logró llegar a una percepción y construcción de ciudadanía crítica en los docentes (Giroux, 1990; citado por Gimeno & Henríquez 2001, p. 222); sin embargo, el reconocimiento de la necesidad de cuestionamiento y configuración continua del quehacer, como insumo para la transformación de la comunidad y posteriormente la incidencia a esferas más grandes, puede conducir al docente hacia una ciudadanía crítica, pero es un camino largo por recorrer, y darles la herramienta de preguntarse y reflexionar sobre la coherencia y el sentido de lo que se hace, es sin duda el inicio del camino.

Ahora bien, en lo que respecta a los objetivos específicos, los tres se lograron alcanzar. El primero, “Realizar análisis diagnóstico del nivel de comprensión que tienen los docentes y estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes y de las competencias ciudadanas de los estudiantes en la institución educativa” se logró a partir de la identificación de las concepciones respecto a ciudadanía y participación, y la clasificación de las prácticas pedagógicas de los docentes. Dicho análisis fue presentado a lo largo de los resultados, y es partir de ellos que se puede afirmar que no sólo hubo una identificación y caracterización de las mismas, sino que se logró incidir en el estilo docente y sus prácticas pedagógicas de manera positiva. Las prácticas docentes se modificaron en cuanto a que transitaron a prácticas mucho más democráticas en donde la motivación y la comprensión de los estudiantes se convirtió en un elemento tenido en cuenta por el docente a la hora de

planear y ejecutar sus clases.

En lo que atañe al objetivo: “Diseñar una propuesta de formación que, a partir de la articulación del enfoque de competencias ciudadanas y la EpC, promueva significativamente la participación infantil” se puede decir que hubo resultados significativos, pues se materializó en los 6 talleres que se desarrollaron con los estudiantes, en cada uno se hizo énfasis en la promoción de competencias ciudadanas, y el producto de cada uno se visibilizó de maneras diversas haciendo alusión a lo propuesto desde “EpC”, más específicamente desde las rutinas de pensamiento. Las que mayor impacto tuvieron fueron: “veo, pienso, me pregunto” “zoom in” “CSI” y “Solía pensar, ahora pienso.

La elección y el impacto de dichas rutinas se dio principalmente por la exposición que tuvieron los niños a este enfoque; es decir, ellos hasta ahora están realmente comprendiendo la dinámica de lo que implica una rutina de pensamiento, y por tanto están iniciando los primeros niveles de reflexión y conciencia de su pensamiento, por esto es que no se llegó a un nivel superior, lo ideal más allá de la cantidad era la calidad de la comprensión y ejecución de las rutinas. Ahora bien, las rutinas en sí se dividen en tres propósitos básicos: introducir y explorar ideas, sintetizar y organizar ideas y profundizar en ellas, por cada propósito hicimos uso de al menos una rutina; pese a que estas se utilizaron con los tres grupos y en esencia son las mismas, con cada grupo surtieron efectos distintos. Por ejemplo una rutina como solía pensar y ahora pienso, tuvo un nivel de profundidad mayor en lo referente al análisis de la transición del pensamiento en los niños de segundo; ya que, los niños de transición lograron la identificación de su emoción, no de procesos metacognitivos de ese nivel y los de primero por su parte identificaron conflictos del grupo y expresaron la manera en lo ello les afectaba, además de lograr explorar y profundizar en ideas de conflicto y participación. Esto implica la edad si determina la profundidad de la participación y por tanto de la ejecución de la rutina; pero, no significa que esa participación no pueda concebirse como tal.

Dichas actividades permitieron la conexión de los conceptos de ciudadanía y comprensión. Pero qué hace afirmar que hubo participación, pues bien, retomando a Rebollo y Martí (2002); citados por Dueñas y García (2012), la participación, hace referencia a aquellos procesos en los que las personas intervienen de manera activa y constante, motivando el cambio. Entonces, la población a la que se le aplicaron los talleres, se caracterizó por darle su sello personal al producto esperado; es decir, ellos hicieron su interpretación de la actividad a la luz de su cotidianidad y necesidad, propiciando un escenario en el que las decisiones se tomaban democrática y propositivamente. Esta acción según Cerda et al (2004) es característica de una participación activa debido a que son los estudiantes los que están aportando a su propio proceso de formación. Adicionalmente este diseño permite comprender que la EpC en el marco del desarrollo de CC da una guía clara, práctica y efectiva de cómo se promueve la participación infantil, pues parte del hecho de que el estudiante es quien debe comprender cómo llevar a cabo este procesos, y da herramientas sencillas (como por ejemplo las rutinas de pensamiento) para que sea el estudiante quien comunica, propone, consulta y decide; esto sin más minimiza el manejo por parte del adulto que irrumpe con el desarrollo efectivo de procesos de participación infantil y de hecho, enfoca sus esfuerzos hacia una participación democrática que reconoce que la voz infantil es un elemento clave para la determinación de su futuro (Hart,1993).

Siguiendo con el último objetivo específico, encontramos que el aumento en lo referente a la comprensión y participación de ambos se debe a la estructuración de un programa que le dio prelación a lo descrito como importante desde la Unicef (s.f) y es la comprensión; es decir, ya había sido identificada la comprensión como elemento constituyente, ya que enfatizaban esfuerzos en generar procesos de construcción de un juicio que le permitiera al niño expresar y participar de manera significativa, pero los programas propuestos desde la Unicef a nivel nacional e internacional, se quedan cortos al solo generar

espacios de comunicación entre los niños; es decir, en definitiva es importante que manifiesten su opinión y digan que les gusta y que no les gusta, pero si dicha expresión no adquiere sentido en un contexto cercano a ellos, no se puede estar hablando de una verdadera participación, pues no está dándose una verdadera incidencia y por tanto los niños no logran alcanzar un nivel de comprensión en el que esas opiniones y juicios de valores tengan sentido y realmente sean tenidas en cuenta para modificar procesos que los afecten directamente.

Es a partir de esta reflexión que se puede asegurar que la propuesta de formación ejecutada suple un vacío teórico pues, no solo está reconociendo la importancia del niño de expresarse, sino que brinda herramientas a partir de la EpC, para desarrollar competencias ciudadanas que le permitan comprender lo que hace, visibilizar lo que piensa y decidir respecto a acciones que afectan su ambiente próximo (el colegio); por las razones mencionadas con antelación es que se puede asegurar que se pudo cumplir con los objetivos específicos trazados.

Ahora bien, al darle protagonismo, en lo referente a los elementos de participación, a la comprensión, es imperante interpretarlo a la luz de la EpC. Entonces, respecto al primer elemento: los hilos de comprensión, las metas de comprensión y los tópicos generativos, se lograron implementar a lo largo del desarrollo de la propuesta; ya que, con base en los objetivos de la propuesta “incidir positivamente en la participación infantil” “Concientizar a los docentes sobre su quehacer” se generaron grandes preguntas (hilos conductores) que lograron proyectarse a largo plazo: ¿Cómo generar un espacio de participación en donde los niños se sientan seguros? ¿cómo se puede mostrar al docente que hay maneras distintas de promover el aprendizaje a través de la participación?. Estas preguntas le dieron a la propuesta un marco de comprensión, de lo que se pretendía enseñar y aprender. Al compartir esto con los docentes se generó un proceso de reflexión y cuestionamiento respecto al sentido de lo que hacen. Una vez se conoció esto se acotó en metas de comprensión que fueron mucho más

específicas; ya que, se referían al objetivo puntual de la clase o de la sesión del taller; dicho objetivo contribuía al objetivo general, pero no era el objetivo general en sí. Esto permitió una comprensión del paso a paso para la consecución de una gran meta de aprendizaje.

Ahora es imperante preguntarse, si los docentes comprendieron la importancia de estos elementos; pues bien, Perkins (2003) asegura que alguien que comprende es capaz de hacer algo con lo que conoció, y esta acción se evidenció cuando los docentes empezaron a hacer audibles sus objetivos, cuando empezaron a hacerse grandes preguntas en torno a los conceptos que querían que sus estudiantes entendieran. Cuando lo que se les modeló fue aplicado; por ejemplo, se inició con una percepción de orden y disciplina que se fue flexibilizando a medida de que el cambio propuesto generó buenos resultados y dinámicas. Es a partir de esto que se puede vincular el segundo elemento: fuerzas culturales (Ritchart, 2000), son 8 pero haremos énfasis en el modelamiento, las expectativas, las oportunidades, las rutinas y las interacciones, como elementos que facilitaron la concientización de los docentes acerca de su quehacer.

Primero, en lo que atañe a el modelamiento, entendido como un componente crucial de la teoría cognoscitiva social que logra generar unos cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar un modelo (Berger, 1977; Rosenthal y Bandura, 1978; Schunk, 1987; Zimmerman, 1977), en este sentido, los docentes tuvieron a las dos investigadoras como modelos de lo que un profesor que comprende y busca la comprensión de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe hacer. Un mecanismo clave de este aprendizaje que se dio, fue la información que se le transmitió a los observadores acerca de las formas de originar nuevas conductas (Rosenthal y Zimmerman, 1978 en Schunk 2012). Este proceso se dio a través de cuatro procesos: atención, recibida al observar que los estudiantes se motivaron con las sesiones de los talleres de formación; retención, generada después de varias sesiones de explicación y reflexión del sentido de cada taller; producción,

cuando los docentes empezaron a generar sus propios procesos de comprensión en lo referente al sentido de su quehacer y motivación, cuando se manifiesta un deseo de cambio de lo ya establecido por lo visto en el modelamiento. Es por el cumplimiento de los pasos de este procesos que se puede asegurar que el modelamiento fue una herramienta esencial para el involucramiento de los docentes en la propuesta de formación.

Segundo, otra de las fuerzas culturales que vale la pena explorar son las expectativas. Entre más claridad haya de lo que se quiere lograr con los estudiantes, mejores procesos se llevarán a cabo; es importante que las expectativas trasciendan los resultados numéricos y estereotipados. Es por ello, que cuando el docente usa el quiz como una herramienta para intentar entender qué les hace pensar de cierta manera, y no para contabilizar cuántos están bien y mal, se puede asegurar que una de las fuerzas culturales permeó el ambiente escolar. De igual modo, cuando verbaliza que estrategias como: ¿cómo me siento hoy?, favorecen la expresión del estudiante de manera libre, sin necesidad de respuestas correctas o incorrectas, y con la expectativa únicamente de que se logre la expresión. Estos dos sucesos en especial dan fe de que, cuando se hace énfasis en el pensamiento más que en el resultado o producto material, se puede lograr una comprensión real de los procesos de aprendizaje del sujeto (Ritchart, 2012).

Tercero, en lo que a oportunidades respecta vale la pena retomar lo dicho por Mc Donnell (1995) quien asegura que el concepto alude principalmente al nivel en el cual los estudiantes han sido expuestos en el aula a los temas que se pretenden enseñar. Así, las oportunidades de aprendizaje deberían tener un poder explicativo significativo. Para lograr esto, se involucró al niño en su aprendizaje, se le permitió decidir, se vinculó su cotidianidad con lo que ocurría en el proceso de enseñanza. Esto se evidenció en las sesiones de los talleres en donde, de acuerdo a la edad de los estudiantes, se hizo la lectura de libros como: Casi, Los quitapesares, El amor salva vidas, El punto y el museo, pues los niños lograron a

partir de la experiencia expuesta desde la literatura, reconocer elementos en su vida, que querían compartir y expresar a través del dibujo y la escritura. Adicionalmente, se exploraron distintos escenarios al del aula de clase, favoreciendo el aprendizaje significativo pues, el aprendizaje se daba en un contexto coherente que permitía que los alumnos vivenciaran el concepto.

Por otro lado, en lo que alude a las rutinas, entendidas como las posibilidades de visibilización de pensamiento, ideas y sentimientos; se logró una aplicación y comprensión de rutinas como: CSI, solía pensar y ahora pienso, veo, pienso y me pregunto; debido a que se modeló con los estudiantes y se explicó dicho modelamiento a los docentes; además, se generaron estrategias y espacios de expresión de emociones.

Finalmente en lo referente a las interacciones, se mostró respeto y se valoró las ideas y pensamientos de los otros, entendiendo el error como una oportunidad de crecimiento y no como un obstáculo del aprendizaje, haciendo justicia a los principios pedagógicos planteados inicialmente. Adicionalmente, es importante hacer mención que el trabajo por binas y especialmente en grupos, permitió hacer visibles las riñas y conflictos entre los estudiantes, se logró confiabilidad con los grupos, ésta entendida por Morrow et al. (2004) como un proceso de pensamiento, en donde el sujeto evalúa el ambiente para determinar si puede sentirse seguro y confiado de hablar, interactuar y expresarse; este se evidencia porque en primero y transición los sujetos expresaron su percepción y sentir respecto al conflicto que se presentaba entre algunos de sus compañeros. El conflicto hace parte de la interacción de los estudiantes, y afirmar que se terminó no es coherente, sin embargo si se puede asegurar que esa confiabilidad generada abrió un canal de comunicación y participación de los involucrados directa e indirectamente.

Es valioso resaltar en este punto además que se logró tener un espacio para exponer y

hacer visibles los trabajos de los niños; esto implica que es evidente para los niños que su participación y la expresión de sus ideas trascendió, porque en primer lugar se modificó un espacio físico del colegio, en segundo lugar se creó a partir de sus creaciones y propuestas de cómo hacerlo visible y para qué hacerlo visible. Los niños querían que los docentes vieran que disfrutaban escribir, dibujar y hablar de sus emociones, miedos y percepciones. Además querían ser tenidos en cuenta por el resto de la comunidad, querían que los cursos mayores notaran su trabajo, sus ideas, sus creaciones, y a partir de ello es que se llegó a un común acuerdo con los adultos, decidiendo hacer vida la propuesta hecha.

Es de este modo, que la participación infantil se hace visible. Y al visibilizarse genera un impacto positivo en la comunidad; ya que, los adultos comprenden que los niños pueden organizarse para comunicar lo que piensan, y por tanto dejan claro que la participación más allá del seguimiento de procesos preestablecidos se convierte en la propuesta para nuevos procesos. Y los niños comprenden por su parte, que sus ideas se escuchan en tanto logren materializarlas en ideas, palabras y hechos.



Figura 54. Espacio de exposición.

Lo anterior, en palabras de Hoyuelos (2004), implica que los adultos pertenecientes a la comunidad educativa, deben “respetar y escuchar al niño de forma atenta, amorosa[...], sin caer en la trampa de realizar un análisis que busca encerrar al niño en tablas, estadios y niveles prefijado de desarrollo” (p.62). Entonces, la exposición de las creaciones de los niños,

permiten que haya una “escucha visible”; es decir, le permite al niño ver que lo que tienen por decir está siendo leído por los integrantes de la comunidad. Esta reciprocidad, permite que a su vez, haya una reflexión tanto del maestro como del niño, en donde prima la participación de ambos actores.

A propósito de participación, se hace necesario analizar cómo la promueven los docentes y el ejercicio de la misma por parte de los alumnos. Entonces, en primer lugar, y con base a lo hallado en el apartado de resultados, se puede asegurar que la promoción de una participación activa, dependerá en gran medida de la concepción de ciudadanía que tenga el docente, y de sus prácticas pedagógicas; por ejemplo, si el docente concibe la ciudadanía desde lo cívico y sus prácticas son coercitivas, seguramente la participación que promoverá será orientada hacia el control, hacia intervenciones cortas y dirigidas y manipuladas por él; mientras que si la concepción y la práctica se enmarcan en un marco activo de liderazgo en donde se involucra al estudiante en su propio aprendizaje, seguramente se llegará a promover una participación activa-propositiva. Pero para lograr una verdadera modificación y el cambio de estas concepciones, lo primero que debe hacerse es consciente al docente de lo que hace; ya que, se pudo evidenciar que no comprenden las razones, y las causas de su proceder, y siguen procediendo de dicha manera porque creen que es la única manera efectiva de hacerlo; así que, si se genera en ellos la pregunta, se garantizará que haya un proceso consciente de comprensión y por tanto de deseo de cambio.

8. Conclusiones

A partir de lo hallado, es importante resaltar tres elementos. Primero, la participación infantil puede promoverse a partir de la EpC; es decir, se ha encontrado un camino que da pautas claras respecto a cómo generar procesos de participación democrática que lleven necesariamente al desarrollo de competencias ciudadanas. Este camino, reconoce claramente

la importancia del papel del niño y del docente, y da protagonismo a la comprensión; pues en ella radica el éxito de las intervenciones y el trabajo hecho con los docentes y con los niños. Entonces, los enfoques mencionados, son ya reconocidos, pero al ser la primera vez que se trabajan en conjunto para la consecución de un objetivo nuevo (promoción participación infantil), podemos asegurar que estamos frente a una propuesta innovadora, que brinda una nueva ruta para lograr verdaderamente que los niños participen.

Segundo, se evidenció que la participación infantil, aunque necesariamente requiere de los adultos, debe pensarse para los niños; es decir, no se puede estructurar una ruta de formación a partir de lo que está dicho para la participación adulta, y a partir de ella entonces modificar y ejecutar, no. Los que deben buscar cambiar son los docentes; en otras palabras, los primeros que deben ser formados son los docentes, en lo referente a competencias ciudadanas y en enseñanza para la comprensión, para que de este modo cuenten con las herramientas suficientes para guiar un proceso de formación para la promoción de la participación infantil. Si los docentes logran comprender, no sólo la importancia de la participación infantil; sino también, las distintas maneras de promoverla y trabajarla desde la Institución, será el primer paso para garantizar que la participación de los niños además de ser reconocida sea constantemente cualificada.

Ahora bien, generar espacios pensados desde los niños y para los niños; es posible a partir de la corriente de las rutinas de pensamiento y principios pedagógicos como: la confiabilidad, la valoración del error como oportunidad de aprendizaje y la expresión desde la literatura, el arte y la exploración del medio, pues dotan a los niños de medios para comunicar y materializar lo que sienten, piensan y proyectan de su medio, de sus compañeros, de su Institución. Una vez el niño puede visibilizar su mundo interno, y se siente seguro haciéndolo con su grupo y con su comunidad, la participación del niño se da de una manera mucho más natural y auténtica; pues nace a partir de un deseo intrínseco de expresarse.

En este punto se hace fundamental mencionar que no es útil el reconocimiento del derecho, si no se da la posibilidad de formación y ejercicio desde las edades iniciales, pues es en ese momento en el que se evidencia dicha necesidad. La formación de la participación desde edades tempranas contribuye a potencializar y favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, entre otros, ayudando así a prevenir y/o disminuir los conflictos existentes. De igual manera, sienta las bases para el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de opciones, dando la posibilidad a los estudiantes de formarse un juicio propio para así tomar decisiones de manera acertada lo cual incide notoriamente en los valores democráticos que son la preparación para el ejercicio próximo de una ciudadanía consciente.

Tercero, a lo largo de la investigación se logró evidenciar que es posible generar procesos de participación desde el primer ciclo de Educación. En Colombia los programas que se han desarrollado se centran en el segundo ciclo, y enfocan sus esfuerzos en la convivencia y en la valoración de la diferencia. Pero sin duda alguna la participación es un tema en el que todo está por decirse, y este trabajo permite comprender un camino para promoverla, entenderla y visibilizarla.

Finalmente es importante decir, que a pesar de que el tema que trabaja con mayor fuerza Colombia es el de Competencias Ciudadanas, pudimos demostrar que la EpC también da pautas claras, fiables y efectivas sobre cómo incidir en procesos de participación infantil, dándole protagonismo a los niños y a la reflexión hecha por el docente. Ahora bien, este camino genera a su vez que se de un proceso de desarrollo en lo que respecta a competencias ciudadanas (competencias cognitivas, emocionales y comunicativa s), pero dicho desarrollo pasa de ser protagónico a una consecuencia misma de la incidencia en procesos de participación infantil; en otras palabras, en cuanto más permito que el niño participe, más posibilidades estoy generando para que desarrolle sus competencias ciudadanas.

9. Reflexiones

Es un deber para los pedagogos conocer y profundizar en la participación infantil para que desde su saber aporten significativamente al proceso de formación ciudadana. Existen constructos teóricos respecto a los elementos constituyentes de la participación infantil, existe legislación que alude a la participación como derecho, existen caracterizaciones y determinaciones biológicas y sociológicas de los momentos y etapas de la participación, pero es entonces pertinente preguntarse qué se ha construido en lo referente a ¿cómo se puede promover y formar en los escenarios educativos?.

Hay todo un camino por recorrer pues lo ya existente obvia el hecho de que es necesario que más allá de que el niño conozca su derecho y las responsabilidades que dicho derecho implica y comprenda la necesidad, el sentido, y los medios para participar, para hacer audible y visible su voz, su pensamiento, su percepción de todo aquello que lo pueda afectar negativa o positivamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

A partir de la intervención hecha, se logró comprender que el primer paso para incidir en la participación es la comprensión por parte de todos los individuos involucrados, con el fin de que se adquiera un sentido y por tanto se esté cualificando constantemente dicha participación. Una comprensión, de lo que enseña y aprende, lo que hace, y lo que se genera a partir de dichos procesos. Así mismo, una comprensión por parte de los niños respecto a qué es participar, por qué participar, y cómo participar. Se comprendió también la manera correcta y oportuna de hacer uso de las rutinas de pensamiento, los elementos propios de la Epc y las fuerzas culturales, como un soporte para afianzar en los estudiantes su participación.

Sin duda alguna, esto implica un gran desafío para los docentes; ya que se debe iniciar por reflexionar acerca de cómo la participación permite valorar al niño como ser activo y

transformador de su contexto social, después hace falta generar múltiples herramientas, pues los niños son diversos y hay que crear y proponer distintas estrategias que permitan que todos logren expresarse como primer paso para participar, no se pueden quedar con solo una propuesta de formación, hay que estar en una investigación sistemática con el fin de ajustar y responder a las necesidades propias de los niños. Un inicio puede ser el estudio minucioso de lo que es EpC, para que a partir de dicha comprensión se pueda promover realmente la participación.

Retomando y concluyendo lo hasta aquí dicho, la participación infantil, al concebirse desde un enfoque sistémico, necesita de un trabajo colectivo en donde prime la formación de todos los integrantes de la comunidad encargada de propiciar la participación infantil. En este orden de ideas, es una necesidad que se genere conciencia acerca de la importancia que tiene la participación en el desarrollo del ser, para su futuro como ciudadano y parte de una comunidad. En el contexto colombiano, el proceso que se lleva a cabo en las instituciones educativas, gira principalmente en torno a la formación académica, los docentes no nos centramos en reconocer a nuestros estudiantes y sus principales preocupaciones; entonces, si desde la investigación y la Pedagogía se siguen dando procesos que aporten al cumplimiento de dicho objetivo, se estará trazando un camino que logre realmente trascender el aula, para aportar significativamente a la Educación de ciudadanos críticos, democráticos, reflexivos y propositivos.

REFERENCIAS

- Acosta, A., & Pineda, N. (2007) *Ciudad y participación infantil*. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>
- Arguedas-Negrini, I. (2010) Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W. & Jones, C. (2015). *Character Education in UK Schools*. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues. Taken from http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Character_Education_in_UK_Schools.pdf
- Bandler, R. y Grinder, J. (1988) *Use su cabeza para variar*. Cuatro vientos: Santiago de Chile. Seminario dictado por el autor en el que enseña diferentes y eficaces técnicas de Programación Neurolingüística (PNL)
- Barrera, M. X., & León-Agustí, P. (2011) *La comprensión como Visión de la Educación*. FUNDACIES
- Bartaburu, F., Noel-Castro, M., Dodera, P., Escobar, L., Gonzáles, M.d.R., Gonzáles, L., et al. (2012). *A participar también se aprende: Apuntes para promover la participación infantil y adolescente*. INAU: Uruguay.
- Bernal, A., González-Torres, Ma. del C., & Naval, C. (2015) La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Revista del Consejo Escolar: Valores, virtudes y éxito escolar*. 4(6). Recuperado de <https://www.unav.edu/documents/8554517/10333393/2015+Ed+Caracter+Perspectiva+edctva.pdf/fb24db6b-9555-40fd-b543-55c934019d5c>
- Berkowitz, M. (2002) *The science of Character education*. Bringing in a new era in character education. W. Damon (Ed.) Stanford: Hoover Institution Press, pp. 44-63

Bews, N. & Rossouw, G. (2002). A role for business ethics in facilitating trustworthiness. *Journal of Business Ethics* 39: 377-390.

Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. New York: Mc. Kay.

Castañeda-Bernal, E. & Estrada, M.V. (S.F) *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*. Bogotá: De Cero a Siempre

Chaux, E., Lleras, J & Velásquez, A.M. (2004) *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes 1, 258.

Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, E. & Varas, R. (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Chile: LOM Ediciones.

Congreso de la República de Colombia. (1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994] DO: 41.214.

Consejo de la juventud de España (2003) *CONFANCIA: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/confancia.pdf>

Constitución política de Colombia [Const] (1991) 2da Ed. Legis

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013) “*La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167 Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos\(V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos(V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf)

Díaz-Quero, V. (2006). “Formación docente, práctica pedagógica y saber

pedagógico”. *Laurus*, 88-103. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Drevies, R. (1999) Implications of piaget’s constructivist theory for character education. *Action in Teacher Education*, 20, 4, p.p 39-47.

Dueñas-Salmán, L. R. & García-López, E.J. (2012) El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*

Escalante, D.T., & Caldera, R.V. (2008) Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>

Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, A. (2004) Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27), 529- 534. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>

García-Amilburu, M. (2007) *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED

García-Delgado, D. & Noretto, L. (2003) *La ciudadanía en una etapa de reconstrucción: imaginarios y desafíos*. Biblioteca Virtual TOP sobre Gestión Pública. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd29/danielgarcia.pdf>

Gardner, Howard (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.

Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J.C. (2011) Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 18(56), 37-58.

Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Kairos: Barcelona

Gimeno, C & Henríquez, A. (2001) Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*. Recuperado de
<http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/conceptualizacionciudadania.pdf>

Gutierrez-Niño, D.C., Malagón-Mayorga, M.Y., & Avendaño-Avendaño, E. (2015) *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Hart, R.A., (1993) *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. UNICEF: Ensayos Innocenti 4.

Hart, R.A (2005), “Espacios para la construcción ciudadana”, en Ferro Casas, J. y Trejos Velásquez, I. [Coords], *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*, pp. 57-68, Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill: México D.F.

ICFES (2005). *Guía de orientación prueba censal 2005*.

Izquierdo, A. (2002) *Temperamento, carácter personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://iesdi.org/universidadvirtual/Oct/MaterialTeoricoPerf2/temperamento%20caracter%20personalidad.pdf>

Jaramillo, R. (1997). *Pequeños aprendices, grandes comprensiones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.

La Marca, A. (2007) Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre educación 13*, 113- 131

Landsdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF: Italia.

Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

López, O.A. (2008) Currículo. *Revista SIGMA*, 7 ISSN 2027-064X.

Mc Donnell, Louise (1995). Opportunity to Learn as a research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), pp. 305-322.

Millensons, J.R. (1977) Evolución reciente de la teoría del comportamiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 3(2), 127-138. Recuperado de <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/06/Vol-3-n-2-127-138.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (s.f) Política educativa para la formación escolar en convivencia. Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf6.pdf

Ministerio de Educación (2004) *Guía número 6: Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Espantapájaros Taller: Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011) *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1: brújula programa de competencias ciudadanas*.

Ministerio de Educación Nacional. (2013) Ley 1620 de 2013.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Documento 21: El arte en la educación inicial. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016) Evaluación. Bogotá, D.C.: Autor
Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>
- Moreno, E.A., Alvarez, J., Mendoza, N.C., Otálora, A., Pardo, L., & Von-Prahl, A. (s.f) Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Morrow, J., Hansen, M., & Pearson, A. (2004). The cognitive and affective antecedents of general trust within cooperative organizations. *Journal of Managerial Issues* 16.1: 48-61.
- Murnane, R. & Levy, F. (1996) *Teaching the new basic skills: principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: Free Economy Press
- Narváez-Guerrero, & López, O.A. (1996). Currículo. *Sigma*, 7, 79-89.
- Narvaez, D. (2006) Integrative ethical education. *Handbook of moral development*. Killen, M. & Smetana, J.G. (Eds.) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Naval, C., García, R., Puig, J. & Santos, M.A. (2011) La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encuentros sobre Educación* 12. 77-91.
- Nodding, N. (2008) Caring and Moral education. *Handbook of moral and character education*. Nucci, L.P. & Narváez, D. (Eds.) New York: Routledge.
- Ortiz, N. (2000) *Diseño y evaluación de proyectos. Una herramienta para el fortalecimiento institucional*. Bogotá:Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994) Putting understanding up front. *Teaching for Understanding*, 51(5), 4-7. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx>
- Plan internacional por la niñez colombiana (s.f) Plan por la ciudadanía, incidencia y movilización. Página web de la fundación <https://plan.org.co/plan-por-la-ciudadania-incidencia-y-movilizacion-0>

Presidencia de la República de Colombia. (1994) Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994.

Procuraduría General de la Nación. (2006) Código de la infancia y la adolescencia.

[Ley 1098 de 1994]

Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007) Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Internacional de Educación para la Democracia*, 1(1), 36-56. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf

Ritchart, R. (2002) The 8 cultural forces that define our classrooms. On Author, *Intellectual character: What it is, Why it matters and How to get it* (Ed.) San Francisco: Jossey Bass.

Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2011) *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding and independence for all learners*. San Francisco: Jossey Bass.

Rodríguez, A. C., León, S. P. R., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 140-157.

Rosenthal, T.L. & Zimmerman, B.J. (1978) Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social. En: Pérez Gómez y Almaraz (eds), *lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid España: Zero S.A.

Ruiz-Silva, A. & Chaux-Torres, E. (2005) La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Sanmartí, N. (2007) 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
Recuperado de
http://cad.unam.mx/programas/actuales/cursos_diplo/diplomados/uaem_2014/00_cont/09_material/material/02_modulo2/04_qui/material_modulo_II_Quimica/01_10_ideas_clave_Evaluar_P1.pdf

Sotelo-González, J., Lazo, M.L., & Aranda-Bricio, G. (2012) El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación. *Revista Derecom* (11), 2-16.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En Autor, *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 95-96). Buenos Aires: Paidós.

Torres-Tovar, C.P., & Reyes-Grisales, E.Y. (2016) Subjetivación de la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, 18.

Valderrama-Hernández, R. (2012) Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 351-376. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_16.pdf

Velarde-Consoli, E. (2008) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221.

Watson, M., Solomon, D., Battistich, V., Schaps, E., & Solomon, J. (1989). The Child Development Project: Combining traditional and developmental approaches to values education. In L. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue* (pp. 51–92). Berkeley, CA: McCutchan

Watson, M. (2008) Developmental discipline and moral education. *Handbook of moral and character education*. Nucci, L.P. & Narváez, D. (Eds.) New York: Routledge.

Apéndices

Apéndice 1

- Análisis documental.

Análisis del proceso de inducción y de documentos institucionales

Para lograr una correcta comprensión de la estructuración del colegio, se asistió a la inducción de maestros nuevos, con el fin de conocer la Institución. Durante este proceso se conocieron los principios administrativos, pedagógicos, curriculares y de organización de la Institución, y además se hizo un análisis de la relación propiciada entre la vicerrectora y los docentes.

La jornada inicia con un momento de oración cristiana, al cual no asistí. Sin embargo, pude evidenciar que hubo un gran movimiento de emociones por parte de los docentes, pues cuando salieron la mayoría estaban llorando. Se les dio un tiempo y después se hizo el llamado a los docentes nuevos para dar inicio a la inducción, ésta se inició con la asignación de carpetas de inducción en donde estaban todos los documentos institucionales necesarios para la jornada. Se inicia con una cita bíblica (Jeremías 17:78), y a partir de ello, se da claridad respecto a la orientación religiosa del colegio.

Seguido de esta aclaración se procede a una breve caracterización de los elementos que hacen al colegio: asegura que ofrece una Educación Bilingüe, personalizada. La institución sigue a Cristo como modelo de vida, y además de ello, tienen un énfasis en gestión empresarial con conciencia ambiental; cuentan con un programa Terapéutico Multidimensional, y además hacen uso de las TIC. Acto seguido, realiza una minuciosa explicación de los símbolos institucionales, y se da una breve explicación del sentido de cada uno de ellos:

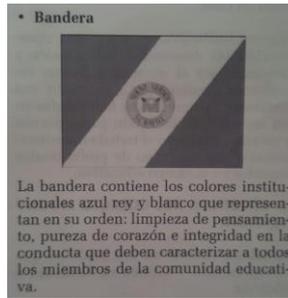


Figura 55. Bandera (Imagen tomada del Manual de convivencia, p.4)

Aquí se hace énfasis en que fue el resultado de un concurso, en donde el modelo final lo diseñó una estudiante de Décimo, del año 2012. Se hace un énfasis en que la creación de los alumnos debe tener una cabida en todas las creaciones institucionales; siempre y cuando sean pertinentes y se ajusten a los parámetros y principios de la Institución.

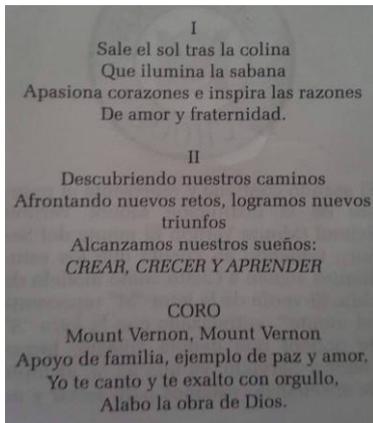


Figura 56. Himno de la institución
(Imagen tomada del Manual de convivencia, p.4)

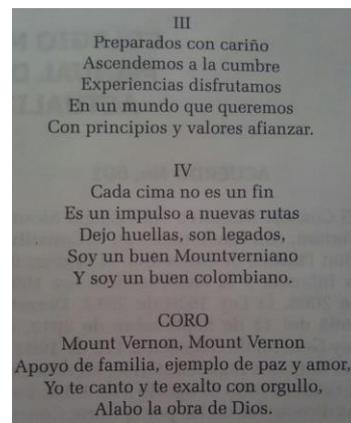


Figura 57. Himno de la institución parte II
(Imagen tomada del Manual de convivencia, p.4)

De igual manera, se asegura que la creación del himno, lo hizo un experto pero basado en entrevistas hechas a los estudiantes, adicional a ello, se les explica que el himno en sí, es una alabanza a Dios, y por tanto es algo tan significativo y representativo del colegio. Y se menciona que el PEI del Colegio es: “crear, crecer y aprender”. Este lema se estructura a partir de 4 ejes:

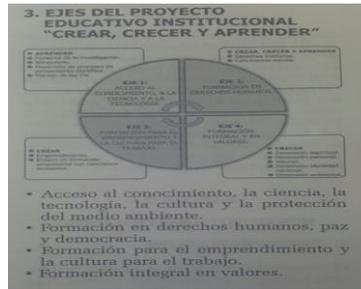


Figura 58: PEI (Imagen tomada del Manual de convivencia, p.4)

Se explica cada uno, y se muestra la manera en la que se vinculan con cada una de las palabras del PEI. Adicionalmente se hace claridad respecto a la importancia de la apropiación de cada uno de los ejes; ya que, las mallas curriculares, los planes de asignatura, y los proyectos que lidera cada Departamento y los futuros proyectos propuestos deben estar transversalizados y vinculados con los 4 ejes, si se quiere que haya una correcta implementación. Cuando se detalla en el eje número dos: “Formación en derechos humanos”, se hace mención de la importancia de la convivencia escolar, y se nombran los proyectos a partir de los cuales se promueve el conocimiento y la garantización de derechos: “Cátedra institucional, cátedra para la paz, y el proyecto Metacognitivo”, además se menciona al líder del proyecto de las cátedras que es el mismo líder de departamento de sociales: Yovanny Gutiérrez, y se afirma que él es responsable de promover todo lo referente a la convivencia, la democracia y procesos de participación. Aquí es importante, analizar por qué esta responsabilidad recae solo en una persona o en un sólo departamento. La democracia y la participación, no debe ser promovida desde el área de sociales, debe transversalizar a todas áreas y espacios en los que haya interacción entre los diferentes actores de la Institución.

Siguiendo con los documentos oficiales, se hace alusión al perfil del profesor y del estudiante, entonces para el primer perfil establece lo siguiente:

-
1. Autónomo y líder, creativo, capaz de analizar, interpretar, argumentar y proponer soluciones prácticas ante diferentes situaciones que se le presenten.
 2. Respetuoso, solidario y tolerante, siguiendo a Cristo como modelo de vida basando su accionar en el amor a Dios, al prójimo y la valoración de sí mismo.
 3. Artífice de su propio aprendizaje, mediante el desarrollo de una pedagogía activa y participativa.
 4. Amante de la vida y la libertad, practicante de la democracia, comprendiendo los valores patrios de justicia, libertad e igualdad.
5. Con un alto nivel de sensibilidad social.
 6. Respetuoso del primer núcleo social: la Familia, fundamental para el desarrollo personal e integral de cada uno de los miembros de la comunidad.
 7. Con alto sentido de dominio propio, capaz de controlar sus emociones, sentimientos, lenguaje y accionar.
 8. Con conciencia ecológica, practicante de actividades que fomenten la conservación, protección, cuidado y aprovechamiento racional del medio ambiente.
 9. Respetuoso de los bienes ajenos, responsable en la administración de los bienes propios y de los recursos proporcionados por la institución.
 10. Analítico al comprender, aclarar y expresar sus sentimientos y puntos de vista a través del diálogo.
 11. Conocer y practicar de los derechos humanos.
 12. Consciente de la importancia del cuidado, respeto y la dignidad que merece su cuerpo y el de los demás.
 13. Con una formación bilingüe, integral, que le permita valorar y respetar las diferentes expresiones científicas, culturales, artísticas que envuelven todas las áreas del saber.

Figura 59. Perfil estudiantil (Imagen tomada del Manual de convivencia, p. 5)

En síntesis se puede afirmar que buscan que sus estudiantes sean ciudadanos activos, responsables y partícipes de su proceso de formación, con un alto nivel de inteligencia emocional, pues se espera que identifique y regula sus emociones; y además, sea empático con las emociones de los demás y tolerante con las posturas distintas a la de él. Y se hace énfasis en los valores patrios de justicia, libertad e igualdad. a partir de una pedagogía activa, participativa y siguiendo a Cristo como modelo de vida. Por otro lado en el perfil del docente, se encuentra que:

-
- 8. PERFIL DEL DOCENTE DEL COLEGIO MOUNT VERNON.**
- Para el Colegio Mount Vernon los educadores juegan un papel vital y trascendental en la formación de los estudiantes.
- El perfil del docente Mountverniano es:
1. Comprometido con los valores éticos, morales y espirituales que rigen la institución, siendo modelo y ejemplo para la comunidad educativa y su entorno.
 2. Apasionado por su labor.
 3. Con Liderazgo para impactar positivamente a sus educandos siendo testimonio de vida.
 4. Con capacidad para tomar decisiones asertivas y con criterio para manejar las diferentes situaciones que involucren el entorno escolar.

5. Con excelente sentido de pertenencia y pertinencia: comprometido, responsable y cumplidor de su deber.
6. Concedor, respetuoso y cumplidor de la normatividad institucional y de la legislación nacional.
7. Comprometido en el proceso de crecimiento, formación y desarrollo integral de los estudiantes.
8. Con un alto nivel de servicio en el desarrollo de su labor diaria.
9. Capaz de manifestar un verdadero interés en el estudiante; valorándolo como persona, única e irrepetible.
10. Dinámico, alentador, creativo, recursivo y amable para fomentar relaciones de cordialidad en el aula y fuera de ella.
11. Con espíritu solidario y con capacidad para conmovirse frente a éxitos, fracasos y situaciones de calamidad de sus estudiantes, compañeros y de los demás miembros de la comunidad educativa.

Figura 60: Perfil docente (Imagen tomada del Manual de convivencia, p.6)

Este perfil se estructura a partir de una comprensión del docente como agente ético y moral, que siga los valores espirituales que rigen la Institución, que sea apasionado con su labor, servicial, interesado en el estudiante como persona, y ser único, por tanto con procesos diversos de aprendizaje. Resalta la importancia de concebirse a sí mismo como perteneciente a una comunidad regida por normas y leyes propias y nacionales; con un sentido de equipo y por tanto, competente para trabajar de manera colectiva para alcanzar metas institucionales. En varios de sus puntos destaca la autonomía y creatividad del docente para enseñar de acuerdo con las características del grupo, y lo caracteriza por desarrollar habilidades para tomar decisiones asertivas y con criterio. Es imperante mencionar que en este apartado la Coordinadora hace mención de los derechos y deberes que tienen los docentes, y menciona que ellos tienen el derecho a ser partícipes de la construcción y actualización del PEI del SIE y del Manual de convivencia, tienen derecho a un trato digno, respetuoso y a una capacitación, evaluación y retroalimentación, objetiva, justa y bien argumentada (p.p 41 del Manual de Convivencia). Estos perfiles permiten comprender la manera en la que concibe y caracteriza a estos dos actores esenciales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ahora bien, retomando el momento de la inducción, y el discurso de la Coordinadora quien aseguró: “ustedes son los que permiten que los alumnos los irrespeten, las reglas no se discuten, se aplican sin tanta pregunta, de si les gusta o no”. Todos los profesores afirmaron con la cabeza, y comentaron entre ellos: “eso es verdad, o sino se la montan a uno”, se puede

ver que distante a lo dicho en el manual las reglas del salón se eligen de manera dictatorial. Esta breve conversación, da cuenta de una visión de la construcción de normas negativa; de hecho, se evidencia que las normas se ven como una manera de dar orden y garantizar el éxito de la ejecución de las actividades, pero no se ve como una manera de incentivar en los alumnos una participación que contribuya a darle sentido a la norma que cumplen. Retoma el perfil del docente y asegura que lo más importante allí es comprender la importancia de que un docente es un testimonio de vida para los docentes, y por tanto han de ser ejemplo de disciplina, iniciando con el uso regulado del celular por parte de ellos, y la prohibición del uso del celular para ellos, les pide rigidez en el trato, y cumplimiento cabal con el plan de estudios propuesto. Justo después de ello, empieza a hablar de la misión y la visión del colegio, para ello hace una lectura en voz alto en donde, cada docente lee un párrafo distinto:

Nuestra Misión

Entregar a la sociedad colombiana personas que impacten el mundo que los rodea, siguiendo a Cristo como modelo de vida, capaces de ejercer acciones efectivas en los ámbitos: **espiritual, académico, empresarial, social y ambiental** por medio de metodologías personalizadas que incentiven el aprendizaje continuo, el desarrollo de procesos de pensamiento y proyectos de emprendimiento, el manejo de las TIC y el bilingüismo con el apoyo de expertos en las diferentes áreas del conocimiento.

El **Colegio Mount Vernon** impactará vidas a nivel personal, familiar, social y educativo siguiendo a Cristo como modelo de vida para transformar el mundo que les rodea.

Nuestra Visión

20 AÑOS

El **Colegio Mount Vernon** gozará de reconocimiento por su excelencia académica, calidad humana y por su aporte a otras instituciones de educación formal y no formal siendo facilitadores de herramientas como asesores pedagógicos, sociales y espirituales en procesos de formación empresarial con conciencia ambiental, teniendo como pilares el bilingüismo, el equilibrio entre el desarrollo físico, mental y afectivo que garanticen el respeto a la vida y la promoción de los Derechos Humanos.

Figura 61. Misión institucional (Imagen tomada de la página de la institución)

Figura 62. Visión institucional (Imagen tomada de la página de la institución)

A partir de ello, les hace una pequeña síntesis de lo tratado hasta el momento, y les advierte que a lo largo del año estará preguntando sobre la apropiación de la misión y la visión, ya que es fundamental que lo sepan en caso tal que llegue la Secretaría de Educación y haga una revisión sobre la coherencia de lo que dice en los documentos y el ambiente institucional. Esto da cuenta de la concepción que existe por parte del colegio acerca del

cumplimiento de la norma; hay una posición del cumplimiento por cumplir, o por evasión a un castigo, pero en realidad no se percibe una cultura de comprensión y análisis, en donde los docentes, más allá de cumplir los requisitos de la Institución debería analizarse la importancia de conocer el horizonte Institucional con el fin de que toda la comunidad Educativa con sus características propias logre tener la misma meta de vista.

Ahora refiriéndonos de manera puntual a lo escrito en la misión y en la visión se puede dilucidar que en la misión se parte de una orientación teocéntrica para tener como meta, la formación en principios cristianos que permitan a su vez, que los ciudadanos impacten el mundo. Esto da cuenta de una percepción cristo céntrica respecto a la formación integral de la persona. De hecho se puede observar como lo espiritual se antepone de lo académico. Y en lo referente a lo académico se orientan a un desarrollo empresarial, ambiental fundamentado desde el respeto de la particularidad a la hora de enseñar. Dando indicios de que se respeta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y que además existe una Educación especializada por niño.

Seguido de esto, se hace una explicación y diferenciación entre el componente académico, pedagógico y administrativo, llama mucho la atención que en el único componente en el que el niño es el centro, es en el componente administrativo. Es decir, no hay una concepción de alumno como actor activo y principal en el proceso de aprendizaje; de hecho, cabe preguntarse si el alumno se concibe como receptor de la Educación, entendiéndose como un servicio, más que como un derecho. Después cuando hablan del componente pedagógico se hace mención de que su modelo es el de: modificabilidad estructural cognitiva que según Velarde-Consoli (2008, p.12), trata de un modelo en donde “el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística”. Dicho programa se caracteriza principalmente, por la

Auto plasticidad Cerebral, que es lo que permite al sujeto adaptarse y ponerse al día con los cambios, preparándolo para enfrentar los retos del mundo globalizado; en otras palabras, este Modelo lo que pretende es modificar la autopercepción que el sujeto tiene y proporcionarle optimismo radical sobre sus posibilidades de mejora. Este modelo es complementado con el modelo de las inteligencias múltiples propuesto por Gardner (1999), en donde se asegura que no hay una única manera de percibir la inteligencia; de hecho, existen múltiples inteligencias que permiten evidenciar la diversidad de pensamiento, desarrollo y aprendizaje.

Aquí la Coordinadora realiza un énfasis en la importancia de planear clases que logren cubrir todas las maneras de aprender en el aula; pero para ello, aconseja primero un conocimiento propio de las inteligencias predominantes y de hecho, les hace saber que cuentan con el sistema de representación VAK (visual, auditivo y kinestésico), este sistema creado por Bandler y Grinder (1988), se fundamentó a partir de la creencia de que el sistema de representación es esencial a la hora de enseñar y aprender. Si bien, el docente tiene su propio sistema de representación, debe fundamentar y planear sus clases, teniendo en cuenta los distintos sistemas de representación existentes en el aula; por ejemplo, si hay un porcentaje de la población que es visual, debe proporcionarles material que puedan leer, analizar y detallar a través de la imagen; mientras que los alumnos cuyo sistema sea el auditivo, necesitarán de canciones, exposiciones orales, lectura en voz alta, para lograr comprender y aprender un tema; y finalmente, los niños kinestésicos, necesitan de la estimulación de sus sentidos, del contacto físico y de material concreto para lograr aprender. Con esto, se espera entonces que en caso tal de que se observe una clase, el docente cuente con las estrategias para atender diversa y eficazmente las necesidades educativas de la población infantil.

Después de aclarar los métodos, sistemas y estrategias pedagógicas a partir de los cuales se rige el Colegio, la Coordinadora, sintetiza diciendo que las situaciones significativas

son el eje estructurador del ambiente de aprendizaje; por ello, se debe partir de un conocimiento individual y particular del estudiante (hace alusión a la educación personalizada que promete el colegio), con el fin de planear de manera tal que se incluyan actividades dirigidas a cada una de las inteligencias múltiples, y teniendo por tanto, en cuenta los distintos sistemas de representación. Resalta que no hay niños que no entiendan, o no aprenda, solo hay docentes que no saben cómo enseñar a niños que aprenden de manera distinta a la usual, a la tradicional.

Una vez finaliza esta explicación, prosigue a dar de manera detallada la integración curricular en torno a ámbitos y conceptos. Entonces la Malla curricular se estructura a partir de: una fundamentación conceptual, la definición de conceptos por áreas, grado y ciclos y la articulación curricular con ejes del PEI y proyectos transversales. Ahora bien, todo el currículo que envuelve el plan de estudios de todos los cursos, puede llegar a ser modificado, si y sólo sí, existen argumentos y soportes de peso que respalden la propuesta hecha por los docentes, de lo contrario no se admite ningún tipo de modificación. Finalmente, se asegura que las clases deberán responder a los objetivos de los proyectos propuestos desde sus departamentos. Dichas clases deberán ser organizados a la luz del cronograma de asignaturas, que debe tener prescrito las páginas del libro que han de ser tratadas clase por clase, la Coordinadora les aconseja que adelanten el libro para que al final del año no estén corriendo, y les recuerda la importancia de regirse al libro que se pide a los niños por asignatura, como herramienta didáctica que garantiza que el procesos llevado a cabo con los niños quede evidenciado. A propósito del trato, se genera una breve reflexión acerca de la importancia del amor en la relación docente-estudiante, pues el propósito es que los niños lleguen a sentirse que están en su segundo hogar. Pese a esta familiaridad que les reclama, les prohíbe de manera rotunda el trabajo en equipo en tiempos de talleres; ya que, asegura que siempre hay uno que lo hace todo, y los demás simplemente pasan por el esfuerzo ajeno del único

compañero que trabajó.

Específica que la estructura de las clases debe ser: motivación, presentación y enseñanza del tema, actividades prácticas de aplicación y control. Se les sugiere el desarrollo de evaluaciones diarios, y se les enseña la escala de valoración: desempeño, bajo, básico, alto y superior. Allí se debe tener en cuenta el desarrollo y seguimiento de competencias: cognitivas (conocimiento), procedimentales (quiz y talleres) y actitudinales (comportamiento). Una vez da por finalizada la parte estructural de la inducción, se detiene para explicar que se trabaja en ciencias sociales desde: la convivencia y paz, la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad y la identidad y valoración de las diferencias (ámbitos de la ciudadanía), que a su vez se estructuran a partir de tres competencias: el pensamiento social, la interpretación, el análisis de perspectivas y el pensamiento reflexivo y sistémico, pero cuando se genera un cuestionamiento acerca del porqué de esos contenidos, la Coordinadora asegura que eso es lo que se pide en las pruebas saber de tercero, quinto, séptimo, noveno y once. Y aprovecha para decir que absolutamente todo se estructura a partir del ICFES; ya que se busca permanecer con el puntaje de muy Superior. Esto es válido, pero no democrático, crítico, propositivo.

Cuando se refiere a la participación de los integrantes de la comunidad educativa, hace mención exclusiva del Gobierno escolar, definiéndolo desde la Constitución Política de Colombia (Artículo 68), la Ley General de Educación (Ley 115, Capítulo IV, Artículo 19, Conformación del Gobierno Escolar) Decreto 1860 de 1994, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley 1620 de 2013. Explicando la existencia, conformación y articulación del Concejo Directivo, el Comité Escolar de Convivencia, el Concejo Académico, la Comisión de Evaluación y Promoción y el Concejo de estudiantes, el Concejo de Padres, el Personero, la Asociación caracterizados todos desde lo estipulado por la Legislación mencionada con anticipación. La coordinadora cierra diciendo que la

participación de los estudiantes y de ellos con respecto a la creación o propuestas de modificaciones en lo referente a las estructuras del colegio es válida siempre y cuando se adhiera a los principios, y metas institucionales.

Pese a lo dicho, se puede observar que en el Artículo 2, del Manual de convivencia en lo referente a la Convivencia, la participación activa en el proceso de formación Integral se estipula como un derecho de todos los estudiantes, en donde debe respetarse su participación y autonomía, Además se sugiere tener en cuenta las sugerencias y reclamos de los niños frente algún proceso que les genere inconformidad. De manera paralela, al referirse a los derechos de los niños, llama la atención la frecuencia con la que se hace mención de acatamiento de la norma, en diferentes espacios y escenarios en la Institución. Si bien, debe conocerse y cumplirse la norma, es necesario que para que el derecho de participación se haga efectivo, haya una comprensión auténtica del porqué de la norma. En este componente de convivencia, vale la pena, mencionar y analizar la postura de la Institución frente a los conceptos centrales que construyen lo que es convivencia; entonces, el conflicto lo entienden como un conjunto de situaciones de incompatibilidad que generar malestar en la convivencia, si este no es tratado a tiempo puede generar entre los implicados agresiones a nivel físico, verbal, gestual, relacional y electrónico. En caso tal de que haya conflicto, existe una tipificación con su correspondiente nominación y tratamiento:

TIPO I	TIPO II	TIPO III
<p>Conflictos manejados inadecuadamente y situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar.</p> <p>No generan daños al cuerpo o a la salud física o mental.</p>	<p>Situaciones de agresión escolar, acoso escolar <i>Bullying</i> y ciberacoso <i>Cyberbullying</i>, que no revistan las características:</p> <p>a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.</p> <p>b. Que causen daños al cuerpo o a la salud física o mental sin generar incapacidad alguna, para cualquiera de los involucrados.</p>	<p>Situaciones que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual.</p> <p>Para las faltas Tipo III se procede:</p> <p>1. Se informa de manera inmediata a los padres y/o acudientes.</p> <p>2. Poner un conocimiento a las entidades competentes.</p> <p>3. Citar al Comité de Convivencia Escolar y tenerlo en conocimiento del caso.</p> <p>4. Adoptar las medidas propias para proteger a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que intervinieron o hagan parte de la situación presentada.</p> <p>5. Realizar el reporte en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.</p> <p>6. Realizar el seguimiento por parte del Comité de Convivencia Escolar.</p>
FALTAS LEVES	FALTAS GRAVES	FALTAS MUY GRAVES
<p>1. A la primera falta leve se adelantará amonestación verbal y reporte en el observador del estudiante.</p> <p>2. Al ser reiterativa una falta leve se hace llamado de atención escrito y se reporta y anexa al observador.</p>	<p>1. A la primera falta leve reiterativa se convierte en falta grave y se expide boletín disciplinario. Se reporta y anexa al observador del estudiante.</p> <p>2. A la primera falta grave se expide boletín disciplinario, se reporta y anexa al observador del estudiante.</p> <p>Si la falta grave lo amerita se citará al colegio a los padres de familia o acudientes; se los informará el comportamiento y actitudes del estudiante, dejando acta escrita de la situación.</p>	<p>1. La segunda falta grave diferente o reiterativa se convierte en falta muy grave, se expide boletín disciplinario y se remite el caso al Comité de Convivencia.</p> <p>2. A la primera falta muy grave se citará a los padres o acudientes al colegio; se les informará de la situación del estudiante; firmando acta con venimiento al Comité de convivencia quienes aplicarán el protocolo inter institucional descrito en la Ruta Integral de Convivencia Escolar (RyC 1620).</p>

Figura 63: Tipos de faltas

(Imagen tomada del Manual de convivencia, p.25)

FALTA	MEDIDA FORMATIVA
LEVES	Se adelanta diálogo con el estudiante para reflexionar sobre la falta cometida. En caso de ser reiterativa, se asigna un documento escrito o visual de acuerdo a la descripción de la falta del cual debe presentar un informe escrito.
GRAVES	<p>1. Reparación de la falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si atenta contra la integridad de otra persona: Debe hacer una carta de restitución y entregarla personalmente si la ofensa es privada o en público si el agravio fue ante más personas. • Si es daño material debe responder por la restitución total del bien afectado. <p>2. Se asigna un documento escrito, auditivo o visual de acuerdo a la descripción de la falta del cual debe hacer una investigación para socializar con la técnica de estudio determinada por el colegio.</p>

FALTA	MEDIDA FORMATIVA
MUY GRAVES	<p>1. Reparación de la falta:</p> <p>El Comité de Convivencia escolar determinará las medidas reparatorias y formativas de acuerdo al análisis y circunstancias en las cuales se presenten los hechos.</p>

Figura 64: Medidas formativas (Imagen tomada del Manual de convivencia, p.26)

A partir de esto, se crea además un Comité de reconciliación con el fin de establecer un mecanismo de mediación ante situaciones de conflicto. Esto implica que hay una ruta ante la presencia del conflicto o de una falta de convivencia, pero la pregunta radica en qué mecanismos de prevención existen, qué mecanismos de promoción de la convivencia pacífica hay, y qué oportunidades de formación ven en el conflicto, que es natural en las relaciones de los seres humanos. En lo estipulado en el manual de convivencia, si se evidencian medidas para tratar y mitigar el conflicto, de hecho para cada tipo de falta las medidas formativas propuestas se sustentan desde acciones reparatorias; pero, no se evidencia una percepción del conflicto como oportunidad de formación, ni se muestran maneras de evitar la agresión, y estructurar el conflicto hacia una discusión pacífica que promueva en los estudiantes sus competencias comunicativas, cognitivas y emocionales. Distinto a las acciones reparatorias se encuentra que en el Artículo Décimo del Capítulo IV de orden convivencial, se hace mención a unos estímulos hechos durante las izadas de bandera, en donde se reconoce y premia con una mención de honor o una elección como monitores de la clase, a los niños que se destacan por un espíritu de colaboración, por su rendimiento académico, por mérito deportivo, Espíritu de superación buen comportamiento, cumplimiento y responsabilidad, conciencia ecológica, cívica y otros. Estos estímulos dejan pensar que hay percepción de buen estudiante desde la conducta, y esa conducta cuando es buena, debe ser reforzada positivamente con estímulos, y negativamente con castigos o “acciones reparatorias”. Para cerrar les asegura, que sabe que ha sido mucha información pero que las puertas de su oficina están abiertas para cualquier solicitud, duda o sugerencia, ella se muestra dispuesta a resolver inquietudes, y generar

procesos de enseñanza óptimos. Se despidió de manera anímica de sus profesores y les alienta a iniciar con entusiasmo la semana que viene.

Ahora sí, se puede iniciar asegurando que, existe una postura en la que prima el respeto y la valoración a la diferencia en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, de igual modo, se evidencia una convicción en la posibilidad del cambio y es a partir de estos principios que sustentan su currículo y su discurso. Es por ello, que las Teorías elegidas para establecer la metodología pedagógica son: la Teoría de Inteligencias Múltiples, Gardner (1996), la teoría de modificabilidad estructural cognitiva Reuven Feuerstein (1990) y el sistema VAC Bandler y Grinder (1978). Estos tres enfoques se sustentan a partir del hecho de que el aprendizaje es diverso y se posibilita en la medida en la que se reconocen los estilos de aprendizajes propios de cada niño, y se estructuran propuestas tan diversas que promueven la inclusión y participación de todos los integrantes de los grupos. Esto implica que los procesos de formación se orientan a un trabajo personalizado en el que a partir de las características cognitivas de cada sujeto, se generan los procesos colectivos de formación. Esto a su vez, requiere una formación en los alumnos que les permita comprender y tolerar las diferencias entre ellos. Al darle el protagonismo, se espera a su vez, que estén establecidos mecanismos de participación dentro del aula, en donde cada alumno desde su diversidad logre expresar sus cuestiones y apreciaciones frente a lo que se está aprendiendo.

A propósito de participación, es interesante mencionar que para la creación de símbolos patrios se contó con la ayuda, opinión y trabajo de todos los alumnos; de hecho, la bandera fue elaborada por uno de ellos, y el himno es la prueba de que las voces de los niños son importantes. Estos dos hechos, supondrían una percepción de participación desde la proposición y expresión libre de ideas, que logren dar respuesta a una problemática que envuelve a todos los integrantes de la comunidad educativa. Si esto ocurre en algo tan trascendente como los símbolos que dan identidad a la Institución, se pensaría que este nivel

de participación se da también en las aulas; de hecho, es lo que se espera según el manual de convivencia (se detalla más adelante) y el discurso de la Coordinadora académica y Vicerrectora del Colegio.

A lo largo de los documentos oficiales del colegio, y más precisamente en la estructuración de la filosofía u horizonte institucional se percibe de manera clara la importancia que se le da a la formación teocéntrica. Esta se da a través de una asignatura estructurada a partir de los contenidos de una cartilla, y de un espacio en la mañana en donde se reúnen todos los cursos y hacen una alabanza dirigida por el docente de Spiritual Growth. Para el desarrollo de las virtudes cristianas no hay una ruta clara, es decir, se habla del qué pero el cómo se limita a desarrollar una cartilla, la mención de un versículo y a asistir de manera obligatoria a un espacio en la mañana.

Es imperante hacer mención en la precisión con la cual se vinculan los elementos referentes al currículo, el plan de asignatura, la malla curricular, y los planeadores; pues hay claridad respecto a la forma, pero no el fondo; es decir, se explicita la estructura pero no el sentido, no hay una real vinculación con el método, la metodología y las estrategias pedagógicas propuestas, en la explicación brindada por la Coordinadora no se percibe claridad respecto a los elementos didácticos disponibles para la ejecución de actividades bajo la metodología mencionada, y además pese a que a groso modo se describe la metodología no se menciona un proceso de acompañamiento o formación en los métodos y estrategias utilizadas.

Para comprender la estructura del PEI, es necesario hacer mención de cuatro ejes nucleares: acceso al conocimiento, a la ciencia, y a la tecnología; formación en derechos humanos; formación para el emprendimiento y la cultura de trabajo; formación integral y en valores. En este caso puntual nuestro proyecto se enmarcaría principalmente en el eje de formación en derechos humanos; sin embargo, no se limitará al espacio de sociales; pues

busca como proyecto transversalizar su acción.

Por otra parte, en cuanto a la población, haciendo análisis de los perfiles de los docentes y de los alumnos, se puede concluir que hay una percepción del docente y del alumno como un actor activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también en la construcción y actualización continua de la Institución. Se evidencia que hay una proyección de estos actores como ejemplos de cumplimiento de los valores y principios cristianos e Institucionales; sin embargo, la coordinadora hace alusión a la importancia de la disciplina en el aula como medio para ejercer el control, dicha disciplina ha de darse a partir de la imposición de unas reglas claras, que no deben ser consensuadas o explicadas por los docentes, y seguido de esto, relata cómo los símbolos patrios fueron creados y propuestos por alumnos. Estos relatos son contradictorios entre sí y distan del perfil enunciado en los documentos Institucionales, dando cuenta de una falta de claridad respecto a lo que se entiende como participación.

De hecho, llama la atención que tanto en los documentos como en el discurso de la Coordinadora Académica, hay una percepción de participación desde un escenario macro; es decir, se participa cuando se toman decisiones respecto a elementos constitucionales de la Institución, pero a nivel micro no se reconoce la importancia de la participación de los alumnos. Esto se ve también en la manera en la que se define la ruta de participación: cuando se refiere a la participación de los integrantes de la comunidad educativa, hace mención exclusiva del Gobierno escolar, definiéndolo desde la Constitución Política de Colombia (Artículo 68), la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, cap IV, art 19, Conformación del Gobierno Escolar) Decreto 1860 de 1994, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, 2006) y la Ley 1620 de 2013. Explicando la existencia, conformación y articulación del Consejo Directivo, el Comité Escolar de Convivencia, el Consejo Académico, la Comisión de Evaluación y Promoción y el Consejo de estudiantes, el Consejo de Padres, el Personero, la

Asociación caracterizados todos desde lo estipulado por la Legislación mencionada con anticipación. Esto da cuenta que los mecanismos existentes, se dan por requisitos legales, no por una comprensión de la importancia de la voz de todos los sujetos pertenecientes a la comunidad Educativa.

Entonces pese a que en el Capítulo I, Artículo 1 sobre concepciones orientadoras, específicamente en la concepción de estudiantes, de desarrollo humano y aprendizaje, además de la metodología expuesta por la Coordinadora Académica, se fundamenta desde un principio activo de la Educación, cuando se hace referencia a la participación en el aula de los alumnos, no se hace mención de rutas o estrategias que guíen y potencialicen el proceso de participación democrática de los niños; de hecho el proyecto de la formación en derechos humanos relacionado con democracia en el colegio, se desarrolla en el espacio de cátedra institucional como asignatura en la que se hace mención de los principios, derechos y deberes de todos los integrantes de la Institución Educativa, esta iniciativa, que está bien fundamentada, no logra trascender de la teoría a la acción, del cumplimiento y la buena conducta a la proposición.

Una vez hecho el análisis se puede dilucidar que pese a que hay un reconocimiento de la participación, su comprensión no trasciende; es decir lo concibe como un proceso necesario y requerido desde la legislación, pero no existe realmente una claridad de cómo lograrlo. Y es por ello, que la propuesta que diseñamos se estructura a partir del ámbito de participación democrática, y busca bajar a la acción la participación de la que hacen mención. A la vez, la propuesta toma elementos de cada uno de los ejes del PEI: entonces del eje 1 (Acceso al conocimiento a la ciencia y la tecnología), se buscará fomentar la investigación y el desarrollo de procesos de pensamiento científicos; del eje 2 (formación en derechos humanos), se enfatizará en la consciencia de los mismos y de la convivencia escolar; del eje 3 (formación para el emprendimiento y cultura para el trabajo) mientras tanto, se afianzarán

habilidades de trabajo en grupo, y procesos de pensamiento que promuevan la creatividad, y los hábitos de la mente; para finalizar, del eje 4 (Formación Integral y en valores), se resaltarán la dimensión personal y espiritual de la persona, llevándolo a construir una identidad fundamentada desde la reflexión y el análisis continuo.

Apéndice 2: Talleres docentes

Taller #1: Introducción EpC y pensamiento visible

1. INFORMACIÓN GENERAL	
Nombre del Taller: Enseñanza para comprensión y pensamiento visible, ¿qué es?	
Encargadas: Daniela Duarte y Natalia Polanía.	Fecha y horario: por definir

2. Introducción
Se organizará a los docentes en una mesa redonda, se hará un ejercicio de relajación, y se preguntará: ¿El pensamiento es invisible?, con base a esa pregunta, se propondrá a los docentes realizar la rutina 3, 2, 1 Bridge (3 ideas, 2 preguntas, 1 metáfora. Puente) con el fin de explorar sobre qué ideas, preguntas y comprensiones hay sobre la enseñanza para la comprensión y el pensamiento visible.

3. Objetivos
<ul style="list-style-type: none">● Introducir el tema de enseñanza para la comprensión y pensamiento visible.● Generar un momento de reflexión en torno a qué tan conscientes son acerca del pensamiento del niño, y sobre su propio pensamiento.● Brindar herramientas puntuales que les permitan hacer visible el pensamiento del niño.

4. Talleres a desarrollar	
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none">● Conocimiento sobre los principios de la EpC y el Pensamiento Visible.● Comprensión del sentido de la lectura del libro: "El amor salva vidas- Svjetlan Junakovic".● Conocimiento del uso de algunas estrategias (Rutinas de pensamiento, llaves de pensamiento) para hacer visible el pensamiento.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">● Pensamiento Visible.● Enseñanza para la comprensión.● Lectura como herramienta para la reflexión.
Metodología	
<p>Momento #1: Socialización de las rutinas de pensamiento realizadas por los docentes. Allí se generarán conexiones entre ideas, preguntas y metáforas similares, y se irán retomando a lo largo del taller, con el fin de dar solución, profundizar y conectar, ideas, pensamientos, conocimientos y preguntas.</p> <p>Momento #2: Lectura del libro "El amor salva vidas- Svjetlan Junakovic", está se realizará en voz alta, y se hará a dos voces; ya que, el autor propone y divide el libro en dos: la voz del niño y la voz del adulto, una vez</p>	

hecha la lectura, se le preguntará a los lectores qué sintieron siendo cada uno de los personajes. Y se iniciará un diálogo guiado por las siguientes preguntas: ¿qué tan consciente soy acerca de cómo se sienten mis estudiantes con las experiencias que propongo? ¿qué tan en cuenta tengo el pensamiento de mi estudiante para el desarrollo de las actividades propuestas? ¿cómo puedo hacer visible el pensamiento del estudiante, para que de este modo, sea tenido en cuenta?

Momento #3: Presentación proyectada en el video Beam. (anexo 1).

Momento #4: Se propone a los docentes nuevamente la rutina de “3,2,1 Bridge”, con el fin de que logren hacer visible los cambios existentes en su pensamiento, y sus ideas sobre en una frase sintetizen lo que comprendieron acerca de la temática, y de igual modo les dará ideas de maneras creativas de conocer lo que sus estudiantes entendieron acerca de lo que enseñaron.

Recursos

20 hojas, 20 marcadores, video beam, libro: "El amor salva vidas- Svjetlan Junakovic", 5 cartulinas y 9 llaves de pensamiento.

Evaluación.

*Diligenciamiento posterior a la ejecución en torno al cumplimiento de los objetivos propuestos. *En el momento 4 se hará una rutina de pensamiento, que posteriormente será usada como herramienta de análisis y evaluación.**

8. Bibliografía, anexos y Documentación.

Presentación: <https://docs.google.com/presentation/d/1xKkiULi2Xj4JNKV5pwZjdVulUFtYAVnkTgZLNnukfKY/edit#slide=id.p5>

3,2,1 Bridge:

Respuestas Iniciales de la temática	Respuestas Finales de la temática
3 Ideas o pensamientos	3 Ideas o pensamientos
2 Preguntas	2 Preguntas
1 Analogía	1 Analogía

Puente

Taller #2: Participación infantil y competencias ciudadanas

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del Taller: Competencias ciudadanas

Profesoras: Daniela Duarte y Natalia Polanía.	Fechas y Horario: 3 de Abril del 2017, de 3 a 5 p.m
--	--

2. Introducción

Lo primero que se hará es darles la bienvenida, allí se les hará saber lo importante y valiosa que es su presencia en nuestros talleres. Posteriormente se les mostraré el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=LrzhWWbILg4> para luego hacer una breve reflexión sobre lo que opinan del mismo. Acto seguido, se les presentarán los rincones existentes, se hará énfasis en la dinámica que debe ser seguida para que todos pasen por ellos.

3. Objetivos

- Introducir el tema de las competencias ciudadanas.
- Caracterizar las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.
- Generar una comprensión acerca de la conexión y relación entre las competencias, y su trascendencia en los vínculos creados con sus alumnos.

4. Talleres a desarrollar

Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento sobre las competencias ciudadanas. ● Comprensión de la diferencia entre las distintas competencias (emocionales, cognitivas, comunicativas). ● Identificación de competencias en casos concretos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias ciudadanas. ● Competencias comunicativas: asertividad, argumentación, escucha activa. ● Competencias emocionales: identificación de emociones propias y de los demás, regulación emocional y empatía. ● Competencias cognitivas: toma de perspectiva y metacognición.

5. Metodología

Momento #1: A partir del video se busca que haya una reflexión respecto a los aciertos y desaciertos de los protagonistas respecto a la comunicación e interacción que hubo entre los personajes.

Momento #2: Exploración y desarrollo de cada una de las actividades propuestas en los rincones:

- Rincón de la comunicación: se verá el video de asertividad, y partiendo de ello se les invitará a responder estas preguntas: ¿de qué maneras mis alumnos aprenden, y a partir de ello como me comunico con ellos? Una vez respondan la pregunta, se les pedirá que piensen en una situación en la que no todos los estudiantes hayan entendido el mensaje, o hayan tenido una reacción negativa, partiendo de ello, analizarán su mensaje a la luz del Acróstico T.H.I.N.K. (anexo 1).
- Rincón de la emoción: Se les pedirá que identifiquen las emociones de los distintos actores, y así mismo que identifiquen sus emociones y las de sus estudiantes en la situación que describieron con antelación, a partir de esa identificación se les pedirá que determinen la importancia del momento en el que se identifican.
- Rincón de la cognición: En este último se hará un juego de roles, con el fin de que logren ponerse en el

papel del otro personaje. Se hará un juego de mímica y la idea será que todos los participantes entiendan, entonces, el que haga la mímica tendrá que buscar la manera para que el mensaje sea comprendido por todos, después se irán cambiando los roles.

Momento #3: Una vez todos hayan explorado todos los rincones, se generará una reflexión a partir de sus experiencias, y con ellas se hará claridad respecto a la diferencia entre cada una de las competencias existentes, y su importancia.

Momento #4: Por grupos harán la rutina de CSI symbol, con el fin de que por grupo de competencias, creen un símbolo, asocien un color y una imagen, que permita sintetizar y representar su comprensión acerca del tema.

6. Recursos

Computador, video beam, papel con las preguntas, acróstico

7. Evaluación.

Análisis discurso y prácticas docentes.

8. Bibliografía y Documentación.

Video <https://www.youtube.com/watch?v=LrzhWWbILg4>

Taller #3: Reflexión final

1. Información General

Nombre del Taller: Reflexión en torno a la participación infantil

Encargadas: Daniela Duarte y Natalia Polanía.

Fecha y horario: por definir

2. Introducción

Se iniciará el taller agradeciendo a los docentes por su presencia y valiosa participación a lo largo de los talleres realizados. Una vez se haya dado el mensaje de bienvenida se procederá a entregar a cada docente los papeles que completaron durante el primer taller de la rutina 3,2,1 puente y se pedirá que, inicialmente de manera individual, analicen sus respuestas para después hacerlo de manera grupal.

3. Objetivos

- Incentivar procesos de reflexión permanente sobre el quehacer docente.
- Generar espacios en los que se reconozca la importancia de la participación infantil.
- Afianzar conocimientos sobre el Pensamiento Visible y sus estrategias.

4. Talleres a desarrollar

Aprendizajes esperados

- Reconocimiento de la relevancia de la participación infantil.
- Afianzamiento de estrategias propias del Pensamiento Visible.
- Reflexión docente permanente sobre el quehacer, metodologías y contenidos desarrollados durante las clases.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias ciudadanas. ● Enseñanza para la Comprensión ● Rutinas de pensamiento
5. Metodología	
<p>Momento 1: Inicialmente, se pedirá a lo docentes que reflexionen acerca de la rutina que se hizo durante el primer taller (3,2,1 puente). Se les indicará que deben analizar sus respuestas a la luz de lo que se ha podido evidenciar durante nuestra intervención directa con los estudiantes y los talleres previamente realizados. Durante este proceso, se irá anotando en el tablero algunas emisiones que se vayan dando.</p> <p>Momento 2: Una vez la reflexión haya terminado, se entregará a cada docente un segundo papel, en este caso será la rutina que se realizó durante el segundo taller (CSI). Se pedirá nuevamente que se haga un proceso de reflexión de manera individual y luego grupal con el fin de comparar conocimientos previos y nuevos.</p> <p>Momento 3: Al finalizar, realizaremos entre todos la rutina de pensamiento “Yo solía pensar... Ahora pienso”, esta rutina se iniciará con la pregunta ¿Es o no importante que los estudiantes participen? ¿Por qué?, a partir de ellos los docentes debatirán su percepción previa a la intervención y cómo esta cambió luego de la misma.</p>	
6. Recursos	
Respuestas previas de los docentes, marcadores, esferos y tablero	
7. Evaluación	
Se analizará el discurso docente y sus reflexiones a lo largo del taller.	

Apéndice 3: Registros de observación

Registro de observación #1	
Fecha:	Lunes 13 de Febrero de 2017.
Lugar:	Aula de segundo.
Hora:	9:00 a.m – 9:45 a.m.
Situación que observa: Clase de español.	
Objetivo: Reconocer bajo qué metodología se desarrolló la clase para caracterizar la práctica pedagógica de la docente.	
<p>Descripción de la situación:</p> <p>Siendo las 9 de la mañana, la docente pide a los alumnos que se organicen en sus puestos, para poder dar inicio a la clase. Pero los niños acaban de llegar de actividad física y les cuesta centrar la atención en la profesora. El sujeto uno se acerca a mí, y dice: “te quería traer una silla, para que no estés en el piso, pero no la encontré”. Y seguido de esto, le dice a sus compañeros: “míren a alguien nos va a observar” la profesora se suma a la actividad y dice: “¿se portaran juiciosos, no!”. E inicia diciendo que hablarán sobre el cuento, para ello proyectó con el video beam, un video acompañado de una leyenda. Pausaba el video, cada minuto, y pedía a cada uno de los alumnos que le leyera, y justo después les preguntaba el concepto. Entonces el sujeto número dos leyó: “el cuento es una narración corta” y justo después la docente les preguntaba: “¿qué es el cuento?” y los niños en coro decían: “una narración corta”. Esto mismo ocurrió con la definición de las partes del cuento (inicio, nudo y desenlace). La docente para explicar la diferencia entre personajes principales, hace una analogía entre Cenicienta y la bruja, asegurando que ellas peleaban por la belleza de Cenicienta, y así explicó que no: “no todos los finales son felices, el de la bruja fue triste”. Y un sujeto respondió: “entonces para qué se volvió bruja, si quería ser linda”, la profesora lo miró y dijo: “ay por favor silencio, shhhhhhhhh” miró al grupo y dijo “síntense bien”. Seguido de eso, describió los tipos de cuentos existentes; para ello, hizo una lectura en voz de alta, pausando el video que había iniciado, y después de leerlo, preguntó: ¿ustedes conocen alguno?, todos empezaron a responder de manera simultánea, y la maestra centra su atención en un sujeto que dice: profe, me gusta el género de terror, podría traer unos cuentos, y unas películas de terror que tengo. La profesora le dijo, “ahorita, ay no, shhh”. Uno de los niños se ve indispuesto, pues tiene su cabeza sobre la mesa, y le dice a la profesora que está haciendo mucho sol, así que la docente le responde: “pues córrase”. Seguido de esto se dirige al grupo y les dice: “alza la manito, alcen la manita para participar, bueno niños, si mañana hubiese un quiz y yo les preguntara: ¿qué es el cuento, ustedes que me dirían? jajaja, bueno, ¿qué es la tradición?”.</p> <p>Un sujeto alzó la mano, y dijo: “la tradición es que nos traicionen”. ella lo mira y dice: NO, la tradición es lo que pasa de generación en generación desde nuestros ancestros hasta nosotros.” todos alzan la mano, pero la docente les pide silencio y atención pues va a participar el sujeto que según ella es el más juicioso.</p> <p>Después de dicha intervención, les pide que escuchen un cuento y que basados en ello, determinen qué tipo de cuento es, cuál es el inicio, el nudo y el desenlace; sin olvidar los personajes principales y los lugares donde se desenvuelve la historia. Los niños se miran entre ellos, e inicia el cuento. Después la docente les empieza a preguntar lo que había mencionado con antelación, cuando alguno responde algo distinto, ella dice: “NO, siguiente”. Un sujeto (el que estaba ubicado cerca a la ventana, y tenía calor) interrumpe, y le dice que si puede tomar agua, ella le responde : “Ay no, otra vez usted”. Sigue preguntando, y cuándo espera la respuesta de los alumnos, abre los ojos, y en algunas ocasiones vocaliza la primera sílaba de la palabra.</p> <p>A una de las alumnas se le caen algunos objetos, la docente la mira fijamente mientras dice: “ay a usted SIEMPRE, se le caen las cosas”, seguido de eso, les pide que saquen su cuaderno y les dice que copien del tablero. La misma alumna le dice: “ay profe, tu te estas copiando del libro” a lo que la profesora dice: “ay Dios niña”. y cambia de tema asegurando que “van a llevar tarea, así que miren estas páginas las van a resolver, pero en el cuaderno”. Se da por finalizada la clase a las 9:45. Uno de los sujetos no entiende nada de la instrucción, así que un compañero y pausadamente y señalando las páginas le explica que deben hacer.</p> <p>Interpretación:</p> <p>Para iniciar, es importante recalcar que después de estar en actividad física, es necesario que el cuerpo esté en un procesos de regulación, para que vuelva a estabilizarse. Para ello pueden realizarse ejercicios cortos de concentración y movimiento; pues de no ser así, la docente está atropellando el proceso de exaltación del cuerpo y no le está</p>	

permitiendo al cerebro de los niños, una correcta oxigenación antes del cambio de actividad, generando entonces que no haya atención por parte de ellos. Por otro lado, se hizo evidente que hubo interés de los niños por mi presencia, y de hecho, se mostró simpatía por parte de uno, que se acercó y mostró interés por cómo iba a estar en el salón. La docente ante este suceso extraordinario, solo les pide que se porten bien, no estimula la curiosidad de los niños.

Ahora bien, se observan básicamente tres estrategias y recursos usados por la docente: la lectura en voz alta, la pregunta y el uso de la tecnología. Así que, se generará un análisis a la luz de esto: entonces, la lectura en voz alta según Vásquez (2006, p.101) “(esa que implica ejercitamiento y dominio de la respiración) es un gancho eficaz para la seducción. Sin lugar a dudas, y eso se cumple desde el cazador prehistórico de las cavernas, es a través del encantamiento del oído como logramos poner en sintonía al hombre con el mundo de lo imaginario” ; de este modo, se puede entender que más allá de una manera de verificar de qué manera están leyendo y pronunciando los niños, debe ser una manera de acercarlos y generar en ellos un real interés por lo que es la lectura. Esto no se evidencia durante la clase, pues lo que se buscaba era la apropiación de un contenido, y aquí es válido preguntarse, ¿qué tanto comprendieron los niños de lo que es un cuento? ¿qué tan interesados y enganchados pueden estar ellos, en leer y crear cuentos?, es algo que vale la pena revisar.

En esta misma línea, hay que analizar las preguntas de la docente, ¿qué tipo de lectura promovieron?, partiendo del hecho de que sin buenas preguntas no habrá un proceso genuino de aprendizaje, hay que verificar ¿qué tipo de preguntas hizo? para ello se retoman los aportes hechos en la taxonomía de Bloom (1956), pues asegura que hay 6 tipos de preguntas, de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y evaluación, y pese a que la docente pretendía que comprendieran, aplicarán y analizarán, sus preguntas se limitaron a ser de definiciones, de hechos, de contenido, es decir, fueron solo de conocimiento. De hecho, cuando los alumnos realizaban preguntas de análisis, y hacían analogías, la docente les pedía que hicieran silencio, truncando sus procesos de indagación y curiosidad. Es por ello, que puede asegurarse que el tipo de lectura que se promovió no fue una lectura comprensiva y crítica, sino se limitó a ser una decodificación de códigos, que expresan definiciones puntuales sobre un concepto (el cuento).

Ahora bien, en lo referente a las estrategias y recursos didácticos usados por la docente, se detallará la manera en la que se hizo uso de la tecnología, esto se hará a la luz del artículo publicado por María Susana Sarmiento (2016, p. 13), médico especialista en Salud Ocupacional, quien afirma que: “el internet nos brinda acceso a la información más rápido y con más variedad que nunca, nos permite aumentar el conocimiento... y estar en continua interacción”. Si bien, el hecho de que la docente utilice este recurso es coherente con la dotación de cada salón, y con las características propias de la sociedad actual, debió tener en cuenta que es un recurso, una ayuda pero, no es la clase en sí, es decir, debe buscar maneras distintas en las que el estudiante pueda interactuar con la información que quiere ser brindada; ya que, hay una gran variedad de maneras de acceder a esa información, de tratar e interpretar esa información, es allí donde debe empezar a formarse un criterio para la elección de buenos contenido, y buenos sitios web para consultar y usar.

Por otro lado, se pudo observar que durante la clase, hubo un par de intervenciones por parte de los estudiantes que fueron silenciados por la docente, la voz del niño no se tuvo en cuenta; ya que, no daban respuesta a las preguntas de contenido que hacía la docente. Como se había mencionado con antelación, una buena pregunta abre las puertas para explorar y aprender, y la docente no tomó ventaja de estas valiosas preguntas e intervenciones, de hecho cuando los alumnos mostraban a través del lenguaje indicios de pensamiento crítico (profe tu te estás copiando del libro), eran silenciados por la docente, se puede ver que el rol del estudiante durante la clase se limitó por la docente a ser de receptor pasivo del conocimiento que ella buscaba impartir. Vale la pena mencionar que no se promovió el trabajo en equipo, el sentido de grupo, y pese a que hay situaciones en las que los alumnos demuestran interés por el otro, no son escuchados y vistos por la docente, desaprovechando valiosas oportunidades para el aprendizaje.

Retomando lo encontrado por Innocenti (2005), se parte del hecho de que la participación, ha de ser un proceso en constante construcción, es por ello que la experiencia directa con ella, es lo que garantiza que haya una cualificación de la misma. En otras palabras, si no se promueve en el curso en mención una interacción directa en actividades compartidas, tanto con adultos como con sus pares, donde el niño participe, no habrán mejoras que promuevan el desarrollo de competencias de los niños.

REFERENCIAS:

Bloom, B.S. et al. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. New York: Mc. Kay.

Innocenti (2005). La Evolución de las facultades del niño. Italia: UNICEF.

Sarmiento, M (Diciembre 2016- Febrero de 2017).Nuevas tecnologías. Muchas ventajas ... ¿riesgo inminente?. Apuntes de Familia. ISSN 1794-502x (número 34), (p10-14)

Vásquez, F.(2008) La enseñanza Literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Bogotá: Editorial Kimpres.

Registro de observación #2

Fecha: Lunes 13 de Febrero de 2017.

Lugar: aula de transición.

Hora: 9:50 a.m – 10:30 a.m.

Situación que observa: Clase de sociales.

Objetivo: Identificar las prácticas pedagógicas de la docente para reconocer bajo qué metodología estructura su labor y qué tan relacionada está con las características de desarrollo de los niños.

Descripción de la situación:

Los niños están haciendo fila en el salón para salir y realizar la actividad propuesta por la docente. Son 13 niños en total, 9 niños y 4 niñas. La docente asegura que van a hacer el reconocimiento de la planta física del colegio, y se van a dirigir al segundo piso, en donde están los niños grandes, todos se miran entre ellos, y se empiezan a reír y a mover las manos. La docente los vuelve a mirar y dice: “shhhhhh, porque están en clase, así que silencio y orden”. Empiezan a subir las escaleras, y la docente repetidas veces recalca la importancia de ir por la derecha de la escalera; pues, si llega a haber una evacuación esa es la manera en la que tienen que salir del lugar. Los niños hacen caso a lo que la docente les dice, y mientras van subiendo las escaleras y recorriendo los tres salones del segundo piso (3º, 4º y 5º) se hacen cosquillas entre ellos, y sonrían animosamente a sus compañeros más grandes, quien en su mayoría (3ª y 4ª), son indiferentes ante su llegada y gestos.

Cuando llegan al grado quinto, llega también el docente de matemáticas y los alumnos se ponen de pie, saludándolos a ambos, la docente luego me comenta, que todos los alumnos se deben poner en pie cuando llega un profesor, y saludarlo en inglés. La docente les dice a los estudiantes de quinto que “deben ser ejemplo para los niños de transición y que todos deben ponerse en pie para saludar al profesor”. Se despiden, y se dirigen a su salón por las escaleras, los niños bajan riendo, y dejando el tren (fila) de lado; así que la docente les dice: “se devuelven y lo hacen por la derecha en silencio y orden” (sube el tono de la voz). Los niños hacen lo que la docente les pide, y así pueden todos llegar al salón. Una vez allí, la docente le pide a tres niños que digan a donde fueron el viernes. Todos los niños empiezan a hablar de manera simultánea, la docente los miró y dijo: “Aaaaa, me voy a poner triste, yo dije que levantarán la mano para hablar”. Un niño alza la mano, y dice: “visitamos a mi hermano”, la docente replica: “NO, eso fue hoy, el viernes fuimos al lado de allá, donde está la Coordinadora y la señora que toma fotos”, un niño dice: “aaaa, si, ya acordé, donde la coordinadora que coordina”, la docente afirma con la cabeza y sigue: “bueno vamos a hacer, un dibujo bien precioso de lo que visitamos hoy”.

Los niños empiezan a dibujar, están distribuidos en tres mesas. En la mesa uno hay tres niños, que no tienen ningún tipo de interacción entre ellos, hay un sujeto que está muy interesado en el dibujo de su compañero que hace muchos dinosaurios, y aparentemente parece disfrutarlo, él además no tiene contacto visual con ninguno de los

niños, ni con la docente; de hecho, parece evitarlo. En la segunda mesa, había 4 niños y en la última 5 niños. En la única en la hubo interacción fue en la quinta mesa, en donde los niños comentaban sus creaciones, y las relacionaban con el recorrido que habían hecho, a esta mesa se acerca la docente y dice: “para dibujar, no se necesita hablar”, hace un recorrido por las mesas con los brazos atrás, y dice a uno de los sujetos de la segunda mesa: “con colores bien bonito y con más cosas”, y a otro sujeto de la mesa tres, en donde (están todas la mayoría de las niñas y solo un niño) dice: “muy bien mi amor, que lindo”, un sujeto de la misma mesa dice “ay no, yo no dibujo tan lindo”, la docente hace caso omiso, y acerca al niño que dibuja dinosaurios, posa su mano en su espalda diciéndole: ¿qué dibujas? el sujeto dice: “dinosaurios”, la docente le dice, “me voy a poner triste porque no hiciste lo que te pedí” el niño no reacciona ante esta afirmación. La docente se acerca a nosotras y nos dice que el niño tiene un diagnóstico pero aún no han salido bien los resultados; sin embargo, ella no sabe bien qué es porque anda “super elevado” y pareciera que tuviera una “fijación con los dinosaurios”. que yo he hecho es dejarlo y respetarle sus dibujos, que desde que esté juicioso haciendo algo está bien.

Interpretación:

En primera instancia, llama la atención el énfasis que hace la docente en el silencio y el orden, el niño que ella cataloga como “pilo”, es aquel que es capaz de seguir de manera rigurosa sus instrucciones, y se percibe que hay una percepción por parte de la docente de que el niño no sabe bien que quiere o que necesita, y por ello es que su rol durante toda la jornada es de dirección, y de dar órdenes; en otras palabras, el grupo parece que está siendo llevado a un adiestramiento, más allá de un proceso de aprendizaje; pues si bien, si se busca que los niños afiancen sus nociones temporoespaciales, con el fin de que reconozcan el lugar la que pertenecen, ellos no están siendo participes activos de ese proceso. Es por esta razón, y a partir de las características mencionadas que se puede decir que se evidencia un Modelo “deficitario”, pues no está promoviendo de ninguna manera competencias y habilidades de autonomía y autogestión de los niños. (Innocenti, 2005).

Es evidente que en el grupo, aún no se han afianzado lazos de simpatía entre la mayoría de los niños; ya que, cuando se agrupan por orden de la maestra, se evidencia solo interacción entre 5 alumnos, pero dicha interacción, caracterizada por la expresión de opiniones de los alumnos entre ellos, y la conversación basada en la conexión de experiencias previas con el ejercicio en ejecución, es silenciada por la docente. No existe evidencia de que ella realmente escuche lo que ocurre cuando sus alumnos interactúan entre ellos. Sin más y teniendo como referente el Artículo 12 de la Convención de los niños, “Garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión en todos los asuntos que afectan al niño teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño en función de la edad y madurez del niño” (p. 18), se puede afirmar que no se está garantizando el derecho del niño a participar mediante la expresión de sus opiniones, ni se está promoviendo un desarrollo interdependiente, pues el lenguaje entre ellos está siendo prohibido.

Es interesante mencionar que la estrategia que predomina durante todo el espacio es conductista, y se direcciona hacia las emociones, esto retomando a Millenson (1967), implica que las emociones (enfado, ansiedad y alegría) actúan como reforzadores positivos o negativos, en este caso se observa en algunos sujetos ansiedad producida por un reforzador negativo (tristeza o exigencia de elementos muy rígidos por parte de la docente). También se observa cómo la docente vincula el trabajo bien hecho (seguimiento de instrucciones) con una emoción de alegría, y un trabajo mal hecho (no sigue las instrucciones a cabalidad) con ausencia de alegría o presencia de enfado o tristeza por parte de ella, lo cual mueve emocionalmente a algunos niños, llevándolos a cumplir para recibir respuestas positivas por parte de la docente.

Registro de observación #3	
Fecha:	Lunes 13 de Febrero de 2017.
Lugar:	Parque de la institución.
Hora:	8:15 a.m – 8:50 a.m.
Situación que observa: Descanso del grupo de transición.	
Objetivo: Caracterizar la práctica docente de la directora de grupo de transición	

Descripción de la situación:

Siendo las ocho y quince de la mañana, la docente pide a sus alumnos que alisten sus onces y realicen una fila para dirigirse al descanso. Una vez llegan al parque, la docente los ubica en el piso, haciendo un círculo. Ella se hace de pie cerca al círculo, y verifica que todos saquen sus onces de la lonchera, acto seguido, se aleja unos metros y empieza a charlar con otra docente. La interacción durante los primeros minutos se limita a ayudarles a destapar los alimentos de sus loncheras.

Uno de los niños, se cubre de manera repetida, y arruga los ojos, así que se pone en pie y le dice a la docente que recuerde que él es alérgico al sol, le pide que si puede hacerse en otro lugar, la docente afirma con la cabeza y el niño se aleja entonces del grupo y toma onces aisladamente. Solo después de aproximadamente 10 minutos, dos de sus compañeros se acercan a él y lo acompañan a terminar de tomar onces y a jugar con él en el sector que él sí puede jugar.

La otra interacción evidente entre docente- alumnos, es la referente a la clasificación de basuras, la docente los mira, y guía hacia donde deben realizar la clasificación de los residuos. Después de un tiempo el círculo se divide en tres, los niños que acompañan al sujeto que es alérgico al sol, 4 niñas, y los demás permanecen en el círculo establecido de primeras. A una de las niñas se le riega el juego, parece inquieta, y mira de manera constante a la docente para ver si ella, está atenta a lo ocurrido, mientras hace eso, le pide a sus amigas que se muevan de lugar, y todas la siguen, estando siempre atenta a si las docentes las está mirando o no.

Una vez todos los niños finalizan sus onces, se dispersan e inician a jugar, se observa una clara división entre niños y niñas. La docente de manera permanente hace seguimiento visual a los niños que se alejan de ella, y cuando se retiran mucho les pide que vuelvan al perímetro que ella alcanza a cubrir visualmente. Cerca al espacio que ocupan los niños, de hecho más cerca a la docente que a los niños, se visualiza de manera clara que hay dos niños de otro curso peleando, esto es evidente debido a que hay agresión física, la docente lo mira, mira su reloj, hace caso omiso y empieza a pedir a su curso se organice en una fila para seguir.

Interpretación:

Retomando a Hart (2005) “el juego y el tiempo libre representan una gran oportunidad para que los niños aprendan ciudadanía, algo en lo que normalmente no pensamos porque están fuera del dominio adulto” (p.58). A partir de esto analizaremos la interacción que hubo de la docente con los niños en pro del desarrollo de competencias ciudadanas. Cabe iniciar diciendo que contrario a lo dicho por Hart (2005), la docente tuvo dominio del grupo todo el tiempo, dominio respecto al espacio que exploraron, lo que comieron y lo que reciclaron.

Ahora bien, hubo tres eventos potenciales en los que se vio una actitud de omisión e indiferencia por parte de la docente. El primero se refiere al niño que tuvo que alejarse del grupo, allí se pudo haber abordado el tema de la diferencia, de la empatía, del trabajo en equipo y la generación de posibilidades con el fin de que todo el grupo pudiese estar bien; en cambio de eso, lo que la docente hizo fue permitir que se aislara, llama la atención que dos de sus compañeros muestren nociones de solidaridad y empatía con la condición del niño, esto puede potencializarse de manera efectiva, si se genera todo un proceso de identificación de actores.

El segundo evento, es cuando las niñas se mueven de lugar por el incidente que tuvo una de ellas con la alimentación. Allí se evidencia una evasión del problema, dicha evasión se centra más en la posible reacción punitiva de la docente (pues las alumnas parecen asustadas), que por el acto en sí. Aquí se evidencia que ellas son conscientes de que su acción estuvo mal, porque los pueden llegar a castigar, no porque haya una real comprensión de las implicaciones que puede traer que el piso del parque esté mojado, Aquí se ve la necesidad de trabajar en la consideración de consecuencias (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004), con el fin de que las niñas actúen con sentido y comprendan por qué motivos deben asumir de manera responsable la consecuencia de sus actos.

El tercer evento fue, la agresión dada entre niños de otro curso, todos fueron testigos del evento, pero hubo indiferencia total por parte de todos especialmente de la maestra; ya que, a pesar de que vio la situación la omite, este tipo de situaciones pueden ser de provecho para promover competencias prosociales en los niños. El conflicto ha de ser una oportunidad para reflexionar y tocar temas de ciudadanía, de convivencia. Se pueden generar opciones creativas por parte de los estudiantes para cesar la agresión, que sí llegó hasta esos términos fue porque se dejó avanzar y no hubo quien la detectara a tiempo. Es importante que la docente no sea indiferente ante estas situaciones, pues si se busca el desarrollo de competencias en los niños debe haber entonces un interés de desarrollo propio.

Registro de observación #4	
Fecha:	Lunes 13 de Febrero de 2017.
Lugar:	parque de la institución.
Hora:	8:30 a.m – 8:50 a.m.
Situación que observa: . Descanso de Transición.	
Objetivo: Reconocer las interacciones de los niños entre ellos.	
<p>Descripción de la situación: A las 8:30 de la mañana los estudiantes del nivel de transición salen en compañía de su docente al área de las canchas para tomar sus onces. Durante el recorrido del salón a las canchas de baloncesto, se va evidenciando una división en 3 subgrupos, cada uno de estos constaba de tres niñas. Los niños por su parte, mientras comían, caminaban alrededor de la cancha de manera independiente, menos uno, pues él afirmó ser alérgico al sol y por tal motivo se hizo lejos de sus compañeros. Así entonces, es importante mencionar que en total, en este nivel, hay 13 estudiantes de los cuales 4 son niños y 9 niñas. Tras llegar a la cancha, los grupos se sientan evidenciado la división pero lo suficientemente cerca el uno del otro. En este momento, toman sus onces pero así mismo empiezan las conversaciones. En uno de estos grupos, una de las niñas tenía un bebé y simulaba ser la mamá, en un momento se acerca un niño a conversar a lo que ella inmediatamente grita “déjame hablar” y es ahí cuando el niño decide alejarse del grupo. En otro de los grupos, cuando a una de las niñas se le riega el jugo, sus compañeros se acercan con el fin de observar pero también de buscar un solución, pues uno de ellos dice “vamos por papel”. Sin embargo, cuando varios de ellos se dirigen al baño por el papel que necesitaban, una niña de otro curso se para en la puerta y les prohíbe la entrada. Tras esta acción y al ver que no pudieron limpiar el reguero, las niñas deciden moverse de lugar. Después de este episodio, se observó que uno de los grupos de niños se disuelve, pues dos de las niñas se unen a otro grupo, dejando de lado a la tercera niña.</p> <p>Por otra parte, a medida que los niños terminan sus onces se van acercando al compañero que está alejado a causa de su alergia para jugar en grupo. En un momento, uno de los niños se acerca a mi compañera y a mi diciendo “quiero agua”, nos pasa su termo y continúa diciendo “se me acabó la energía”, en este momento le preguntamos “¿cómo se dice?” él sube y baja los hombros. Al abrir la botella y entregársela, él la recibe y se aleja. Al escuchar el timbre, cada estudiante recoge su lonchera, con la basura que haya hecho y se dirige a la caneca de reciclaje y finalmente, vuelven al salón.</p> <p>Interpretación:</p> <p>De acuerdo con la Guía 6 del Ministerio Nacional de Educación, las competencias ciudadanas hacen referencia al “Conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004) Este artículo también expone que el recreo y actividades extracurriculares representan una gran oportunidad para aprender y aplicar esas competencias, además de convivencia, respeto y pluralidad.</p> <p>Ahora bien, es importante mencionar las competencias que pudieron evidenciarse en los estudiantes durante el recreo y sus interacciones con los compañeros. El MEN organizó las competencias ciudadanas en 3 grupos: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Estos a su vez, se dividen también en: competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A lo largo de la observación, se pudieron hacer evidentes diferentes competencias como la empatía cuando los estudiantes, al terminar de tomar sus onces, se acercaron al compañero que no podía tomar el sol para jugar. De acuerdo con la guía 6, esta pertenece a las competencias emocionales. Por otra parte, en el caso de las estudiantes que tuvieron problemas con sus onces y decidieron moverse del lugar en vez de enfrentarlo, podemos afirmar que necesitan desarrollar una de las competencias cognitivas enlistadas por el MEN, generación de opciones, pues simplemente se deshicieron del problema sin intentar encontrar algún tipo de solución.</p> <p>De igual forma, una de las estudiantes gritó a sus compañeros porque no la dejó hablar, sin embargo, ella había estado hablando todo el descanso, es importante desarrollar también la escucha activa y la asertividad para decir las cosas de buena manera a sus compañeros y en general a cualquier persona. El caso mencionado anteriormente, aplica también para el estudiante que se acerca a que le abran su botella de agua, sin pedir de ninguna forma el favor o dar las gracias. Es importante resaltar que en esta misma guía se expone la importancia de trabajar competencias ciudadanas como un medio para desarrollar personas participativas y capaces de vivir en comunidad de manera armoniosa. Adicionalmente, allí se presenta la importancia y el rol que tiene elipen en estas, es decir, ellos deben</p>	

poder participar en la toma de decisiones, en generar normas o metas que quieran alcanzar.

Referencias

MEN. (2004) Guía No 6. Estándares de competencias ciudadanas. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Registro de observación #5

Fecha: Viernes 17 de Febrero de 2017.

Lugar: Colegio.

Hora: 9:00 a.m – 11:00 a.m.

Situación que observa: Votación y elección del personero.

Objetivo: Caracterizar el proceso de votación, analizando el ambiente vivido en el colegio. .

Descripción de la situación: Siendo las 9 de la mañana, y una vez se hizo la reunión cotidiana de oración y reflexión de la mañana, se da inicio a la votación a las 9 de la mañana. Para ello, lo que se propone es llevar a todos los cursos a su salón y a partir de ello, se hace un llamado de todos los salones al comedor, curso por curso, en completo silencio, y a medida que de que van a votando y por tanto avanzando en las bancas, va ingresando el siguiente grupo.

En todos los ciclos se hace énfasis en la importancia del seguimiento de instrucciones precisas para poder hacer la votación, entonces lo único que se hace es como un acompañamiento desde la instrucción. Cada uno hace su proceso de votación y sale del comedor, para hacer fila esperando salgan sus compañeros para poder retomar la clase, en este proceso, se oye a los estudiantes comentar entre ellos: “por quién votaste” “yo la verdad no estoy muy segura, pero tocaba votar”, “yo por mi parte prefiero la votación en blanco porque ninguno de los dos me gustan y pues yo soy rebelde”, estas tres aseveraciones se escucharon en los cursos de Octavo y Noveno. Mientras que en el primer ciclo, los comentarios fueron: “yo voté por él (ella), porque es de mi ruta” o “me cae bien” o “es chévere”, “No entendí bien cómo teníamos que hacerlo” o “me gustó que vamos a ir a otros colegios a jugar”.

Ahora bien. mientras la votación transcurre, llama la atención el ambiente: habían tres banderas, la del colegio, la de Bogotá y la de Colombia, dos stands que contaban con un computador, y un docente con una lista que se encargaba de llamar a cada niño y chulear en la lista. Justo en la mitad de ambos stands, se encuentra una frase que logra captar la atención de las personas que entran:



Y es una frase que repite de manera permanente el docente a cargo, junto con la frase: “un buen estudiante, es un buen Colombiano”, quien es el jefe de Departamento de sociales. Después de casi una hora de votación se da por finalizada en todos los grupos, y se da un descanso antes de dar los resultados finales,

Para la socialización de los resultados, se hace una izada de bandera en el parque de la Institución, se organizan por salones a los niños, se hace la lectura de los votos con su debido porcentaje, y se anuncia el ganador final. La mitad de la población se emociona por los resultados, ya que el ganador electo ganó con un 43 % de votos contra un 42% y 15% de votos en blanco. Se hace la debida posesión y la personera del año pasado da palabras de bienvenida a su compañera.

Acto seguido la Vicerrectora da las palabras, realiza una felicitación a ambos, y enfatiza en la gran responsabilidad que ha de tener la personera del colegio con la Institución, le dice: “espero que este año se cumpla a cabalidad con todas las propuestas hechas, y espero que por fin, el consejo de estudiantil sea liderado con seriedad, así como ocurrió en la promoción 2012 y 2014 ”. Después la Coordinadora toma la palabra hace la debida participación y reprende a los alumnos por “desorden”, pide colaboración a los directores de grupo para que haya silencio.

Los estudiantes del primer ciclo, están algo inquietos, y empiezan a jugar entre ellos, la docente se acerca y les dice: “shhhhh, o ¿quieren que no haya descanso?”, los alumnos hacen caso, pero a los 15 minutos están dispersos de nuevo. Se hace el nombramiento de los representantes estudiantiles por curso, y se les hace saber mediante la Vicerrectora, que de ellos depende junto con la personera, que se estructure mejor la participación de los estudiantes en el colegio. Los representantes de los primeros grados, pasan adelante, y al devolverse muestran a sus compañeros con emoción la bandera izada.

Una vez son nombrados, y felicitados todos, se nombran los representantes del PRAE, (proyecto ambiental y ecológico del colegio), y se da por finalizada la Izada de bandera, pero antes se reprende a los alumnos que no han prestado total atención, esta reprensión se hace en público a través del micrófono y por parte de la Coordinadora disciplinar.

Interpretación:

Hay varios elementos a partir de los cuales se puede generar un análisis de qué tan democrático es el ambiente, en el que los alumnos eligen sus representantes. Durante la votación y a partir de los comentarios de los estudiantes, se puede ver que hay una confusión respecto al porqué votar, es decir, no hay un sentido de la votación para muchos, es simplemente un deber, esto se puede dar porque no hay una real comprensión sobre las funciones que tiene un representante como el personero, aparte del cumplimiento de su campaña.

Primo durante toda la ceremonia, el silencio y el orden, las únicas recomendaciones hechas por el docente se guiaron hacia la norma, es decir, se explicó y aconsejó la manera en la que debía ser diligenciado, este detalle, da muestra que la instrucción cívica, caracterizada por el seguimiento riguroso de la norma, de lo estipulado por la Constitución es lo que realmente guía los procesos de elección y participación de los estudiantes . Pero ¿qué pasa entonces con la reflexión en lo que respecta a la importancia y utilidad del voto ? pues bien, es importante que haya una consciencia de que el voto si bien es un deber, también es un derecho que debe caracterizarse por ser libre, secreto, electivo y participativo, entre otras. Pero contrario de ello, se ve que la mayoría lo hace porque le toca, no porque vea en el voto una oportunidad de representación y participación real en la Institución.

Retomando ahora ambas frases: la democracia es participación: VOTA, y “un buen estudiante, es un buen colombiano ”, cabe generar un análisis frente a estas. Entonces primero, el voto (responsable, consciente) es una manera de participar pero no es toda la participación en sí, pese a que con ello se estructure el consejo estudiantil, deben promoverse prácticas de participación en las que el alumno decida y entienda porque hace las cosas, hace falta entonces un desarrollo de la comprensión y del criterio de lo que se hace y se pide. Por otra parte la segunda frase, tiene gran potencial porque se logra visualizar que hay una conexión de la realidad institucional con la ciudadana, entonces si se logra formar al estudiante se estará formando al ciudadano. Es por tanto que es imperante verificar de qué manera se está formando al estudiante para que se un buen ciudadano.

Se evidenció que hubo una reñida competencia entre los dos postulados para personeros, se hace énfasis en ambos y se agradece y felicita a ambos; sin embargo, no se reconoce de ninguna manera el 15% que votó en blanco, esto implica que hay una porción de la población que no está de acuerdo o conforme con lo propuesto por los postulados; ésta sin más pudo haber sido una oportunidad de reflexión y retroalimentación crítica y sana por parte de los alumnos insatisfechos. Sus votos tienen que ser tenidos en cuenta también.

El regaño y la advertencia hechas por las directivas, puede generar en los alumnos una vinculación de eventos de participación como momentos y oportunidades de reprensión y advertencias de buena conducta. Uno debe reprender en privado y felicitar en público, no considero que sea constructivo reprender y pedir silencio todo el tiempo en un espacio en el que se supone debe haber participación de los estudiantes. En primer hay que tener en cuenta la variedad de edades que se manejó en un mismo espacio, y por tanto los diferentes tiempos atencionales que tienen los niños, para generar procesos dinámicos de socialización de resultados, que sin más inciden, en toda la población.

Apéndice 4: Transcripción de entrevistas

Entrevistas Directivos

RECTORA (RE)

E: ¿Cuál es tu percepción o qué es formación ciudadana?

RE: Yo creo que formación ciudadana es todo. O sea, es lo que vivimos día a día en el colegio, donde aprenden a compartir los chicos, en donde aprender a convivir en comunidad, en donde aprenden a respetarse, en donde, inclusive, aprenden a resolver sus conflictos. Es lo que viven diariamente, pero no puede dejarse simplemente para que ellos la adquieran sin que haya una guía y que haya una orientación al respecto.

E: ok, y ¿Qué postura tiene el colegio frente a la formación ciudadana?

RE: Creemos que es muy importante. Es muy importante porque si nosotros formamos buenos ciudadanos, ellos son los que van a salir afuera a poner en práctica todas esas enseñanzas de convivencia sana, de convivencia respetuosa y de aprender a ponerse como en los zapatos del otro antes de tomar una decisión.

E: ¿El colegio tiene algún proyecto que trabaje la formación ciudadana?

RE: Si. Nosotros como colegio manejamos un proyecto que se llama “Cátedra institucional”, ese proyecto en un principio no se llamaba de esa manera pero le hemos ido dando forma hasta llegar a ese punto. En ese proyecto se trabaja todo lo que es la filosofía institucional, todos los principios, los valores institucionales y se desarrolla todo el proyecto de cátedra de paz también.

E: ¿Cómo se estructuró el plan?

RE: Inicialmente porque vimos una necesidad, y era la necesidad de que toda la comunidad educativa conociera todos esos principios rectores y toda esa filosofía institucional para que aprendiera a amar su colegio y a poner en práctica lo que el proyecto, o lo que la formación que se da en principios y valores espera de cada uno de esos estudiantes. Entonces, a partir de eso la iniciativa fue del profesor, del jefe del departamento de sociales Giovanni Gutiérrez, quien consideró o puso a consideración de las directivas el hecho de desarrollar la cátedra institucional y así hemos venido desarrollando diferentes acciones con las que vemos los estudiantes cambian su manera de convivencia, cambian su forma de ver las relaciones entre las personas, no como se las muestra el mundo afuera, de pronto en donde el más fuerte es el que gana, el más fuerte es el que tiene la ventaja sobre los otros, sino de aprender a ponerse en los zapatos del otro, de servir, de respetar las normas, de seguir lo que está establecido para o ir a agredir o a pasar por encima de las otras personas sino tener consideración con el otro. Este proyecto ha sido muy interesante porque hemos manejado diferentes cosas, por ejemplo, en un año trabajamos fuertísimo un proyecto de anti corrupción, o sea que los niños desde pequeños empezaran a ver qué es la corrupción y cómo la corrupción, de pronto, afuera se ve como lo más normal del mundo, pero cómo nosotros ahí tenemos atacar y luchar para cambiar, porque la idea es eso, que luego los chicos sean los que impacten afuera, de pronto con acciones que son contrarias a lo que se ve todos los días en el diario vivir de la ciudad y de la comunidad.

E: Y, ¿Quiénes son los encargados de la formación en esa cátedra?

RE: La cátedra institucional tiene varios aspectos. O sea, no es únicamente el departamento de sociales el que lo dirige, ellos lo dirigen, pero lo tenemos que poner en práctica todos. Al comienzo del año trabajamos muchísimo todo lo que tiene que ver con identidad institucional, los símbolos institucionales, el manual de convivencia, los perfiles, el perfil que se espera del estudiantes, el perfil que se espera del docente, del padre de familia, los símbolos institucionales porque tenemos una idea y es que si tu no conoces lo que tienes o donde vives, no lo valoras y no lo puedes respetar, ni lo puedes cuidar. Mientras que si tu lo

conoces a profundidad, si tu te familiarizas con eso, puedes llegar a amarlo, respetarlo y a hacerlo respetar. Entonces, toda la primera parte de ese proyecto está en toda la formación de lo que es los principios y los valores del colegio, y también está en la parte de la formación para la democracia, donde se empieza a preparar a los muchachos que van a ser los candidatos para el gobierno escolar, los representantes estudiantiles, los candidatos a personero, todo eso. El primer periodo prácticamente escolar se maneja de esa manera y después, ya empezamos a trabajar temas específicos relacionados con lo que es convivencia ciudadana. Desde la forma cómo se aprende a hacer una cola sin colarse, a entrar a un acto público en orden, de utilizar las sillas, de no dejar espacios, de salir en orden, de entrar en orden, cosas tan sencillas como esa, hasta el hecho de poder resolver conflictos de una manera adecuada.

E: ¿Qué criterios tienen para seleccionar los contenidos y cómo se relacionan esos contenidos con el proyecto de la cátedra?

RE: Bueno, por un lado pues seguimos todas las directrices que da el Ministerio de Educación, por ejemplo, en estos dos últimos años hemos trabajado muchísimo en todo lo que tiene que ver el proceso de paz concientizando a los muchachos de la realidad social que se vive, pero también de lo que puede cambiar si tenemos prácticas diferentes. Pero fuera de lo que nos brinda la Secretaría de Educación, también tenemos en cuenta mucho la realidad que se vive, por ejemplo, cuando se desarrolló el proyecto basado en la corrupción e ir en contra de la corrupción, es por la misma preocupación que vemos de cómo está deteriorada a nivel social, la parte de corrupción a todo nivel, no solamente a nivel político, sino a nivel de todo, económico, hasta en una cola cuando tu vas a comprar una boleta para el fútbol, bueno todo eso. Entonces la idea de esto es también que de acuerdo a las necesidades que vemos, vamos orientando los temas de trabajo que son los que rigen el año escolar.

E: ¿Qué metodología usa el colegio en general?

RE: Pues nosotros trabajamos muchísimo el crear conciencia, el ponerse en los zapatos del otro, el que ellos conozcan las situaciones, por ejemplo, a través de la historia, de sociales, de aspectos políticos, económicos, que ellos aprendan a analizar y que se vuelvan críticos. En esto también trabajamos mucho un proyecto de lectura crítica que se trabaja también desde el área del español, pero que es también muy transversal y que el departamento de sociales aporta mucho también en ese trabajo. Y lo otro es acciones del diario vivir, o sea, por ejemplo, mira, dentro del manual de convivencia que maneja el colegio, nosotros tenemos un comité de conciliación, y ese comité de conciliación lo que trabaja es que cuando hay un conflicto, entre dos o más miembros de la comunidad educativa, este conflicto pueda ser manejado de tal manera que las personas puedan dialogar, mostrar su inconformidad, mostrar su punto de vista y llegar a acuerdos pero de una manera sana. Ese comité de conciliación está conformado por un representante de los estudiantes, por el coordinador de convivencia, por la psicóloga del colegio y un representante de los docentes que eligen los mismos estudiantes. Y todo ese proceso de conciliación que manejamos tiene medidas de restauración y de, por ejemplo, si un chico le falta al respeto a un profesor en público, en público el tiene que pedir disculpas, o sea son como cosas; sí lo hizo en privado, en privado lo tiene que hacer. Y hay medidas reparatorias, entonces el manual de convivencia, o sea, no es solamente la cátedra sino toda la transversalidad del colegio la que maneja acciones como estas.

E: ¿Qué recursos dispone la institución a los docentes?

RE: Pues recursos muchos, o sea, yo creo que si hace unos años hubiéramos tenido todos los recursos que hay hoy en día, mejor dicho, la educación sería muy diferente, porque desafortunadamente hoy en día los docentes no salen con la preparación pedagógica que salían antes, es una percepción y no la tengo solamente yo como rectora, sino muchos colegas. Entonces, hoy en día hay muchas facilidades porque tu tienes internet, porque tenemos aula virtuales, todos los salones tienen su video-beam, su equipo de audio, tienen su

computador disponible los docentes para dictar la clase , hay una sala de informática, adicionalmente. Tenemos, también, un proyecto que es el proyecto comunicativo y es un proyecto que maneja: prensa digital, maneja radio escolar. Entonces, todos los procesos se pueden publicitar y se pueden divulgar a través de la radio, de la prensa y también periódico-mural. Entonces, hoy en día hay muchísimos medios para lograrlo y para hacerlo, pero también se puede de situaciones muy simples, por ejemplo, mira cuando nosotros tenemos dificultades con un curso, por ejemplo, hace dos años, se presentó una dificultad con grado tercero, los niños tenían mucha dificultad para solucionar sus conflictos entre ellos, entonces se generaban muchos problemas a partir de eso. Entonces, instituímos un proyecto para el año de juegos, y lo que hicimos, o sea, por eso digo que no se requieren muchos recursos sino la voluntad de trabajo en eso. Entonces, durante los recreos se empezó a hacer, nos dimos cuenta que los niños no sabían jugar ni a la lleva, ni al escondite, ni cosas que pues para uno serían normal cuando era niño, pero por lo que están tan metidos en la tecnología, entonces empezamos a generar durante las horas de recreo juegos, enseñarle a jugar venados y cazadores, a yermis, la lleva, el escondite. mira, el resultado fue fabuloso, o sea, empezaron a seguir normas, instrucciones, una competencia sana y dejaron de estar metidos en la tecnología para dedicarse a hacer juegos. Al principio fue guiado, muy orientado por la directora de grupo y por el departamento de orientación que ayuda y apoya todos los proceso, pero luego resultó que los niños solos siguieron jugando, y hoy en día ya esos niños están en quinto de primaria y tu los ves y en los recreos está unido el grupo, juegan, se divierten y no requieren de estar metidos ni en el celular, ni en la tablet.

E: ¿Qué procesos de evaluación adelanta la institución en general en las asignaturas? y ¿cómo evalúan la cátedra?

RE: En general nosotros tenemos un SIE que fue construido colectivamente, un sistema Institucional de Evaluación y que al igual que el manual de convivencia, que también fue construido colectivamente, ha ido evolucionando, es decir, cada año lo evaluamos y si hay necesidad de hacer cambios y ajustes, pues se van haciendo, de acuerdo a la realidad y a las necesidades de la comunidad. Eso sí es muy específico, están específicos los porcentajes que se manejan para la aprobación o no aprobación de una asignatura, como es la promoción para el año siguiente, que porcentaje se le da a cada uno de los aspectos que se evalúan, se evalúa el aspecto procedimental, el aspecto actitudinal, hay una autoevaluación y cada aspecto tienen un porcentaje. Entonces, todo ese proceso es como la parte grande de la cual luego se desglosan las evaluaciones que hacen los docentes ya en el aula, y que tienen que ver con cada uno de los aspectos que se evalúan desde el área específica que maneja. En el caso de la cátedra, a diferencia de los otros proyectos, que son totalmente transversales y que no tienen un horario definido dentro del plan de estudios, cátedra si lo tiene. Nosotros tenemos una hora a la semana en la que se trabaja esa cátedra y todo el proyecto se desarrolla como una asignatura y tiene lo mismo que las asignaturas una calificación y todo.

E: ¿Cómo describirías las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución?

RE: Yo vuelvo a mi, de pronto a algo que te comenté anteriormente, y es que yo siento que en la parte pedagógica hay que formar mucho a los docentes, y ese es un trabajo que nosotros hacemos continuamente, porque normalmente las universidades los forman en el área, ¿si? por ejemplo, si son licenciados en idiomas salen buenísimos, buenos, no digamos buenísimos, pero para dictar el idioma, o si son en español, pues el español. Pero realmente la parte pedagógica la han dejado muy relegada, y sucede algo, son muy buenos los profesores de pedagogía infantil o de preescolar y los profesores que son normalistas, o sea que vienen de una escuela normal, pero los otros en la parte pedagógica traen mucha teoría, mucho conocimiento pero no traen la formación pedagógica que requieren. Entonces, ese es uno de los trabajos o de los retos grandes que tenemos como colegio. Primero la formación docente, para que esos docentes puedan tener la capacidad de afrontar prácticas pedagógicas que

realmente lleven a los estudiantes a que sea placentero el proceso de aprendizaje y que de frutos, realmente es esa parte. Además porque nosotros consideramos que las dificultades de aprendizaje de un niño no son una dificultad, sino una fortaleza. Cada estudiante tiene una manera de aprender, entonces tenemos que entrenar a los maestros para que ellos sepan manejar ese tipo de dificultades y puedan a ayudar a los chicos a que potencien todas sus habilidades.

E: Además del aula ¿en qué otros escenarios se puede hacer visible la práctica pedagógica de los docentes?

RE: En todo, durante los recreos, mira, la hora del recreo es un momento valiosísimo, donde los docentes deben estar muy pendientes de lo que viven los chicos. En toda comunidad educativa hay un currículo oculto y ese currículo oculto puede ser muy enriquecedor o puede ser muy destructivo si los docentes no están apercibidos de eso. Entonces, digamos a la hora del recreo, durante las prácticas deportivas, en todo momento porque el ser humano es holístico, yo no soy uno en el aula de clase y otro por fuera de ella. Entonces la idea es aprovechar todos los espacios de aprendizaje, los proyectos, las jornadas de elección de gobierno escolar, absolutamente todas las actividades que hacen para poder, realmente, convertirlos en ambientes de aprendizaje.

E: ¿Qué arreglarías, quitarías o mejorarías de la Cátedra institucional?

RE: Quisiera que pudiéramos tener más tiempo para poder desarrollar muchas más cosas, pero pues realmente el tiempo es limitado, porque, digamos el currículo y la carga académica que exige la Secretaría y el Ministerio de Educación son bastante altas, entonces de pronto le daría más tiempo.

E: ¿Los docentes reciben algún tipo de formación en relación a la cátedra?

RE: Si. Mira, antes de que empiece el año escolar nosotros dedicamos dos semanas de inducción a los docentes, tanto a nuevos como a antiguos, y es una etapa de formación, de recordar toda la filosofía institucional, de aprender por qué la misión, por qué la visión, cuáles son los ejes del PEI, cuales son los perfiles que debe manejar un estudiante y un docente, todo lo que tiene que ver con la historia del colegio, porque vuelvo a lo que te decía antes, tu no puedes amar y respetar lo que no conoces, y es un proceso en el cual uno se da cuenta, eso hay que estarlo recordando, recordando, recordando continuamente. Entonces, los docentes sí tienen ese espacio. Adicionalmente, el último viernes de cada es tenemos jornada pedagógica y dentro de estas, hacemos también un espacio para poder cimentar todo esto.

E: Muchas gracias.

Coordinadora Académica #6 (C.A)

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

C.A: Para mi, formación ciudadana es todo lo que debemos enseñar a los niños desde preescolar y primaria para que ellos aprendan a ser personas conscientes de su medio, de su realidad, que ellos aprendan a respetar su país, a querer el lugar donde viven, pero con la única forma que eso se puede lograr es con una formación ciudadana en los comienzos de su preescolar.

E: ¿Qué términos nucleares crees que definen esa formación?

C.A: Mmm bueno pienso yo que en los programas de sociales lo que ha pasado, en la totalidad casi de ellos pasa mucho que se trabaja muchísimo, digamos aspectos geográficos e históricos que es muy muy importante que ellos aprendan a conocer pero también la parte de formación de pronto, digamos, lo que es propiamente comportarse dentro de la ciudad, los valores que deben tener con la comunidad, de pronto se tocan en los temas pero no se ha profundizado nunca con propiedad eso, y fuera de eso, pues la parte de de la preparación para ellos no solamente en los libros sino en los colegios porque, pues, de pronto se ha tomado lo de cultura ciudadana como una añadidura y no con la trascendencia que tiene en este

momento el que se debe hacer en conciencia para formar en los niños primero pertenencia a la ciudad y segundo al país, ¿por qué? Porque los muchachos son más guiados a lo que es extranjero porque acá no nos hemos preocupado en eso. Y fuera de eso nosotros pretendemos que muchas cosas se arreglen en el país o en la ciudad ee de de una manera fácil y resulta que los adultos mismos somos los primeros que estamos infringiendo las normas porque no hay cultura ciudadana.

E: ¿Bajo qué metodología trabaja el colegio?

C.A: Nosotros en este momento que es lo que pretendemos, nosotros no enmarcamos el colegio dentro de una metodología propiamente dicha, sino que miramos muchas corrientes que nos han servido para hacer todo lo que es la metodología y plasmar el currículo del colegio. Eee acá si se trabaja muchísimo, e hay una cátedra que se llama “La cátedra institucional” y ésta está aplicada a todo el colegio y esta está también aplicada a todo el proyecto de paz y el hacer de los muchachos, que ellos adquieran raíces de nuestro país. De hecho, dentro de la parte está transversalizado todos los departamentos y acá se trabaja muchísimo la parte folclórica de Colombia. ¿Para qué? Para que los muchachos aprendan a entender la historia, aprendan a ver todos los entornos, no solamente el entorno de baile, sino también el entorno cultural, que ellos aprendan por qué se crearon esos bailes, y poderlos e e ayudarlos a ellos a entender cuando bailan por qué lo están bailando, para que conozcan la región del país, cómo fue que se dio. Entonces, en cuanto a la parte metodológica, nosotros tenemos una transversalidad en permitir que los niños, para ellos todo sea un contexto significativo, no solamente en las materias de peso como es historia, como es matemáticas o cualquier otra de esas, sino que toda la parte de estética, por ejemplo, arte, música, danza todo vaya transversalizado para que los estudiantes tengan pertenencia al país también y se pueda implementar una cultura ciudadana como es. De hecho, los niños aprenden muchas cosas aquí, pero el choque fundamental y por donde tenemos que empezar a trabajar es por las cabezas y toca empezar a trabajar por la familia, porque los mismo padres infringen muchas cosas delante de los niños dándoles mal ejemplo.

E: ¿De qué manera organizan ustedes los contenidos, sobre todo en primer ciclo?

C.A: Bueno, en el primer ciclo nosotros nos basamos en cosas fundamentales como lo son primero, los lineamientos curriculares para cada curso que está establecido desde la Secretaría de Educación, miramos los parámetros del ifecs, porque toca empezar a organizarlos desde preescolar para que cuando lleguen a once tengan toda toda la organización para poder asumir un examen de la calidad que lleva el ICFES, y tercero, tenemos también unos parámetros establecido por el colegio para cada nivel en la parte académica para poderlos promover.

E: ¿Quiénes son los responsables de generar esos espacios de formación?

C.A: Primero que todo, la misma organización del colegio, porque digamos antes de que se inicien clases, los profes, los profesores tienen una inducción, en donde a ellos se les da propiamente cómo se maneja la parte académica, cuales son los lineamientos del colegio en la parte académica, en la parte convivencia, a ellos les queda muy claro como es nuestro SIE, ellos se les hace esa capacitación. Luego, está transversalizado en las mallas curriculares, en los planes de asignatura de cada área que manejan lo profesores en los cronogramas de los profesores, que también tienen unos cronogramas con fechas establecidas para su cumplimiento y fuera de eso, los libros y las plataformas con las que nosotros trabajamos están muy muy organizadas a la forma como está organizada la forma académica del colegio.

E: A parte de los espacios académicos que mencionas y la cátedra del colegio, ¿existe otro proyecto u otro espacio donde ustedes trabajen esa formación ciudadana?

C.A: Si, en toda la transversalidad de las materias porque, ¿qué es lo que pasa? En este momento ninguna materia es sola. Si tu vas a ver, en el ICFES, tu tienes que tener un contenido de todo para poder presentar el examen del ICFES y una cosa de las cosas

fundamentales es la parte de sociedad y cultura ciudadana, entonces, ee aquí no solamente lo hacemos en cátedra institucional, sino que está en la transversalidad de los departamentos. El mismo, como el proyecto de valores implica que ellos tienen que tener valores patrios y cumplir con una cantidad de requisitos para esos proyectos que se están manejando, entonces, digamos acá el proyecto de democracia no está desligado del proyecto de ecología, o de del proyecto de Pileo de español, o del proyecto de educación física o del departamento de estética que que de de todo, de hecho todo confluye en que le formemos eso a los niños, por ejemplo, ahorita el proyecto de este año de educación física es todo basado en juegos autóctonos, toda la inauguración de juegos va a estar basada en eso. Entonces, si para ellos aprender cual es el juego autóctono, para poder hacer una danza, pues tienen que ir a cuál fue la cultura de nuestro país en eso, entonces, si ellos conocen el lugar donde estamos viviendo, entonces es mucho más fácil llegar con ellos a formarles valores ciudadanos.

E: ¿Tu hablas de valores ciudadanos, pero cómo se evalúa si existe un valor ciudadano? O ¿Qué estrategias utilizan ustedes para verificar que eso sí está siendo aprendido por los alumnos?

C.A: mmm, en su diario vivir, en su convivencia en el colegio, nosotros nos damos cuenta de si están aplicando esa transversalidad que se está trabajando para que ellos aprendan a ser, primero, buenas personas. ¿Sí? Porque si nosotros les enseñamos a ellos a que ellos como, como personas tienen un valor, entonces ellos aprenden a valorarse primero que todo como personas, y segundo, empezamos a llevarlos de su propio yo a mirar cómo se está comportando en comunidad y si el niño no se está comportando de manera adecuada en comunidad, pues lógicamente, fuera del colegio, en otro nivel, pues tampoco se va a comportar bien. Entonces ¿qué es lo que hacemos? La parte disciplinaria del colegio, no se está manejando de manera punitiva, sino de convencimiento, de que ellos, cuáles consecuencias tienen las normas, porque una norma se hizo, no para que la transgredan, sino para cumplirla, que una norma nunca se negocia, las normas están y hay que cumplirlas, por eso está establecido los manuales de convivencia y para cada empresa, para cada situación de la vida, nosotros tenemos que cumplir unas normas. Entonces se ve aquí mismo la transversalidad del colegio y cuando sacamos a los niños fuera del espacio del colegio, la forma como se comportan, la forma como nos felicitan también por el comportamiento de los chicos cuando los llevamos a algún lugar, de cómo manejan las normas, de cómo manejan las reglas, porque aquí en el colegio es fácil que se puedan cumplir, pero también hay que verlos en otros espacios.

E: ¿Cómo describirías tu las prácticas docentes de los profesores?

C.A: Bueno, yo si quisiera que de pronto las facultades de educación, por ejemplo, que ustedes allá en La Sabana, les pongan muchísimas atención a cómo los sacan para su práctica docente, porque ¿qué es lo que pasa? De pronto los docente de ahorita, no pasaba en la parte que a mi me tocó, la parte de preparación para ser docente, las personas de ese tiempo eran muy exigentes con las prácticas de los chicos, las personas que estábamos en práctica, en este momento no. En este momento los están formando muy teóricamente, pero cuando vamos a ver a la práctica, son personas que se cansan fácilmente, que abandonan el puesto en cualquier momento, son personas que no trabajan bajo presión y un docente debe aprender a trabajar bajo presión, dar su palabra porque cuando uno tiene el valor de la palabra, uno cumple su contrato del inicio al fin, o con lo que se ha comprometido. Entonces, fíjate que en esa parte hay muchos vacíos y en los colegios, que normalmente, le ponemos mucha atención cuál es la labor del docente y qué está haciendo y lo formamos, porque aquí en el colegio los formamos, nos damos cuenta de sus vacíos, que en la parte de ética, el que tenga un profesor totalmente claro, el que no es el amigo del estudiante, sino que es la persona que lo ayuda formar, que es su autoridad, es bastante claro, tiene que ser bastante claro con los estudiantes, porque cuando el docente transgrede, como sus funciones, y como la labor que tiene que

hacer como formador, ahí es donde ya está el error. Tu puedes ser, desarrollar con los estudiantes un grado de confidencialidad y de confianza, pero tu no puedes tampoco volverte el amigo, porque ni los papás son los amigos de los estudiantes, ni los docentes los amigos, son las personas que Dios ha puesto como autoridad para que, para formarlos para que sea un ejemplo de vida para ellos. De hecho, un mal modelo de un al profesor queda marcado en la mente y en la vida de un estudiante, entonces, si uno es un profesor formador, eso es lo que ellos se van a llevar para la vida de ellos de uno, pero si es un profesor que, de pronto, dice una cantidad de cosas, que exige una cantidad de cosas, pero en su actuar no lo está demostrando, no está siendo ejemplo.

E: ¿Ustedes tienen espacios de formación para los docentes?

C.A: Si, nosotros hacemos, antes de que ellos inicie el colegio, ellos en enero entran a un proceso de inducción en el que se les forma en todo lo que es propio del colegio, en lo que exige el colegio, en lo que espera el colegio de un docente, que ellos tengan claras sus funciones y el perfil del docente que el colegio quiere. Y, también tenemos otros campos de capacitación para ellos, los lunes ellos se quedan hasta las 5 de la tarde aquí en el colegio, a ellos se les hace la capacitación todos los lunes, sobre temas pedagógicos, de la manera como ellos deben ser líderes. No solamente en temas que los formen como profesionales, sino también como personas, eso es fundamental porque no puedes alejar lo que es la persona de lo que es el profesional. De hecho, tu te das cuenta, por ejemplo, acá que trabajamos inteligencias múltiples, si nosotros no ubicamos en la realidad de la inteligencia de los profesores, ellos enseñan de acuerdo a cómo ellos aprendieron, y las otras inteligencias quedan relegadas, entonces ¿qué hacemos con los profesores? Primero, hacerlos conscientes de lo que ellos son, para qué Dios los puso acá a trabajar, entonces, tenemos estos espacios de los lunes, pero también tenemos otros espacios, en donde empresas y otros talleres que están de pronto programados por fuera del colegio, el colegio los envía para que ellos sean capacitados. Entonces, todo taller de formación pedagógica, de metodología que los pueda ayudar en su parte profesional, y sobre todo que sean dirigidos a su área, en donde ellos está capacitando a los estudiantes, inmediatamente los mandamos.

E: ¿ellos tienen algún espacio de participación para la propuesta del currículo y del plan de estudios o ya está construido?

C.A: El currículo ya está construido, pero ¿qué es lo que pasa? Cuando hubo la modificación, que pasamos de logros a creo que la 1620 me parece, cuando hubo toda esa reforma de pasar de logros al SIE propio del colegio ¿qué pasó? Nosotros hicimos un estudio muy a consciencia, contratamos a una persona que nos capacitó a todos y todo lo que parece dentro del SIE del colegio fue concertado con los profesores y también con los padres de familia. De hecho, tuvimos participación con los estudiantes, de pronto tu no te acuerdas en ese tiempo, pero muchas veces se les aplicó cuestionarios que tenían que ver con la parte del currículo del colegio. Si nos gusta concertar todo, porque un colegio no es solo lo que digan las cabezas, sino que tenemos que llegar a acuerdos con los estudiantes y los padres de familia porque realmente hay saberes muy interesantes, tanto de los estudiantes, que son los que están recibiendo la educación, como de los docentes, que son los que la están impartiendo. Entonces, si nos tomamos como un año o año y medio para hacer toda la apropiación del sistema de evaluación del colegio.

E: A propósito de las votaciones ¿existen otros mecanismos de participación para los estudiantes?

C.A: Se hace el gobierno escolar y la persona que salga de personero tiene que, pues trabajar con el grupo de delegados de cada curso, tiene que hacer una labor muy a consciencia. Ahorita, empezamos a trabajar con la personera que quedó, muy puntualmente todo lo que es la labor que ella tiene que desempeñar. Primero, pues, es la persona que es ejemplo para sus compañeras; segundo, que si ella tiene una verdadera pertenencia institucional al colegio,

seguramente lo va a lograr, porque lo primero que tiene que tener el estudiante que sale elegido como personero es la pertenencia al colegio y que de verdad lleve en su sangre lo que es la formación de este lugar; y tercero, tenemos diferentes espacios, a ellos se les da un tiempo, un día en la mañana para que se reúnan con el coordinador de gobierno escolar, que es el jefe de departamento de sociales, y la coordinadora de convivencia está en esos espacios haciendo formación con los estudiantes y con el personero.

E: ¿Tú conoces algo de la nueva ola de la cultura del pensamiento?

C.A: Bueno, pues la cultura del pensamiento se hace porque tu haces de tu lugar, donde tu estás trabajando o estudiando, una cultura. Todas las costumbres que tiene la comunidad de esa empresa, de ese lugar, llámese como congregación de personas que estén como conviviendo e impactando la sociedad, tienen que tener una cultura y no solamente cultura ciudadana, sino, si yo pertenezco al colegio, la cultura es totalmente diferente a la del Camino, ¿sí? Cultura solamente no la hacen por normas que uno establezca, sino por la formación que uno le va dando a la persona, y te aseguro, por ejemplo, tu tienes la formación de este colegio, pero en este momento tienes la formación de tu universidad, entonces esa es la cultura de la Universidad de La Sabana y tu te vas a destacar porque tu cogiste la cultura de tu universidad.

E: Para finalizar ¿consideras que el pensamiento puede hacerse visible?

C.A: Claro, definitivamente si tu no tienes en cuenta al estudiante pues no vas a lograr los objetivo que tu quieres para tu institución. Por ejemplo, en este caso el colegio ¿qué es lo que pasa? Eso ya esta mandando a recoger, en que las directivas imponen y los profesores imponían. Ahorita, la figura de un docente no debe ser del dador de clase, sino la persona que supervisa y dirige, y los estudiantes son los que empiezan a dirigir su conocimiento. En este momento, para nada sirve que tu te pongas en frente de un muchacho a dar una cátedra que no te lo va a coger, toda la parte de la práctica diaria como docente tiene que ir enmarcada a que tu sabes pero los muchachos también saben, a que la clase tiene que ser activa y totalmente participativa. Ya no es el tiempo en el que se sentaba uno y recibía y recibía y el estudiante es el receptor de todo lo que el docente quisiera, en este momento no. Los saberes tiene que concretarse para que todo el mundo participe y los muchachos se vuelvan creativos de su conocimiento.

E: Gracias

Psicóloga (PS)

E: ¿Hace cuánto tiempo estás aquí en la institución?

PS: Llevo 5 años. Ingresé el 14 de mayo del 2012.

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

PS: (Silencio de dos segundos y hace gesto de que no conoce del tema y pide parar la entrevista)

E: Di lo que tu creas o lo que se te venga a la cabeza.

PS: Bueno, formación ciudadana es que ee capacitemos o eduquemos a los estudiantes para que sean, como o dice la palabra, excelentes ciudadanos, que respeten normas, que respeten a las demás personas, que se respeten a ellos mismos, que aprendan a convivir entre ellos.

E: ¿Qué espacios tiene el colegio para que esa formación se de?

PS: Yo creo que todo. Emm, pues digamos que si hay clases que se especializan o que se centran en esa parte de formación, pero yo creo que es un espacio o es algo que se forma en todo momento, porque constantemente a los chicos se les están reforzando las reglas, las normas, la convivencia, que pues les van a ayudar a una formación ciudadana para que aprendan a ser ciudadanos, para que ellos aprendan a amar, respetar su ciudad, su país. Obviamente, es su entorno.

E: ¿Tú conoces proyectos concretos que tenga el colegio que tengan que ver con esa formación?

PS: Pues yo se que cátedra es uno de ellos, en donde pues se refuerza mucho el tema de formación ciudadana, tiene mucho que ver. Pues, porque como te decía, ellos tienen que comenzar aquí mismo, en el colegio, a cumplirlas, entonces, digamos que esta área les enseña mucho sobre normas, el vivir en sociedad y para que ellos puedan aplicarlo en otro lado.

E: ¿Tú tienes algún espacio definido con los alumnos?

PS: ¿un horario? Sí, especialmente con los de primaria. Con bachillerato, si me toca, digamos, solicitar. Tengo espacios desde primero hasta quinto y horas fijas con décimo y once.

E: Y en primer ciclo ¿qué trabajas?

PS: Todo lo que tiene que ver con educación sexual y formación en valores.

E: ¿Cómo orientas esa formación en valores?

PS: Bueno, ee, nosotros somos un colegio cristiano, por ende, toda la formación va orientada a seguir a Cristo como modelo de vida. Formamos en valores cristianos y toda la parte del proyecto de educación sexual va orientado de acuerdo a la biblia, al cuidado del cuerpo, al respeto, a que ellos se reconozcan como seres únicos e individuales, que se amen, se cuiden y se respeten.

E: Es que me llamó la atención ese cartel que habla de los acuerdos de excelencia ¿de qué trata?

PS: Eee, cada año el MEN diseña un día donde todos los colegios, al tiempo, deben realizar un día de la excelencia, donde nosotros evaluamos los resultados obtenidos en las pruebas saber de grado tercero, quinto y noveno, también las pruebas saber once. De acuerdo a esos resultados, pues el colegio hace una evaluación exhaustiva de qué cosas son fortalezas y qué otras cosas debe manejar, entonces, pues se hacen unos acuerdos de excelencia, eso lo hacen los docentes, los administrativos, pues todas las personas que trabajan en el colegio y se elaboran unos planes de acción para mejorar.

E: Vale ¿Y eso que aparece de elementos de competencias ciudadanas es algo que les dieron del Día E?

PS: Claro, eso tiene que ver con la parte convivencial. Entonces, también se evalúa esa parte de convivencia, de construcción, de competencias ciudadanas. Entonces miramos, como hace parte de las competencias que se evalúan en las pruebas a los chicos, entonces vemos como están esos resultados, cómo se desenvuelven ellos en esas pruebas y analizamos los resultados.

E: ¿Tu sabes de donde viene el término de competencias ciudadanas?

PS: No, yo se que hay una prueba específica. Que hay una prueba que se llama así, que competencias ciudadanas está dentro del formulario de las pruebas saber. Ahí en esas pruebas ¿qué le preguntan a ellos? Cosas muy relacionadas con su entorno familiar y social ¿si? Entonces van muy de la mano de cómo ellos se, cómo viven, cómo son sus relación familiares sociales, porque de cierta manera eso contribuye o afecta como va a ser su convivencia social dentro del colegio. Entonces, básicamente se que tiene que ver con ese formatico, pero pues, obviamente, también evalúa mucho la parte de competencias cognitivas, competencias comunicativas y emocionales.

E: ¿Bajo qué metodología trabaja el colegio?

PS: Varias. Pues el colegio tiene varias metodologías, pero, digamos, que a través de un proyecto terapéutico multidimensional que tiene el colegio, se busca desarrollar las inteligencias múltiples, se busca que el colegio tenga aprendizaje significativo, que lo que el niño aprenda en aula lo pueda llevar a la práctica y a su vida cotidiana. Y, pues también trabajamos modificación estructural cognitiva. Trabajamos aprendizaje significativo, ya te lo mencioné, y pues todo el sistema de representación VAK, saber de qué manera lo niños

aprenden mejor, si son visuales, kinestésicos o son auditivos, entonces de esa manera, se diseñan actividades de acuerdo a sus canales de aprendizaje, de cómo aprenden mucho mejor. Las actividades se diseñan de acuerdo a la generalidad del curso.

E: ¿Qué herramientas brinda el colegio para que esas inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas o los docentes puedan identificarlas?

PS: Bueno, inicialmente se aplica un test de inteligencias múltiples a todos los estudiantes, el departamento de orientación lo aplica y posteriormente analiza los resultados, envía los resultados a los papás, se socializa con el niño, se les explica y se hace, a bueno, se les hace un taller explicándoles que son inteligencias múltiples y cual es cada una con sus características, posterior se les aplica el test, se les entregan los resultados y se les dice cual es su inteligencia predominante y cuales son la que tiene que reforzar. Una vez socialicemos estos resultados con los papás, se socializan de la misma manera con los profesores, a los profesores también se les aplica el test y se identifica cual es la inteligencia predominante. Una vez tengamos estos resultados, entonces ya se les recomienda a los profesores que actividades realizar para reforzar esas inteligencias, esa es una. Adicionalmente, tienen un proyecto que se llama el proyecto metacognitivo, donde las terapeutas intervienen una vez a la semana, dirigiendo actividades para desarrollar inteligencias múltiples.

E: Fuera del aula ¿en qué escenarios crees tu que se pueden hacer visibles las prácticas de los docentes?

PS: Cuando tu me dices visibles ¿en los estudiantes? O sea en...

E: Por ejemplo, si tu quisieras saber como trabaja un profesor, ¿tú estarías solo en el aula o en qué otros escenarios te gustaría verlo para saber cómo es su interacción con los estudiantes?

PS: No, pues yo pienso que el colegio por ser pequeño se da la oportunidad de uno poder ver diferentes escenarios, de poder evidenciar su ejecución, tanto en el aula, como en espacios de descanso, el espacio del almuerzo, porque pues todos los docentes deben hacer ese acompañamiento. Entonces, digamos que uno puede evidenciar en los descansos, porque uno puede ver cómo los docentes hacen el acompañamiento, de qué manera se desenvuelven en esos espacios, en una reunión, por ejemplo, cuando se está haciendo algún tipo de socialización de los procesos de los estudiantes, como evidencian las habilidades y fortalezas, como las dificultades de los estudiantes, si realmente, pues el docente, ee pues identificó a su estudiante, lo conoció, sabe quién es, no solamente es el código de la lista, sino que es el chico Pepito Pérez que tiene estas fortalezas y estas dificultades. Entonces, en estos espacios se da para poder evaluar o revisar al docente.

E: Retomando el tema de valores y de competencias ciudadanas, relacionadas con valores y comportamientos que deben seguir ¿de qué manera evaluarías tu eso?

PS: Bueno, pues primero, si es algo que yo estoy trabajando, pues sencillamente, en la siguiente clase retomo el tema, de que estuvimos hablando, me gusta es trabajarles muchas cosas didácticas, o sea, videos, cosas que a ellos les llamen la atención y a través de actividades de juegos de roles, en donde les ponga una situación y veo la interacción a través de la observación, de cómo interactúan ellos, pues en su grupo social. En otros espacios, como el descanso, en alguna salida del colegio, cómo ellos aplican ya el valor como tal, ¿como cuál? Como el respeto. Por ejemplo, si vamos a una salida y si conservan una fila y piden “por favor”, si dan gracias, si de pronto necesitan algo cómo solicitan o si necesitan pedir permiso para entrar a un lugar cómo piden permiso, entonces, ya en esos espacios abiertos o en esos espacios podemos evidenciar varios valores.

E: Bueno ¿tu conoces algo de enseñanza para la comprensión o de pensamiento visible?

PS: Eee de pensamiento visible, no. Pero de enseñanza para la comprensión si, digamos que hace parte de una metodología que muchos docentes aplican para, pues llegar a para lograr la enseñanza de su asignatura.

E: ¿tú crees que el pensamiento puede hacerse visible?

PS: Claro.

E: ¿Cómo?

PS: Pues yo pienso que uno normalmente, todo el tiempo, está pensando. Todo el tiempo el cerebro, digamos que, procesando información y cuando uno ejecuta algo que está pensando, cuando uno ya lo lleva a la práctica, cuando uno tiene una idea, digamos de un negocio o de un proyecto o la idea de hacer la decoración de un salón, primero comienza con una idea. Primero tu dices quiero decorarlo, cómo lo quiero hacer, y se hace visible cuando tu lo ejecutas, cuando lo llevas a cabo. Considero que si se puede hacer visible el pensamiento.

E: ¿Crees que el pensamiento promueve el aprendizaje?

PS: Si, total, porque es la manera de crear. Una persona crea constantemente, lo que pasa es que, de pronto, muchas veces, hay personas que les cuesta un poco as de trabajo que a otras, pero hay personas que están constantemente creando. Lo que pasa es que precisamente no se hace visible porque no lo ejecutan, no lo llevan o no son perseverantes con lo que quieren o no lo socializan con otras personas que le pueden llegar a ayudar. Entonces, por eso.

E: Gracias

COORDINADORA DE DISCIPLINA (C.D)

E: bueno, para ti ¿qué es formación ciudadana?

C.D: Bueno, la formación ciudadana tiene que ver con la formación integral de la persona, aunque habla de que sea ciudadana, habla de la parte ética como de la parte social y aún de la parte religiosa, porque para mi una persona ciudadana es: tiene buenos valores, tiene buenos principios cristianos o bueno principios religiosos, pero también tiene buenos principios frente a la sociedad y frente a lo que espera el país, digámoslo así.

E: ok, y ¿existe algún programa en el que el colegio estructure esa formación?

C.D: Si, el colegio está fundamentado en principios valores. Tienen una cátedra de hecho que es única en este colegio, única no he oído en otro lugar, que se llama una cátedra institucional que es la cátedra donde los niños ven todos los principios, derechos y deberes que ellos tienen como ciudadanos y también tiene una clase que tiene que ver con la parte de educación cristiana, como la parte ética.

E: o sea, ¿los proyectos que tienen es más como una clase, como un espacio fijo o hay algo que sea más transversal?

C.D: No, es transversal. En todo lo que tu le ves a los niños siempre están hablando de principios éticos, en todas las materias. O sea, no son clases aparte, no, sino que son clases donde tu vas a ver que esos mismos valores se van a trabajar en las diferentes asignaturas. Y, por lo menos hablándote de la cátedra institucional, esa cátedra todo el mundo la tiene a la misma hora, el mismo día para que todos puedan ver los mismos principios. Entonces es una de las clases más importantes dentro del currículo.

E: ¿Quiénes son los responsables de esa formación?

C.D: Pues digamos que está en cabeza directamente de la vice rectora que es la que organiza todo el plan curricular, y la rectora obviamente. Todos los maestros tienen la misma capacitación que recibimos previa a que los niños tengan esas clases, entonces digamos a ti te llega el proyecto de la clase que vas a ver en la clase cátedra te muestran lo que tu vas a hacer para que todos lo trabajen, primero es trabajado con los docentes para que luego sea trabajado con los estudiantes. Además, está el equipo del departamento de sociales y en apoyo con el departamento espiritual, y obviamente bajo la supervisión de la coordinación.

E: Y, ¿ustedes cómo pueden evaluar que ese programa si es efectivo o si tiene un impacto en los estudiantes?

C.D: Lo que nosotros buscamos es que los niños lo hagan dentro del colegio, si nosotros estamos hablando de que este es un colegio que tiene principios de medio ambiente, pues lo

tenemos que ver dentro del colegio. El hecho de que los niños tengan la oportunidad de votar, de ser escuchados, de oír sus propuestas, eso hace que también nosotros demos como colegio que si estamos haciendo lo correcto, porque nosotros no estamos pensando en los niños de ahora, sino en los futuros ciudadanos que van a haber. De hecho, allí en todas las clases he oído, por lo menos de sociales, que están muy contextualizados a lo que están viviendo en el mundo hoy día. Leen mucho las noticias, les hacen leer mucha noticia y eso también es importante, porque hace que ellos pongan sus puntos de vista frente a las situaciones que están pasando.

E: Pues, si bien entiendo hay como unos espacios en los que es más fuerte esa formación, pero, digamos desde matemáticas ¿tu crees que se puede dar la formación ciudadana?

C.D: Claro que sí, porque nosotros lo que le estamos diciendo a los niños es que ellos analicen sus medios, nosotros no estamos interesados en que los niños sepan sumar 2+2, si eso es importante, pero que hago yo cuando en mi casa me llega el recibo de agua y yo como puedo ahorrar o no ahorrar, como yo puedo saber que estoy desperdiciando o no el agua si me están diciendo que debo ahorrar, entonces ahí viene a trabajar la matemática. Desde la parte de lenguaje pasa lo mismo, qué pasa si a ti te está llegando un tipo de mensaje y tu que vas a hacer con ese tipo de mensaje, por lo menos ahorita en la parte de informática, listo hay mucho acceso a internet y todo eso, pero que de eso puedes tu mirar y que punto de vista tu vas a estar frente a eso. Eso me parece importante que hagan en el colegio, que el niño tenga un pensamiento crítico frente a lo que está pasando.

E: y, ¿existen espacios diferentes al aula donde los estudiantes puedan trabajar ese pensamiento crítico?

C.D: Si, si mira, todas las mañanas en el colegio, antes hace un devocional, entonces esa parte de los devocionales no todo el tiempo son las mismas personas, nosotros nos rotamos entre los profesores, entonces digamos que eso te hace decir a ti que hay 15 maneras de ver las cosas y los chicos van a ver eso. Las propuestas de ellos han estado en que ellos pueda también participar en estos devocionales ese es uno de los espacios que hay. Otros espacios, pues te había dicho que los estudiantes también participan en el gobierno escolar, que tú sabes que ellos eligen a su representante ante el concejo estudiantil y ellos tienen derecho a ser escuchados. Este es un colegio donde permite que los estudiantes, las oficinas de las directivas sean puertas abiertas, cuando ellos necesiten ir a hablar con las directivas ellos se pueden acercar, muy tranquilamente, no son personas lejanas de los estudiantes, son muy cercanas a ellos y los escuchan mucho. Eso es importante.

E: Tu desde tu cargo como coordinadora de disciplina ¿cómo aportas a esa formación ciudadana?

C.D: Digamos que a veces la parte de la convivencia es un poco complicado porque todo el mundo cree que es algo punitivo, y la idea es llevarlos más a la reflexión, lo que tú estás haciendo ¿está bien o está mal?, ¿por qué está bien? o ¿por qué está mal? y yo pienso que hay que hacer algunos procesos formativos, como hace el gobierno, el gobierno también hace que nosotros los ciudadanos hagamos procesos formativos, los estudiantes también. Más que la cosa punitiva y el debido proceso, lo que se busca desde la parte de convivencia es que ellos reflexionen frente a lo que pasó, y cuál es su posición, cuál es su compromiso, que se hagan acuerdos.

E: O sea, la reflexión es como tu estrategia pedagógica

C.D: Aja

E: y tu ¿tienes alguna ruta específica o dependiendo del caso tu lo llevas a la persona?

C.D: Pues depende de los casos, porque tu no puedes decirle a un niño que te ha robado que vas a hacer un proceso de reflexión si tienes que devolver el elemento inmediatamente. pero lo que si busco primero es que ellos entren a reconocer que hubo un error, porque tu puedes

estar trabajando con un niño sobre la mentira, pero si el ni siquiera reconoce que está mintiendo, pues no haces nada, entonces se hace mucho trabajo formativo.

E: ¿Qué contenidos se trabajan respecto a este tema de formación en el primer ciclo?

C.D: Pues, en el primer ciclo es lo más bonito porque es donde tu, bueno en todos es bonitos, pero es que, tal vez en el primer ciclo tu pones todas las bases de. Entonces, la parte del respeto, la parte de la obediencia, la parte de la honestidad, son principios que ellos todo el tiempo están manejando. Recuerda que los maestros somos modelos de ellos, entonces es el mismo principio de acompañamiento que llevamos, entre nosotros hay un adecuado trato para con ellos, un adecuado manejo para con ellos, no el grito, no el trato inadecuado, pues porque eso no es lo que nosotros queremos, pero en el primer ciclo todo, a través de la lúdica, las normas en el juego, el reconocer las reglas sin podernos pasar por encima de ellas, eso hace que ellos estén aprendiendo los principios y valores que nosotros queremos para los futuros ciudadanos.

E: muchas gracias.

C.D: No, para servirles.

FONOAUDIÓLOGA (FO)

E: ¿Con niños de qué niveles trabajas?

FO: Se trabaja con niños desde transición hasta grado, más o menos, octavo, porque ya chicos más grandes su proceso de aprendizaje ya está más establecido, entonces no, pues no es muy funcional el trabajo.

E: ok, ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

FO: La formación ciudadana para mi es una formación en valores, o sea es como un trabajo a nivel educativo y formar a los estudiantes en los valores pero a nivel social. La parte social, el respeto hacia la otra persona, la colaboración hacia la otra persona, el hecho de que, yo se que no es fácil, pero el hecho de ver de pronto que algo le está pasando a alguien y poder uno colaborarle en algún momento, entonces ayudarles o enseñarle a los estudiantes a ser un poco, tener como sentimientos más hacia las otras personas, entonces es el hecho de preparar a esas personas, a estos alumnos en valores a nivel social.

E: ¿Conoces o cuál crees que es la posición de la institución frente a la formación ciudadana?

FO: La institución está trabajando ayudando con los, primero que todo pienso que deben haber valores a nivel de la casa, a nivel de colegio para que puedan haber valores con otra persona diferente a la familia o a los mismos compañeros para que los chicos tengan como esa sensibilización hacia lo que le puede estar ocurriendo a otra persona. Para eso, pienso yo, que se debe trabajar, y es lo que se hace aquí en el colegio, los valores en el colegio, dentro del colegio y es importante los valores con la familia.

E: ¿Quiénes son los responsables de esa formación?

FO: Yo pienso que eso viene de casa. Eso viene de casa y si hay una adecuada formación en casa, si hay respeto, hay que empezar por el respeto a uno mismo, el quererse a uno mismo y el respeto hacia la misma familia para poder respetar a otra persona. y yo pienso que eso viene desde la casa y en el colegio, eso es en conjunto.

E: Si tu fueras la encargada de realizar un programa de formación ciudadana ¿Qué enseñarías?

FO: ¿Qué enseñaría si fuera la encargada? Yo pienso que hay que trabajar, y sigo insistiendo que hay que trabajar desde la casa, enseñaría que lo más importantes es, o algo que para mi es clave, la unión en la familia, el respeto en la familia, la parte de respeto intrafamiliar y la parte personal, el quererse a uno mismo. El tiempo que los papás puedan pasar con los chicos y el apoyo que ellos puedan tener en cuanto a los medio de comunicación, en cuanto a todo lo

que sus hijos hacen, con quién están. Yo pienso que trabajaría primero que todo con la familia para poder tener mejores resultados.

E: ¿Cómo evaluarías el programa?

FO: ¿Un programa de formación ciudadana evaluarlo? Mediante actividades diversas que se puedan realizar en el colegio. Tareas o reuniones que se puedan hacer en conjunto con la familia, el apoyo que uno tenga con los profesores, con los directores de grupo, trabajar en, de pronto, mediante videos, mediante películas, mediante la misma vivencia y dramatizaciones que puedan verse, o de pronto también pueden ser salidas ¿no?

E: ¿Consideras que la formación ciudadana dentro de la institución debe estar a cargo de una asignatura o debe ser toda la institución?

FO: Toda la institución. Eso es trabajo de todos, no de una sola asignatura, sino trabajo de todos.

E: ¿Por qué es importante llevar a cabo una formación ciudadana?

FO: Porque tenemos que respetar a los demás porque por eso es que estamos como estamos en el país que podemos ver que, por ejemplo, en un transmilenio, para no ir tan lejos, el hecho de que lo rocen a uno, de que lo empujen a uno, uno ya responde de manera agresiva. El ayudar a los demás, el ser sensible ante las necesidades de otros y no pensar solo en mi, entonces es importantísimo eso.

E: ¿La formación ciudadana se da únicamente en el aula?

FO: No. En general, en el momento del almuerzo, en el momento del descanso, en todos lados se da la formación ciudadana.

E: muchas gracias.

TERAPISTA OCUPACIONAL (T.O)

E: ¿Cuánto tiempo llevas dentro de la institución?

T.O: cinco años

E: Y ¿Con que niños trabajas? ¿trabajas desde transición hasta once?

T.O: Nosotras hacemos parte del departamento de orientación y nosotras trabajamos e intervenimos a nivel terapéutico con aquellos niños que tienen dificultades en el aprendizaje y que tienen algunos diagnósticos como trastorno de déficit de atención o hiperactividad, problemas de aprendizaje y Asperger.

E: ¿pero sin importar la edad?

T.O: Si, tenemos desde transición hasta octavo de bachillerato.

E: Ok. ¿Qué es para ti formación ciudadana?

T.O: Bueno, para mi formación ciudadana es como la parte de saber, de saber en que costa toda la parte de nuestra ciudad, de acá de Bogotá, me imagino que tener el concepto de, partiendo desde lo básico que es saber, por ejemplo, quién nos está gobernando, sí quién es el alcalde, quién es el presidente. Es como tener todo el concepto de nuestra ciudad.

E: ¿Qué postura crees que tiene la institución frente a la formación ciudadana?

T.O: El colegio tiene una buena postura porque ellos desarrollan acá una clase, ciencias creo que es ciencias. Y también hay una parte de la cátedra que incluye también ciertas cosas de nuestra ciudad y también ciertas cosas del colegio, pero siento que también el área que es más específica para esa, para desarrollar es toda la parte de sociales.

E: ¿Tú crees que desde tu rol de terapeuta ocupacional puedes apoyar la formación ciudadana?

T.O: Si, pues por ejemplo uno puede desde la parte de aquellos niños que tienen dificultades en el aprendizaje, uno puede abordar el proceso terapéutico también partiendo de todo lo que decía al inicio, por ejemplo, del manejo de nuestra ciudad, entonces uno también podría aportar a ese proceso de formación de los niños.

E: ¿Qué actores deberían ser, según tu opinión, los encargados de esa formación ciudadana?

T.O: No creo que sea específicamente el profesor de sociales, sino que creo que todos deberíamos hacer parte de ese tipo de formación para los niños. O sea, todos deberíamos de estar capacitados.

E: ¿Cómo crees que se podría evaluar que un estudiante ha sido formado en ciudadanía?

T.O: Creo que puede ser a través de una encuesta, una evaluación para mirar de pronto que temas de base tienen en cuanto a este tema.

E: ¿y tú consideras que esa formación puede darse desde que son muy chiquitos o tienen que ser grandes?

T.O: No, considero que desde preescolar hasta bachillerato se puede iniciar esa formación.

E: ¿Por qué es importante formar en ciudadanía?

T.O: Pues porque es súper importante para nosotros, los que, por ejemplo, los que vivimos aquí en Bogotá, que es nuestra ciudad, saber, ¿no? tener el concepto de todo lo de nuestra ciudad, por eso me parece importante.

E: Muchas gracias.

Entrevistas Docentes

Docente #1.A (D.1)

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.1: Llevo 20 años, con este año 21.

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.1: Bueno, formación ciudadana es todo lo que prepara a los niños y a las personas para enfrentar una realidad en los lugares en los que nos encontremos, puedes ser una ciudad, un municipio, un departamento o un país, en el cual tenemos que cumplir unas normas que están establecidas.

E: Ok. ¿Qué términos nucleares o qué términos más importantes crees que conforman la formación ciudadana?

D.1: todo lo que tiene que ver con la parte de la normatividad, la formación en valores, la convivencia con las personas en los diferentes lugares en los cuales, los niños y nosotros nos desenvolvemos.

E: ¿Qué actores participan en esa formación?

D.1: yo creo que toda la comunidad educativa, en este caso serían: estudiantes, docentes, padres de familia, directivas de las instituciones, y en general ya la ciudadanía y los entes del estado.

E: ¿Cuál crees tú que es el propósito principal de generar esa formación ciudadana? ¿Por qué debo formar ciudadanos?

D.1: porque nosotros necesitamos tener en un futuro ciudadanos de bien, personas que sirvan a una sociedad y que siempre estén pensando cada día en un bienestar, tanto para las personas como para nuestro país.

E: ¿Qué contenidos, en primer ciclo, o de qué manera enseñarías o darías un poco de formación ciudadana?

D.1: bueno, primero pienso que los niños conozcan algunos entes del estado, conozcan todo lo que es la parte de convivencia, valores y normatividad existente, tanto a nivel de la ciudad, como de diferentes lugares como la institución en la que se encuentran.

E: ¿tú crees que este tema se puede trabajar desde pre kinder?

D.1: Si, definitivamente yo considero que muchos de los temas, que la formación es para toda la vida y si nosotros sembramos en la infancia unas buenas bases, vamos a tener unos ciudadanos exitosos y que amen su país, que se quieran quedar acá y que sean unas personas competentes en convivencia y en todo lo que implica estar compartiendo con otras personas en otros lugares.

E: ¿Aquí en la institución hay algún programa especial que trate eso o es algo que se trabaja desde sociales?

D.1: La institución como tal no lo tiene establecido, pero si enfocamos varias competencias, por decirlo así, que apuntan a que nuestros niños puedan ser competentes y a que en los diferentes lugares en los que se encuentren, pues tengan unas normas de convivencia, tengan unas normas de cortesía con las demás personas. Si considero, que como tal no está establecido, pero sí desde diferentes puntos se trabaja, tenemos la cátedra del colegio en la cual reforzamos todos estos aspectos.

E: y ¿qué competencias se trabajan?

D.1: Competencias de normatividad, de ser buenos ciudadanos, de respetar los diferentes medios de transporte, los orientamos también hacia la parte de la democracia, cuando en nuestro colegio hacemos todo lo de participación de la democracia, hacemos que sean ellos, tomen sus propias decisiones, que no tengan influencia de los adultos, sino que ellos estén realmente convencidos que ellos eligen a la persona que ellos quieren y no la persona que, de una manera u otra se le imponga.

E: ¿Bajo qué metodología pedagógica trabajas tú personalmente tus actividades en el aula?

D.1: En el aula, generalmente, desde la parte significativa, porque realmente las vivencias propias, las experiencias que los niños tienen, variedad de recursos, variedad de materiales permiten que ellos interioricen de mejor forma los conceptos así los aprenden y los ponen en práctica.

E: ¿Cómo definirías el rol que tiene el alumno y el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

D.1: Bueno, digamos que el proceso en mi caso parte mucho de darle la oportunidad a los estudiantes de que ellos creen, experimenten, también, en cierta forma, dar un poco de confianza en ellos y estar confiado uno en que, lo que van a hacer, lo van a hacer bien. Y sin el docente abandonar el aula, pero sí permitirles a ellos que expresen sus ideas que puedan crear, diseñar y que puedan explorar todo lo que les rodea.

E: ¿Tienes alguna estrategia o herramienta específica para promover todo eso en el aula o fuera de ella?

D.1: Bueno, una estrategia sería que contemos con la colaboración de los papás, porque, de todas maneras, ellos son una influencia y es el ejemplo que los niños reciben, entonces tenemos que enseñarles actividades para que los papás siempre estén involucrados, porque no es solo lo que los docentes hacemos en el aula, lo que los niños van a hacer o dejar de hacer. Los padres son una influencia muy grande, y desafortunadamente en este momento por cuestiones laborales, o por separaciones de los padres no contamos con ellos de tiempo completo, o muchas veces son papás ausentes y esto repercute mucho para tener un buen éxito en el desarrollo de este tipo de actividades.

E: para finalizar, ¿Cómo evalúas o que evalúas a la hora de ver el proceso de los niños referente a esa formación de la que me estás hablando de valores y demás?

D.1: Bueno, estamos hablando de los niños más pequeños y a ellos se les evalúa teniendo en cuenta su edad y sus desempeños, porque los niños no todos aprenden de la misma manera y no todos rinden de la misma manera, entonces se les evalúa de acuerdo a sus capacidades y de acuerdo a lo que ellos van creando y van diseñando. Igual se diseñan diferentes estrategias para poderlos evaluar, no solamente los evaluamos con una hoja o con una actividad escrita que hagan, no. Con las actividades prácticas, con las actividades orales, con diferente tipo de actividades evaluamos a los niños en estas edades.

E: ¿Por qué es importante para ti que los estudiantes aprendan a pensar?

D.1: Porque adquieren mayores conocimientos y dejamos que sean ellos, de pronto desde sus propios aprendizajes, los que puedan sacar algunas conclusiones, aprendan a dar su punto de

vista y opinen acerca de lo que se les pregunta o de los saberes que ellos deben tener de acuerdo a cada una de sus edades.

E: ¿Cómo crees que el pensamiento puede promover el aprendizaje?

D.1: Porque de acuerdo a las experiencias ellos pueden plasmar lo que piensan de diferentes formas, pueden utilizar diferentes recursos. Hoy en día, digamos la parte de la tecnología, se puede usar de manera educativa. Además contamos con libros, variedad de material didáctico que permiten que los dos sean un complemento tanto el pensar como el aprendizaje.

E: ¿El pensamiento puede hacerse visible?

D.1: Si se puede hacer visible, porque a través de lo que ellos creen, de las experiencias que ellos tengan pueden sacar sus propias conclusiones, pueden dar sus propios puntos de vista y así, en un futuro pueden ser, son o serán unas personas críticas que no todo van a dejar así, sino que van más allá y podemos tener grandes personas científicas, grandes profesionales y unas personas de bien que le sirvan a la sociedad.

E: Muchas gracias.

Docente #1.B (D.1)

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.1: Llevo 21 años.

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.1: Formación ciudadana es fomentar en los niños las competencias para cuando sean jóvenes o adultos, sean unas personas de bien que puedan servir a la sociedad.

E: Ok. ¿Qué términos nucleares definen la formación ciudadana?

D.1: Términos nucleares diría que muchos como son, digamos, en este momento todo lo que es la parte de la globalización de la cual nuestros niños desde muy pequeños ya están inmersos en ella.

E: ¿Qué actores participan en esa formación?

D.1: En esa formación participan toda la comunidad educativa, como docentes, padres de familia, estudiantes. En general, todas las personas y las sociedad y las instituciones del estado.

E: ¿Cuál crees tú que es el propósito principal de generar esa formación ciudadana? ¿Por qué debo formar ciudadanos?

D.1: El propósito de la ciudadanía es que los niños sean personas competentes que conozcan todos los aspectos, pues esto va a ser fundamental para toda la vida y si nosotros sembramos en los niños una muy buena semilla, vamos a recoger un muy buen fruto.

E: ¿Qué se enseña puntualmente?

D.1: se enseña, fomentando muy bien la parte de los valores y aprovechando en ellos todas las habilidades y destrezas que permiten que desarrollen todos sus sentidos y las competencias en diferentes niveles.

E: ¿Cómo se organizan los contenidos que se enseñan en el primer ciclo?

D.1: Los contenidos que se desarrollan, primero de acuerdo a los parámetros que nos dicta el Ministerio de Educación y la Secretaría de Integración Social de acuerdo a la edad de los niños, igual están enfocados en diferentes temas o en diferentes conceptos, como son la casa, la familia, el barrio y la comunidad, y muchos otros temas que se ven durante todo el año escolar.

E: ¿Bajo qué metodología estructura y ejecutas las actividades?

D.1: La metodología de un lenguaje significativo, teniendo en cuenta que para los niños todo lo que sea representativo, todo lo que se haga con ellos de una manera real, lo interiorizan más fácilmente, igualmente utilizando también las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta que nos apunta a desarrollar diferentes sentidos y podemos desarrollar diferentes actividades.

E: y ¿Qué estrategias, recursos y herramientas puntuales utilizas tu?

D.1: Herramientas, digamos, diferentes. Las herramientas y los espacios, digamos con ellos se pueden hacer muchas actividades al aire libre, utilizando los espacios y también dejando algunas actividades para que puedan desarrollar en la casa y puedan tener la participación con sus familiares, porque esto les permite, de una manera u otra, desenvolverse muy bien y luego traer ese aprendizaje y compartirlo con sus otros compañeros de curso.

E: ¿Cómo se evalúan esas competencias?

D.1: Bueno, con ellos se evalúa de diferentes maneras. Ellos están siendo, digámoslo, evaluados durante todo el tiempo, porque, pues con ellos no se es muy estricto en la evaluación, porque primero, son muy pequeños y segundo, pues se pueden evaluar por medio de las actividades que realicen, por medio de su lenguaje oral, por medio de las actividades que se hacen al aire libre. Tenemos diferentes formas de evaluarlos y esto permite que se vean los avances y progresos que ellos van teniendo día a día de acuerdo a su edad.

E: En cátedra, ¿Ellos también tienen? ¿Qué trabajan en ese espacio?

D.1: Sí, trabajamos todo lo que es la parte de competencias ciudadanas, todo lo que tiene que ver con la paz y con diferentes actividades que hacemos, y digamos procesos que se van dando y desarrollando en el país. Entonces, aplicamos a que los niños estén actualizados y ellos, de acuerdo a sus edades, puedan realizar actividades prácticas que les permitan interiorizar estos conceptos y vivir una realidad.

E: ¿Nos podrías dar un ejemplo de que actividad práctica hacen para que ellos sepan eso?

D.1: Por ejemplo con lo de la paz, entonces, el año pasado estuvimos trabajando sobre la paz en nuestro país, Colombia, y realizamos actividades significativas en las cuales los niños hacían representaciones que permitían ver que ellos querían la paz de nuestro país. Igual, con los niños más grandecitos ya les explicamos, les contamos sobre lo que se estaba llevando a cabo del proceso de paz en nuestro país, quienes estaban participando y por qué todos anhelábamos tener la paz en nuestro país.

E: Muchas gracias.

Docente #2 (D.2)

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.2: Ingresé este año.

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.2: Considero que puede ser la manera en que me comporto, en que realizo las cosas, en que demuestro lo que se a los demás.

E: ¿Quiénes podrían llegar a ser los responsables de esa formación?

D.2: ¿Formación ciudadana? Todos, desde la casa, profesores, jefes, todos los que tengan que ver con alguien en la manera de enseñar.

E: Si tu tuvieras que enseñar sobre Formación Ciudadana, ¿Por qué empezarías?

D.2: Primero por los valores, respeto, responsabilidad, cumplimiento y de ahí pues parten otra serie de cosas.

E: ¿Por qué sería importante formar para que los estudiantes sean buenos ciudadanos?

D.2: Por todo, es un complemento de lo que hace el docente lo hace en la casa. Si en la casa le enseñan modales, pues tú aquí en el colegio lo vienes a seguir cultivando y a ayudar a que eso que se dio en la casa no se pierda.

E: ya que tu trabajas desde transición hasta once, ¿Consideras que se puede trabajar este tema desde la infancia, o sea desde transición?

D.2: Total, desde el primer momento que haya contacto con los niños desde el colegio se debe.

E: y ¿cómo lo irías complejizando?

D.2: ¿En mi clase? no, puntualmente sería una motivación al inicio, explicando que es un valor, que tipo de valores vamos a trabajar y de ahí parte la clase. Entonces, si trabajamos la

puntualidad, obviamente que todos estemos a tiempo; si trabajo el respeto, pues al momento de tomar la distancia o darles un balón que tengan que cuidar, que entregar de nuevo. Así lo considero.

E: Por ejemplo, vas a trabajar responsabilidad en transición hasta once, ¿Cuál sería la diferencia? o ¿usarías la misma estrategia?

D.2: no no no, obviamente desde mi área deben primar las cargas. El mismo valor se puede trabajar en todos, pero la manera de darlo a conocer si son las cargas, la intensidad. Digamos, un juego de responsabilidad, una ronda en preescolar, pero ya en once una actividad más precisa.

E: ¿Qué estrategias y herramientas utilizas en tu clase puntualmente?

D.2: Mi metodología es muy práctica, ante todo la puntualidad, es decir, si yo demuestro que llego temprano, estoy listo con mis materiales y la actividad preparada, pues los chicos nunca se me van a dispersar, esas es la primera manera. Lo otros es tener claro lo que voy a hacer, los objetivos claros de la clase y segundo que haya una retroalimentación, o sea yo puedo dar a conocer, así sea un juego, ellos tienen que buscar la manera de darme a mí a entender que lo que hicieron sirve para tal cosa.

E: ¿tú conoces la cátedra del colegio?

D.2: No.

E: Si tuvieras a cargo esa formación ciudadana, más los contenidos de tu materia ¿Cómo evaluarías? ¿Cómo saber si un niño es responsable?

D.2: Buena pregunta. No, pues yo creo que partiendo de la premisa que mi clase es importante para todos y el cumplimiento de lo que yo estoy sugiriendo hacer, di tu pruebas, test o simplemente la actividad. La responsabilidad se mide con el entregar o hacer eso a tiempo.

E: ¿Conoces algún proyecto transversal que logre de alguna manera desarrollar algunas competencias ciudadanas?

D.2: Claro, hay un proyecto que lidera ciencias, que es el proyecto PRAE, obviamente tiene mucho que ver con el cuidado de la naturaleza, con el reciclaje, todo eso ayuda a formar ciudadanos de bien, no solo acá sino también afuera del colegio. Ese es uno de los tantos que hay.

E: Bueno, ¿tu sugerirías alguno?

D.2: Si, me gustaría mucho uno que alguna vez trabajé y son las habilidades básicas de todos los chicos. No es solo participar en juego, sino que las habilidades se demuestran desde preescolar a once con juegos y actividades pero que lo puedan dar a conocer y a entender.

Docente #3 (D.3)

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.3: Nueve años.

E: ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

D.3: Es buscar la manera de que los estudiantes se puedan enfrentar a un mundo con todas las bases en valores, en la parte de conciencia de ellos mismos, primero el ser, y después la comunidad que tienen.

E: listo, ¿Qué términos nucleares definen la formación ciudadana?

D.3: La familia, el colegio y, como último ya, la universidad.

E: aparte de esos actores ¿tu crees que alguien más participa en esa formación?

D.3: Claro, pues depende un poco.

E: ¿de que?

D.3: Del tipo de contexto en el que los niños se encuentre, porque pues acá nosotros en el colegio, tú sabes, está la familia, el colegio, está la comunidad y nosotros como docentes ayudamos en esa formación, pero digamos el ente importante ahí es la familia.

E: ¿Tú consideras que es importante formar en ciudadanía?

D.3: Si, claro porque es que al tener buenos ciudadanos todo es mucho más fácil. Ya no existiría tanta violencia, porque eso hace que exista la violencia.

E: entonces, ¿para que haya buenos ciudadanos tú qué enseñarías o que enseñes?

D.3: ¿yo que enseño? la parte de valores, la parte del respeto, mucho porque eso es importante y la parte de la tolerancia. Uno tiene que aprender a tolerar, a pesar de que no le guste tiene que aprender a tolerar.

E: ¿desde que edad se puede enseñar eso?

D.3: Desde bebecitos.

E: ¿Cómo lo enseñarías?

D.3: Es que por ejemplo, digamos en la parte de estimulación los niños tienen que aprender a tolerar muchas cosas, entonces la parte sensitiva, la parte táctil, la parte del gusto, entonces es desde ahí que uno empieza, desde bebecitos.

E: ¿cómo se organizan los contenidos? pues generalmente, como organizan esos contenidos que les dictan a ellos? ¿qué criterios tienen para organizarlos?

D.3: pues si tu te das cuenta es evolutivo, casi siempre todos los años se ve pero cada año se hace un énfasis mucho más fuerte de cada curso. Entonces, digamos, por ejemplo, desde pequeñitos se trabajan los derechos y deberes, pero no se trabaja de una manera amplia sino desde la casa, que derechos tienes en casa, qué deberes tienes, en el colegio y así, Ya cuando llegan a cursos más altos, ya se les hace un énfasis más grande.

E: ¿Bajo qué metodología estructuras tus clases?

D.3: La parte lúdica.

E: ¿y el colegio?

D.3: El colegio tiene a partir de las inteligencias múltiples, entonces, y a partir de los ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes.

E: ¿existen proyectos como transversales que tiene el colegio para esa formación en valores que tu mencionas o se trabaja en un espacio específico?

D.3: Si, lo tenemos. Por ejemplo, con la cátedra del colegio que a partir de ahí es como que les incentivamos a los niños que aprendan a amar a su colegio, y a partir de ahí se da. En sociales también se maneja mucho. Aparte también tiene lo del God's Time, que es la parte de espiritual, entonces eso también les ayuda.

E: ¿tú qué dimensiones involucrarías entonces en esa formación?

D.3: Todas las dimensiones de desarrollo de los niños.

E: ¿qué estrategias, herramientas o recursos usas en las clases que dictas?

D.3: bueno, me gusta mucho la parte de la música, que los niños tengan videos, me gusta tener más contacto con los estudiantes, primero desarrollarles la motricidad fina y gruesa, y a partir de ahí si me centro en un tema específico.

E: ¿Cómo evalúas?

D.3: Depende del ritmo de los estudiantes, porque todos no se puede evaluar igual porque hay niños que tienen un coeficiente mucho más alto, hay otros a los que les cuesta un poco pero si saben las cosas. Entonces siempre se tiene que partir de cómo ellos aprenden.

E: tú nos estabas contando que los proyectos que tienen es más desde los valores y la parte espiritual ¿cómo evalúas eso?

D.3: Nosotros no evaluamos, digamos la parte espiritual nosotros no la evaluamos como tal, pues, pero digamos que cátedra institucional si se hace por medio de evaluaciones, por medio de los trabajos que se hacen en las clases, por los trabajos que se dejan en casa.

E: y ¿tu crees que puede haber una evaluación de si si adquirieron ciertos valores?

D.3: Es difícil verlo, porque, como te digo, nosotros como colegio somos los que apoyamos este tipo de valores que les dan en casa, los incentivamos, los trabajamos, pero si en casa no

hay, por ejemplo un respeto, si allá alzan la voz en casa ya se perdió el respeto por mas que lo trabajemos es muy complicado.

E: Define en una palabra el rol que tiene el alumno y que tienes tu en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

D.3: ¿rol en qué sentido?

E: ¿Cuál es la función del alumno en ese proceso de aprendizaje?

D.3: Pues es que es un aprendizaje recíproco, no solamente el estudiante aprende del docente, sino también yo aprendo de ellos.

E: Gracias.

Docente #4 (D.4)

E: ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

D.4: Bueno, la formación ciudadana es una formación que está enfocada hacia los valores que se debe tener como una persona que convive y vive en una sociedad, teniendo valores, teniendo principios, respetando las diferentes reglas que debemos cumplir para tener una sana convivencia como sociedad.

E: listo, ¿Qué términos nucleares definen la formación ciudadana?

D.4: ¿Términos nucleares?

E: si como los más grandes, los que más abarcan.

D.4: ¿De la formación ciudadana?

E: Sí ¿cuáles crees que son?

D.4: Pues yo creo que valores, es uno que es muy importante. convivencia, resolución de conflictos, me parece que también es fundamental para la sana convivencia como sociedad.

E: ¿Qué actores participan en esa formación?

D.4: Bueno en esa formación, pues el primer núcleo de la sociedad que es la familia, debe estar super involucrado en la formación de sus hijos para inculcar estos valores. Segunda instancia, pues sería la educación, lo que es todo el colegio y pues ya están los demás instancias, como el Ministerio de educación, el ministerio, diferentes ministerios que guían y apoyan estos procesos.

E: ¿Tu consideras que es importante la formación ciudadana?

D.4: si, es súper importante, y más con todo lo que se está viviendo en Colombia actualmente, pues eso ha mostrado que estamos fallando demasiado en todo este proceso.

E: ¿desde qué edad, consideras tu, que se puede hacer una formación ciudadana?

D.4: Desde muy temprana edad, yo pondría desde edad, antes de preescolar, o sea desde que los bebés nacen ya están involucrados en una sociedad que comienza, obviamente desde la familia, su relación con su mamá, con sus hermanos, y desde ese momento ya se empieza una formación ciudadana.

E: ¿tú qué enseñas o que enseñarías en el primer ciclo de educación aquí en el colegio sobre formación ciudadana?

D.4: Bueno, que los niños reconozcan sus derechos, de los derechos del niño, es importante. También sus deberes, porque así como tenemos derechos, tenemos también deberes. Las diferentes reglas que nos involucran, tanto en la familia como primer núcleo, empezar desde lo más cercano a ellos que es la familia, después las reglas que existen en la institución, como es el manual de convivencia que rige la convivencia dentro de las institución y más adelante ya se sale más hacia la ciudad, que reglamentos existen y cuales son las normas que se debe cumplir como ciudadano cuando estamos afuera.

E: ¿cómo organizarías los contenidos desde los más pequeños hasta los más grandes? **D.4:**

Bueno, los contenidos, yo empezaría, en preescolar con lo más cercano que es su familia y es su primer núcleo. Después, pues los grados más grandecitos, como intermedios, pues sería ya más lo que es la institución o el colegio, con los más grandes, lo que es ya a nivel de la

ciudad, y con los de bachillerato, ya terminando, ellos deben conocer pues a nivel internacional, y pues, nacional.

E: ¿Bajo qué metodología estructuras tus clases?

D.4: Pues la metodología que tenemos aquí en la institución es pues que tenemos en cuenta los pre saberes de los estudiantes, dejamos que ellos se expresen, que con lo que ellos ya conocen y debido a esto, lo que ellos ya traen, se empieza a construir el nuevo conocimiento y los nuevos valores. Se trabaja también mucho, este es un colegio que apoya también mucho el trabajo en casa, entonces tenemos un equipo interdisciplinar que es fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional y ellas nos apoyan con el trabajo con padres también, si se llega a necesitar el caso de trabajar también con padres de familia.

E: ¿Cómo defines el rol que tiene el alumno y el rol que tienes tu en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

D.4: Bueno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante, ellos ya vienen con muchos conocimiento previos que uno tiene que tener en cuenta. El maestro solamente está guiándolos a construir y a mejorar ciertas, también, conductas, también enseñanzas para que ellos cada vez vayan aprendiendo más y más cosas, pero el maestro es básicamente la guía en este proceso.

E: ¿y el alumno entonces?

D.4: El alumno es el ser que es activo y el es el que está construyendo permanentemente su conocimiento con la guía del profesor.

E: Vale ¿qué estrategias, herramientas o recursos usas ?

D.4: Todas las dimensiones de desarrollo de los niños.

E: ¿qué estrategias, herramientas o recursos utilizas normalmente para desarrollar tus proyectos de formación en valores o tus clases en general?

D.4: bueno, se utilizan diferentes recursos, lo importante es que la metodología sea también activa, que los involucre a ellos, como videos, canciones, historias, cuentos sobre lo que está pasando. También se pueden manejar casos con ellos, explicarles una situación ¿cuál sería la solución a ese caso? que todos opinen y vamos construyendo cual sería la mejor estrategia para dar solución por ejemplo a un conflicto. Y también sobre las vivencias que ellos tienen, a veces yo tomo en cuenta alguna dificultad, o conflicto que ellos tienen, lo traigo a colación, y entre todos le damos respuesta.

E: ¿Tu hablas de que esa formación implica valores, implica una participación activa de los niños, pero tú cómo evalúas eso?

D.4: Bueno, aquí lo que maneja la institución nosotros tenemos tres componentes básicos que es la autoevaluación, también se toma en cuenta en ese proceso, una evaluación final, se toman en cuenta las competencias cognitivas, que es lo que sabe el estudiante, las procedimentales, que es lo que hace el estudiante y lo actitudinal, que es la actitud que tiene el estudiante ante el proceso de enseñanza, y se sacan masomenos cinco notas por cada componente. Ellos lo saben y eso acá en cátedra, que tenemos otra clase, se explica absolutamente todo, porque los niños desde muy temprana edad deben saber las reglas del juego, deben saber de dónde se sacan sus notas, que se va a evaluar y que se espera de ellos para que ellos también puedan dar lo que uno espera de ellos.

E: ¿Qué se trabaja en el espacio de cátedra?

D.4: Todo lo que es manual de convivencia, valores. Cátedra institucional apoya a esa educación en valores a nivel de convivencia ciudadana. Apoya bastante todo es proceso.

E: ¿Hay algún otro proyecto que acompañe ese espacio?

D.4: Si, pues hay un proyecto de psicología, que ellas también tienen una hora, que es una clase, que es proyecto metacognitivo, donde también se trabaja con psicología y se apoya todos esos procesos, por ejemplo del cuidado del cuerpo, conocimiento de sí mismo.

Entonces, se trabajan varias áreas todo ese proceso.

E: o sea, es un trabajo entre todos.

D.4: Si, es un trabajo en conjunto.

E: ¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan a pensar?

D.4: Bueno, es muy importante porque ellos deben organizar la manera como ejecutan un proceso y lo que está pasando dentro de su cabeza. Muchos de ellos, nosotros acá en esta institución tenemos a veces estudiantes con déficit de atención, hiperactividad, síndrome negativista desafiante, y a ellos hay que trabajarles mucho las instrucciones paso a paso, ellos desde su cabeza también van secuencializando unos pasos para lograr un proceso y lograr una meta. Es muy importante que ellos aprendan a hacer eso en su cabecita para luego ejecutarlo ya con sus acciones, si ellos tienen un desorden en su cabecita, las acciones van a ser lo mismo, no van a saber por dónde empezar, luego que sigue y luego cómo finalizar una actividad, por eso es tan importante que ellos aprendan a pensar y organizar su pensamiento, para hacer cualquier actividad.

E: ¿Consideras que se puede hacer el pensamiento visible?

D.4: Si, pues uno cuando, la manera en que uno evalúa a los niños, es porque ya el pensamiento se ha dado, se ha organizado y ellos demuestran en ciertas actividades si aprendieron o no aprendieron lo que uno está explicando. Entonces con las actividades, con juegos se hace visible, entonces tu te das cuenta si en verdad se logró o no se logró el aprendizaje.

E: ¿Cómo crees tú que el pensamiento promueve el aprendizaje?

D.4: Pues el pensamiento está muy involucrado con todo lo que es el aprendizaje, o sea, pues sin pensamiento no puede haber un aprendizaje. El es un agente pues super importante para que se pueda dar todo este proceso; entonces, se tienen que tener en cuenta también los diferentes ritmos de aprendizaje en los niños porque no todos aprendemos de la misma manera, unos son más visuales, otros son más kinestésicos, otros más auditivos. Entonces, tu tienes que trabajarles esos tres canales básicos con ellos para que la información pueda llegar y se pueda dar ese aprendizaje.

E: Muchísimas gracias.

Docente #5 (D.5)

E: ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

D.5: Es enseñarle a, bueno tanto a los alumnos, es la enseñanza de los valores que necesitamos para vivir en sociedad.

E: ¿Cuáles son en tu opinión los términos más importantes a desarrollar en esa formación ciudadana?

D.5: Cultura ciudadana, convivencia, respeto y valores ciudadanos.

E: ¿Quiénes deberían ser los encargados de llevar a cabo ese proceso de formación?

D.5: Creo que debe empezar primero en la casa, como todas las formaciones, y reforzar en el colegio por medio de estrategias entre administrativos y docentes.

E: ¿Por qué se debe enseñar formación ciudadana? ¿Cuál es el propósito de esa formación?

D.5: Porque, finalmente, lo que entregamos a la sociedad que es un ciudadano, entregamos a la sociedad una persona que hace parte de un común denominador que es sociedad, entonces tenemos que prepararlo para vivir en esa sociedad y si lo preparamos de una manera adecuada con la cultura, los mínimos suficientes, pues va a haber un cambio en general en la sociedad.

E: ¿Si tuvieras a cargo el diseño de una propuesta en formación ciudadana, qué enseñarías? y ¿cómo organizarías los contenidos?

D.5: Yo enseñaría valores primero, enseñanza en valores, como el respeto, tolerancia, la paciencia, el respetar las normas. Y lo organizaría como por modelos dependiendo de la edad del estudiante, no es lo mismo enseñarle a un estudiante de pre jardín que a uno de once.

E: Ok, ¿Crees que la formación ciudadana debería darse desde cierta edad? ¿puede darse a todo el mundo?

D.5: Desde que inicia en la casa se puede dar a todo el mundo. Con la simple norma de enseñarle a los niños a no botar los papeles en la calle, eso se enseña desde la casa, se refuerza en el colegio pero va de la mano con todas las enseñanzas a nivel general.

E: ¿debería existir un espacio específico o en todas la materias ?

D.5: Puede ser un espacio específico donde se refuerce, donde se vea en detalle el tema, pero tiene que ser ejemplarizado en todas las materias.

E: ¿Qué metodología utilizas tu para tus clases en general?

D.5: Enseñanza práctica, metodología por medio del ejemplo.

E: En una palabra o como prefieras ¿Qué rol tienes tú como docente y qué rol tienen los alumnos?

D.5: ¿Dentro de mi modelo de enseñanza? Yo soy un facilitador de conocimiento. El docente es un facilitador de conocimiento y el alumno debe explorar ese conocimiento y llevarlo a un nivel superior, al mismo nivel, pero siempre por medio de la exploración del mismo estudiante, porque yo no soy la dueña absoluta del conocimiento, sino que soy un facilitador, un medio que permite al estudiante conocer.

E: Retomando el tema de Formación ciudadana ¿Cómo evaluarías tu plan de formación?

D.5: Mediante el comportamiento del alumno en situaciones de ciudadanía. Por ejemplo, cómo se comporta el alumno en determinado espacio de una izada de bandera o como se comporta el alumno en su comedor. ¿Si? en el desarrollo como tal de ese espacio

E: ¿Conoces algún programa que fomente la formación ciudadana en el colegio o fuera de él?

D.5: Si, conozco una entidad educativa que su enseñanza es enseñanza en valores para la formación de ciudadanos, y les enseñan todos los valores, desde el respeto, la tolerancia, paciencia, todos los que ya nombramos, para el desarrollo en sociedad.

E: ¿Por qué crees que es importante que los estudiantes aprendan a pensar?

D.5: Porque ellos tienen que descubrir por sí mismos el conocimiento. Si bien nosotros somos facilitadores, el alumno, por medio de la exploración, tiene un aprendizaje significativo y así mismo lo interioriza. No es lo mismo decirle o contarle cómo se mueve un pie, a que el lo mueva. Eso es una enseñanza significativa.

E: ¿Cómo puede promover el aprendizaje el pensamiento?

D.5: Enseñarle a los alumnos a pensar desarrolla personas que estén en la capacidad de reaccionar diferente, porque las personas reaccionan, muchas veces, sin pensar y eso pues conlleva a muchos problemas. Si le enseñamos al alumno, primero a pensar y a desarrollar la habilidad de pensamiento puede que sus acciones, más adelante sean diferentes.

E: ¿Cómo puede hacerse el pensamiento visible?

D.5: Enseñarle al alumno a que lo que piensa lo pueda expresar, o sea por medio de palabra o por medio de dibujo, o por medio de alguna expresión corporal, pero que no se quede en el pensamiento, sino que tenga la capacidad de sacarlo de su cerebro y expresarlo hacia afuera.

E: Gracias.

Docente #6 (D.6)

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.6: Comenzamos este año.

E: ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

D.6: Creo que tiene que ver con valores y comportamiento cívico, no se, eso fue redundante. Comportamiento en sociedad.

E: ¿Cuáles son los términos centrales de la formación ciudadana?

D.6: No tengo la menor idea.

E: ¿Quiénes, según tu opinión, deberían ser los encargados de llevar a cabo esos procesos de formación?

D.6: Los papás.

E: ¿únicamente?

D.6: no, los papás enseñan, nosotros como profesores reforzamos lo que los papás enseñan.

E: Si tu fueras el encargado de diseñar el programa de formación ciudadana, ¿qué enseñarías y por qué?

D.6: Creo que volvería a tocar temas de la Urbanidad de Carreño. ¿por qué? No es una regla, no es una ley, pero es un señor que dedicó su vida a educar gente y a eso me dedico yo.

E: ¿Por qué consideras que es importante diseñar programas de formación ciudadana?

D.6: Porque la sociedad está en detrimento. Muchos se quejan que Colombia es un país retrogrado y que muchos sectores de la sociedad nos quieren dejar en la caverna, pero yo considero que eso mantiene el orden y, inclusive, una sociedad bien conformada, donde no todos pueden hacer lo que quieren.

E: ¿Qué metodología utilizas para desarrollar tus clases?

D.6: Método directo, se llama así.

E: ¿En qué consiste?

D.6: Método directo y Natural Approach son combinados con Total Physical Response, son metodologías diseñadas para que los niños, como estoy en primaria, formación básica, desarrollen su segunda lengua como desarrollaron la primera, a punta de interacción.

E: De acuerdo a esa metodología ¿Qué rol tiene el estudiante y qué rol tienes tú como docente?

D.6: Depende, si es con los más pequeñitos, busco usar el método de Total Physical Response, en el cual ellos solo tienen que responder con acciones, no verbalmente. Yo no espero que ellos produzcan ni escrita ni verbalmente, yo los guío.

E: ¿Cómo evaluarías tu el desarrollo o desempeño de los niños en relación a la formación ciudadana?

D.6: ¿Cómo evaluaría? O sea ¿qué nota le doy de uno a diez?

E: No, no tiene que ser precisamente así, pues si tu consideras que así se debe evaluar, pues si. Pero, ¿cómo más evaluarías? Si por ejemplo estás enseñando el valor del respeto, ¿cómo evaluarías que la persona está siendo respetuosa?

D.6: Pues de hecho creo que cuantitativamente no es posible evaluar casi nada, entonces ¿cómo lo evaluaría? Con resultados, con rúbricas de pronto.

E: ¿qué evaluarías?

D.6: depende de lo que estuviera enseñando, depende del valor que quiero instruir en ellos o incluir. No sé, digamos, respeto a la palabra.

E: ¿Si estás trabajando, por ejemplo, la urbanidad de Carreño, de la que no conozco casi nada, cómo evaluarías que si se está cumpliendo tu objetivo?

D.6: Por ejemplo, ahí se enseña el respeto a las personas que tienen autoridad, naturalmente, yo no me tengo que imponer por ninguna razón diferente a que soy el profesor, entonces, cuando yo llego y ellos acatan la autoridad por el simple hecho que la persona ha llegado, yo digo “ok, vamos bien”.

E: ¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan a pensar?

D.6: Porque, antiguamente se enseñaba a repetir y a memorizar, el mundo ha cambiado y es obvio que somos todos diferentes y seguir un patrón, aunque sabes que la gente cree que es diferente pero realmente sigue patrones, sea como sea, en cuanto a la música, en cuanto a la moda. Entonces, yo al separarme del molde avanzo individualmente.

E: ¿Cómo crees que el pensamiento puede promover el aprendizaje?

D.6: El análisis es muy importante. por ejemplo, aquí se propone mucho que los estudiantes aprendan del método científico: comienza por hacer observaciones, luego hacer preguntas,

luego desarrollar una hipótesis, luego experimentar y finalmente, concluir. Entonces creo que es básico para cualquier proceso.

E: ¿Se puede hacer el pensamiento visible?

D.6: En el lenguaje, si.

E: ¿Cómo?

D.6: Los pensamientos son lenguaje. Cuando tu piensas: “Tengo hambre” a tu cabeza llega un letrerito que dice “tengo hambre” o una vocecita dice “tienes hambre, tienes hambre” Entonces el pensamiento se traduce a través del lenguaje verbal o no verbal. Cuando el niño está cansado en una clase, el no tiene que explicarlo o exponer verbalmente, el simplemente actúa como tal.

E: ¿Conoces algún tipo de proyecto dentro de la institución o fuera de ella que trabaje en la formación ciudadana o que aporte a esto?

D.6: Claro que si, desde el área de ciencias estamos tratando de incluir programas como el PRAE, que es el proyecto de biología para, por ejemplo, establecer el uso del reciclaje y muchas otras cosas que son importantes.

E: Muchísimas gracias.

Docente #7 (D.7)

E: ¿Cuánto llevas en el colegio?

D.7: Un mes

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.7: ¿Formación ciudadana? Pues que los chicos aprendan cómo comportarse en sociedad.

E: ¿Qué términos son los centrales en la formación ciudadana?

D.7: No sé.

E: ¿Si tu tuvieras que ser el encargado de la formación ciudadana, que enseñarías?

D.7: La Urbanidad de Carreño, importantísimo.

E: ¿De qué es la Urbanidad de Carreño?

D.7: ¿No sabes qué es la Urbanidad de Carreño?, es un librito que enseñaban antes, hace muchos años. Entonces en ese librito decía todas las normas de urbanidad que se tienen que tener, que se deben tener, entonces caminar por la derecha.

E: ¿Quiénes son los encargados o deberían ser los encargados de esa formación?

D.7: Los de sociales.

E: ¿únicamente?

D.7: Bueno, pues todos, pero los de sociales deberían manejarlo.

E: ¿y la familia tiene un rol importante o no?

D.7: Pues como primer núcleo de la sociedad, claro que lo debería manejar. No dije la familia porque creí que era el entorno del colegio, pero si el niño no tiene esa educación en la familia pues no.

E: ¿Cómo crees tú que desde tu área de música puedes ayudar en la formación ciudadana?

D.7: Con la disciplina, porque la música necesita mucha disciplina, entonces si ellos son disciplinados acá, van a entender que también deben tener esa misma disciplina afuera y pues en general para todo en su vida.

E: ¿y cómo evaluarías la disciplina o lo de Urbanidad de Carreño?

D.7: Pues no sé, sería más una nota como que en verdad la persona demuestre que si lo está siendo, porque no es como “venga y dígame que leyó en tal página de la Urbanidad de Carreño”, sino pues si de verdad camina por la derecha, si recoge los papeles del piso y todo eso.

E: La Urbanidad de Carreño es solo un libro ¿lo lees y ya? o ¿el docente tiene que hacer algo ahí?

D.7: Pues mira, cuando yo estudié se lo ponían a leer a uno, entonces el profesor le decía a uno, pues vamos a regirnos bajo estas reglas, entonces, cúmplalas, acátelas y no solo en el colegio sino en todo lado.

E: ¿Qué metodologías usas en tu clase?

D.7: Trato que sea muy participativa la clase, entonces si es un tema en el que todos pueden participar haciendo el mismo ejercicio, yo lo hago en el tablero y ellos lo van haciendo cada uno desde su puesto, como son tan cansones acá, entonces yo les digo “El que no esté sentado no participa” entonces ya saben que ese es el castigo y se portan juiciosos. Hay algunos temas que, es como por ejemplo la lectura de las notas en el pentagrama, que hago un ejercicio grupal y después si los paso a cada uno al tablero para hacerlo más personalizado y que ellos entiendan, 2 o 3 minutos por niño. En primero me pasó esta semana que los niños hicieron un concurso, entonces yo les pongo a ellos, que creo que ustedes lo han visto, yo les pongo a ellos las figuras rítmicas y ellos tienen que aplaudir las figuras, entonces el que la iba embarrando, se iba saliendo, y al final ellos quedaron como dos, ganaban de a dos para no romperle el corazón a ninguno, y así fue como se hizo el concurso. Con los de quinto me toca, no con los de tercero, que es el tema del pentagrama me toca cada uno adelante y trato en bachillerato dictar clases muy teóricas, entonces, folclor, armonía, solfeo e historia.

E: ¿Por qué es importante que los estudiantes piensen?

D.7: Porque si no piensan son máquinas, no hacen un carajo, no hacen nada, y yo por ejemplo, eso sí lo peleo mucho, yo les digo, por ejemplo, les pongo en el tablero y les digo “¿cómo pueden diseñar un compás de cuatro cuartos?”, entonces “con cuatro negras” (simulando la respuesta de un niño), y yo “piense lo que me va a decir y no se gane un tatarazo, piense lo que me va a decir”, “profe pero no entendemos”, yo les digo “piénselo, ahí está el ejemplo, piénselo”, entonces se quedan así se demoren cinco minutos, los dejo y como que se maten el cerebro y al final alguno dice la respuesta. Entonces, hay que hacerlos esforzar, o sino no lo van a hacer.

E: ¿Crees que el pensamiento puede aportar al aprendizaje?

D.7: Es que ese concepto de pensamiento para el aprendizaje uno lo tiene ya cuando está en la universidad, cuando uno ya hay cierta disciplina en la academia, ya hay el riesgo de que si pierdo es algo que trae una consecuencia para mí. Entonces, ahí es donde uno dice, de verdad tengo que pensar para aprobar las cosas. Estos chicos no, estos chicos dicen “a mi me importa tres perder el bimestre porque se que puedo recuperar y se que no me pueden dejar, entonces la recuperación va a ser fácil, y si no paso la recuperación me van a tener que hacer otra” entonces como sea van a pasar. Pero entonces ese concepto del pensamiento para la educación está más cuando uno se estrella con el mundo.

E: ¿Crees que el pensamiento puede hacerse visible?

D.7: ¿Cómo así?

E: ¿yo puedo plasmar de alguna forma lo que pienso?

D.7: Si claro. Puedo darte miles de ejemplos con miles de composiciones de muchos autores.

E: Dame uno

D.7: Las Sinfonías de Beethoven. Eran lo que el man pensaba y por ejemplo está la historia, muy interesante, de la Sinfonía Número 4, no, cuatro o cinco que es la Heroica, que el pisco se la dedica a Napoleón y entonces la hace así como gigantesca y como que cada vez que alguien la escuche se asuste y es la magnificencia de este personaje, y cuando Napoleón resulta ser el populista que trata de conquistar Europa, el man con el dolor del alma, le pone la heroica y le quita el nombre de Napoleón. Entonces, el pensamiento de él era engrandecer por siempre a Napoleón, cuando se dio cuenta que Napoleón no era lo que él pensaba, entonces sí se puede expresar el pensamiento.

E: ¿Conoces estrategias para desarrollar la formación ciudadana? ¿Algún proyecto específico?

D.7: No.

E: Gracias

Docente #8 (D.8)

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.8: Formación ciudadana para mi es formar a los niños como seres en sociedad, con unas normas, con los conceptos, los valores que necesitamos aprender para poder convivir en una sociedad.

E: ¿Cuáles crees que son los términos principales de la formación ciudadana?

D.8: Ay me corchaste, no sé. Diría que, pues sociedad, valores, normas.

E: ¿Quiénes son los actores que deben formar en ciudadanía?

D.8: Pues somos un conjunto de actores. Vamos a hablar de esto como una comunidad educativa, entonces la comunidad educativa incluye: padres de familia, los profesores y personal administrativo, y obviamente los estudiantes, pero es un conjunto de toda la sociedad, porque si un niño uno le enseña algo y ve, por ejemplo, no botar basura y está viendo en el carro de los papás a otro botando basura, pues no estamos siendo congruentes con lo que enseñamos

E: ¿Por qué crees que es importante enseñar formación ciudadana?

D.8: Porque tenemos que aprender a vivir en sociedad, y ese vivir en sociedad es entender que no estamos solos y que lo que yo hago determina o afecta a los otros que me rodean.

E: ¿Qué se debería enseñar?

D.8: Pues yo me iría por el lado de valores, me parece muy importante, aunque puede considerarse como ética pero la formación ciudadana depende mucho de los valores. Entonces, me iría por ese lado, pero haciéndolo muy práctico. Los niños tienen que aprender de una forma práctica. Entonces, conectaría los valores con acciones diarias de la vida.

E: Ahora que tocas el tema de la asignatura de ética ¿Consideras que esto se enseña solo en esa asignatura o va inmerso en todas?

D.8: No, si eso está inmerso. Yo creo que los valores, y de hecho todas las materias tienen que ser, son un conjunto, es algo integral, todas hacen parte de un todo.

E: ¿La formación ciudadana debería enseñarse sólo a los grandes?

D.8: No, a todos, porque si tu ves a los niños ya nos toca enseñarles no tires el papel, no hagas tal cosa, la formación ciudadana también habla de convivencia, ellos ya tienen dificultades de convivencia, entonces, todos necesitan esa formación.

E: ¿Qué metodología implementas tu en tus clases?

D.8: El colegio sigue la metodología de las inteligencias múltiples a través de esto, teniendo en cuenta las inteligencias de los niños, intentamos en cada clase como compilar o incluir partes de cada inteligencia de los niños, de manera que ellos puedan entender mejor el tema. En la parte de inglés trabajamos con "literacy", la parte de inglés se trabaja a través de un reading, que es una lectura, y el reading nos da como un contexto, un problema, y a través de esto desarrollamos todos los contenidos que se den.

E: ¿Cuál es el rol de los estudiantes en tus clases y cuál es el tuyo como docente?

D.8: El estudiante en mis clases es el actor, el que hace la clase y yo soy la guía.

E: ¿y cómo evalúas tu si el estudiante está cumpliendo o no con los objetivos en relación a la formación ciudadana?

D.8: Pues en sus actos diarios, en que, por ejemplo, nosotros acá les pedimos como entrar al restaurante, como comportarse en el restaurante, la salida del restaurante, al salón de clase, cómo está su puesto, que tu lo puedes ver quien está haciéndolo y quien no, y si notas los niños nuevos son los que dejan desorden, reguero y en eso uno nota que tiene que seguir trabajando hábitos y rutinas.

E: ¿Por qué consideras que es importante que los estudiantes aprendan a pensar?

D.8: Ellos piensan, lo que pasa es que tenemos que llevarlos a analizar porque ellos más bien piensan someramente. Entonces, tenemos que llevarlos es a analizar, a reflexionar, a intuir, a todo lo que hacemos en el proceso de educación para ellos. Es muy importante porque sin analizar, sin hacer esos procesos de pensamiento pues no podemos hacer realmente lo que es formación.

E: ¿Consideras que el pensamiento promueve el aprendizaje o no afecta de ninguna manera?

D.8: No, total afecta. El pensamiento afecta el aprendizaje. El niño que no analiza, que no piensa, que no pone sus estrategias cognitivas en ejercicio, pues obviamente que no aprende.

E: ¿Consideras que el pensamiento se puede hacer visible?

D.8: Si, el pensamiento es evidente. Hay niños que, por ejemplo, son muy calladitos, que uno dice “¿qué estará pasando en su cabecita?”, pero cada vez que tu te acercas, de pronto tienes contacto, le preguntas o algo, su pensamiento se hace totalmente visible. Todos hacemos nuestro pensamiento visible en nuestra forma de actuar.

E: ¿Conoces algún proyecto o estrategia, que se implemente en el colegio o fuera de él, que desarrolle la formación ciudadana?

D.8: Aquí tenemos una asignatura que se llama Cátedra que desarrollamos los miércoles en todos los salones y los que planean esa cátedra es el departamento de sociales. Ellos cada miércoles nos entregan el plan del día y la planeación y lo que se va a hacer. Ahí trabajamos esa formación ciudadana. Este miércoles, por ejemplo, trabajamos el perfil del estudiante, y desarrollamos todo el perfil del estudiantes: cómo queremos que sea, qué tiene que tener, qué puedo hacer y qué no puede hacer. Hoy en la formación ciudadana estuvimos en un debate con los candidatos a la personería, entonces, eso también forma pues a los ciudadanos, porque hacen parte de un contexto, que aunque ellos son niños y no tienen voto en la ciudad, pues ya empiezan a estar inmersos en esa parte de nuestro voto, de saber elegir, de democracia y eso hace parte de la formación ciudadana.

E: Gracias

Docente #9 (D.9)

E: ¿Qué es para ti la formación ciudadana?

D.9: La formación ciudadana es todo aquello que los individuos deben tener para convivir en sociedad. Son los elementos que le brinda la misma sociedad para que pueda actuar con sus congéneres y pueda así vivir en una convivencia que sea adecuada para todos.

E: ¿Qué términos nucleares crees que constituyen esa formación ciudadana?

D.9: Lo fundamental y los núcleos que se deben trabajar en la parte de la formación ciudadana es valores, la parte axiológica es fundamental para que de este modo se puedan comprender el por qué y el para qué de lo que se nos pide en el mismo sistema social. Entonces, primero es la axiología y ya luego es la importancia que debe tener el ciudadano ante lo que descubre al convivir con los demás, que son los deberes y los derechos. Entonces, yo opino que la combinación de la axiología, el entender de manera crítica y responsable los deberes y los derechos, nos ayudan a construir ciudadanía.

E: ¿Tu consideras que es importante enseñar ciudadanía?

D.9: Si, es muy importante. Aunque los hombres nacemos y desde que nacemos estamos en micro sociedades, por decirlo así, como es la familia, en donde se vive con normas, reglas, principios, también es importante que en el global se haga, para que así haya un consenso y se pueda vivir de manera adecuada y correcta, teniendo en cuenta los principios que a todos nos unen.

E: En esa formación ciudadana ¿qué se enseña?

D.9: Bueno, como su nombre lo indica, lo que busca la formación ciudadana es que la persona viva en comunidad, viva en una ciudad, tenga la capacidad de entender y comprender que no está solo, y eso lo hace para que pueda reaccionar, actuar, pensar de determinada

manera, de determinadas formas acorde a lo que está en su contexto y en su entorno.

Entonces, por eso es importante la formación ciudadana y por eso se hace.

E: ¿Cómo organizarías los contenidos para la formación ciudadana?

D.9: Bueno, hay que tener en cuenta que hay unos principios que se nos exigen, más que nos exigen, que nos brindan desde el Ministerio para que nosotros organicemos nuestro currículo. La parte fundamental, que se debe tener en cuenta para la formación ciudadana, se basa en los Derechos Humanos, entonces todo debe surgir desde ahí. Por eso, a medida de que los estudiantes van creciendo, desde preescolar hasta once, se va dando por escalones la formación ciudadana. Por ejemplo, a los niños pequeños son solamente nociones para que se ubique dentro de su entorno y su conjunto, pero ya desde primero se empieza a trabajar el entorno en sí mismo, es decir, el niño se ubica dentro de su familia, de su colegio, dentro del barrio y eso lo ayuda a descubrir que hay unas normas, unos principios, unos valores que tiene que ir adquiriendo para convivir sanamente. Luego, en bachillerato ya no nos quedamos en el contexto solamente nacional o local, sino que ya ampliamos ese conocimiento a lo que es lo universal, y ahí es donde se trabaja fuertemente lo que son los Derechos Humanos. Los Derechos Humanos, entonces, se convierten en un principio que nos ayuda a comprender cómo debemos actuar en ciudadanía.

E: ¿Cómo evalúas eso?

D.9: Bueno, obviamente la evaluación es algo que se debe hacer con mucho cuidado y mucha responsabilidad. La idea es que el estudiante tenga unos conceptos, tenga unos principios, no le vamos a evaluar solo la parte cognitiva, sino también su parte actitudinal. ¿en qué sentido? en que en el momento en el que el estudiante nos da unos conceptos y los empieza a saber utilizar en su contexto social, los sabe utilizar en las situaciones concretas que ocurren en su cotidianidad, se ve reflejado ese conocimiento. Entonces, como te digo, tiene que ser algo muy responsable. Yo cuando intento evaluarlo, se hace por medio de situaciones concretas, entonces, al estudiante se le ponen ejemplos, situaciones muy específicas, para que el evalúe cuál debe ser la actitud correcta ante determinadas acciones que debe tomar o frente a determinadas acciones que ocurren en su entorno.

E: ¿En el colegio hay algún proyecto puntual o alguna clase o espacio en donde ya se esté trabajando formación ciudadana?

D.9: Dentro del currículo del área de sociales es obligatorio en cada período trabajar la parte de formación ciudadana. Lo enfocamos, como te decía, desde la parte de lo que es la Democracia. Recuerda que utilizamos las Ciencias Sociales como lo que es global, pero nosotros lo trabajamos Historia, Geografía y Democracia. Entonces, lo que buscamos es que en Democracia se trabajen todos esos aspectos de ciudadanía para llegar al estudiante. Pero en el colegio, tenemos la suerte de contar con una cátedra que se llama cátedra Escolar, entonces, ¿qué busca esta cátedra? a parte de que el estudiante se ubique en su contexto, que es el colegio, las cosas que adquiere aquí en el colegio, luego las brinde a la sociedad cuando sale el. Entonces, en esa cátedra se trabaja muchísimo lo que es conocimiento de la norma, también toma posiciones y actitudes críticas ante la norma, si es necesario, o ante las situaciones que se den en su contexto cercano. Entonces, eso ayuda al joven a que vaya cimentando su responsabilidad como un buen ciudadano.

E: ¿Bajo qué metodología estructuras tu tus clases?

D.9: Lo que yo busco es que el aprendizaje sea muy significativo. Entonces, lo primero que busco es que el estudiante esté motivado para aceptar el conocimiento, entonces, se hace una breve motivación, se busca que el estudiante busque sus intereses y ya partiendo de ahí, se sigue con lo que es la parte conceptual por medio de ejercicios, actividades. En ocasiones es necesario hacer algún tipo de evaluación para que de esta forma se hagan vida en el estudiante.

E: ¿Si tu tuvieras que definir en una palabra que rol tiene el estudiante y que rol el docente en ese proceso de enseñanza aprendizaje, qué palabra sería?

D.9: Bueno, por la formación que tengo creo que la palabra correcta sería: discipular. Maestro es la persona que guía u orienta, pero en este caso el que discipula, es el que ayuda a que una persona siga unos pasos concretos. Entonces, hacía ahí lo enfocaría, yo podría decirme, no es para vanagloriarse uno, pero el docente es el guía y el que lo sigue es el discípulo. Por eso creo que esa sería la palabra: discipulado para marcar lo que es la relación maestro-estudiante.

E: A propósito de que hubo las elecciones de personero quisiera saber ¿a parte de la votación, que otros mecanismos de participación se le ofrece a los estudiantes? y ¿desde que edad tu consideras que los estudiantes participan?

D.9: Bueno, en el colegio, basados en la ley 115, tenemos la estructura del gobierno escolar. Dentro de la estructura del gobierno escolar encontramos en concejo estudiantil, entonces, el concejo estudiantil es una de las plataformas más importantes para que los estudiantes hagan su participación ciudadana, es decir, ellos son elegidos por sus compañeros para que los representen dentro de este ente del gobierno escolar y así poder desarrollar actividades que los ayude a crecer como ciudadanos. Entonces, es ahí donde trabajamos mucho, de la mano del representante de grado once, que es el presidente del concejo estudiantil, con todos los representantes del curso son quienes se conforma este concejo y con la personera o personero que salga electo para el cargo durante el año.

E: ¿tu consideras que el pensamiento de los niños se puede hacer visible?

D.9: Si, yo creo que si. el pensamiento no es solamente algo ideológico. El pensamiento es algo que se asume, se hace vida, se vuelve significativo, se convierte en acciones. yo creo que esa es la meta de la educación, ¿no? que cuando tu transfieres un conocimiento no se quede solamente en una idea, sino que se convierta en algo práctico, praxis.

E: ¿Tu consideras que es posible enseñar a los estudiantes a pensar?

D.9: Claro que sí, pues, vuelvo y te digo, cuando un estudiante se acerca a seguir unos pasos, es porque queremos que haya algo ¿cierto? haya un proceso. Nosotros lo único que podemos hacer es despertar en ellos la intención de caminar, cuando ya les damos esa intención, el pensamiento se empieza a hacer vida, por eso es importante que el que guíe, oriente a pensar y no se convierta solamente en una imposición.

E: ¿Tú conoces algo sobre pensamiento visible?

D.9: No lo he profundizado pero si me han hablado de él. Yo pienso que es importante que como docentes empecemos a ahondar en él porque la sociedad necesita ese tipo de pensamiento, es decir, que no se quede solo en un texto, en una hoja sino que se vuelva en acciones concretas.

E: Gracias

Docente #10 (D.10)

E: ¿Desde que cursos dictas?

D.10: Estoy desde segundo hasta sexto y también manejo lo que se llama el proyecto lector “Estrategias Comunicativas”

E: ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?

D.10: 15, un mes.

E: ¿Qué es para ti formación ciudadana?

D.9: Bueno, la ciudadanía necesita, o bueno todo lo que es la parte social, necesita personas íntegras, con valores éticos y morales. Y, a raíz de lo que nosotros hacemos dentro de las aulas, que es formar podemos, digamos, formar en lo que es la ciudadanía.

E: ¿Cuáles son los términos centrales de la formación ciudadana?

D.10: Yo creo que los valores, es súper fundamental. Y, digamos que los chicos sepan quienes son dentro de una sociedad y cómo pueden ellos aportar a esa sociedad.

E: ¿Quiénes crees tú que son las personas encargadas o quienes deberían estar encargados de esa formación ciudadana?

D.10: La familia. Es el núcleo principal, nosotros partimos de la constitución, es el núcleo principal formador de los niños.

E: ¿Cuál sería el rol del docente?

D.10: El rol es afianzar lo que en casa se enseña. Digamos que como no tenemos una sociedad establecida, donde los niños están con papá y mamá, que ese sería como el ideal, porque se ha visto a través de la historia que eso funciona mucho, entonces nosotros tenemos como la partecita de afianzar lo que los papás hacen y en caso de que, de pronto, no lo hagan en casa aportar, pero no es la responsabilidad total del docente sacar formado al niño, pues porque los niños no permanecen tanto en el colegio.

E: ¿Hay más actores además de la familia?

D.10: Sí, yo creo que las autoridades, en este caso, los políticos, la policía. Digamos que todo lo que tiene que ver con la sociedad, porque la sociedad no es solamente la familia, el colegio, sino todo, desde la autoridad del presidente hasta, no sé, los colaboradores en todo tipo de áreas en donde están los niños.

E: ¿Por qué crees que es importante? ¿Para que se forma en eso?

D.10: Porque todos estamos inmersos en una sociedad, queramos o no, tengamos o no las capacidades para hacerlo. Es algo automático que uno nace siendo un ser social. Digamos que si un niño cuenta con las habilidades, que digamos le van a servir para ser ÚTIL, una persona activa dentro de la sociedad positivamente, eso le va ayudar mucho para su desarrollo personal y también para aportar a otro.

E: Perfecto, ¿Qué se debe enseñar en formación ciudadana? o sea si estuvieras a cargo del programa de formación ciudadana ¿que enseñarías?

D.10: Yo creo que inicialmente enseñaría la constitución política. Lastimosamente, en las instituciones se ha visto que lo último que se enseña en grado once es la constitución política, cuando eso no debe ser así, debe ser desde los grados más pequeños porque ellos son la base, desde donde debe partir la constitución política. Aprender qué son los derechos, pero también entender cuáles son los deberes, que es, de pronto, en lo que estamos fallando un poco.

E: ¿Desde qué edad crees que se puede empezar la formación ciudadana?

D.10: Desde pequeñitos. Es más, yo como profesora de español se que hay algo que se llama “lenguaje materno”, incluso desde ahí se le puede desarrollar el cerebro, se le pueden dar bases al feto de todo lo que tiene que ver con el respeto, la cultura, etcétera. ¿como? no sé, cada mamá lo hará a su manera, pero yo pienso que desde muy pequeñito, por eso te digo, la constitución debería leerseles es a los pequeños y reforzarle a los grandes, pero debería empezar desde cero.

E: ¿Tú crees que eso debe enseñar en un área específica o se puede dar en cualquier momento?

D.10: En todas las áreas, porque todas las áreas hacen parte de la integración social de la que estamos hablando, o sea, no hay una que se salga del enfoque social, incluso la religión tiene que ver ahí.

E: ¿Bajo qué metodología estructuras tus clases?

D.10: Bueno, generalmente es en pro de que los niños se expresen pero que lo sepan expresar. El español, el objetivo principal del español, en este caso, es la comunicación, y si no aprendemos a comunicarnos, pues tendremos una sociedad absolutamente desordenadas, porque entonces ya nos saltaríamos el semáforo, porque el semáforo comunica algo, no obedeceríamos a las autoridades que por algo están impuestas, porque todo debería ir como en orden que es lo que se espera, y también que no coman entero, o sea, que los niños averigüen

si lo que la miss está diciendo es verdad, que ellos mismos tengan la capacidad de decir que tanto es esto y que tanto aquello. Formarlos en autonomía de pensamiento.

E: ¿Qué estrategias utilizas en tus clases para enseñar todo lo referente a ciudadanía?

D.10: La participación creo que es lo principal, que los niños se expresen. yo les hago, por general, siempre que empiezan las clases, les pregunto que saben del tema para que ellos vayan escuchando su voz y se vayan escuchando y así ellos vayan aprendiendo así mismo a hablar, porque el que escucha aprende a hablar.

E: ¿Cómo evaluarías tu todo lo de la ciudadanía? que sean respetuosos, que conozcan la constitución.

D.10: Yo creo que primero se hace una observación, pero no sé ¿si ponerle un standard o algo así? es que no te entendí.

E: No ¿qué metodología utilizarías tú para evaluar estas características?

D.10: La observación y la conversación con el niño. Se le resalta cuando hace las cosas bien entonces “mira esto está muy bien trabajado” sería como más comunicativo. Y, cuando se le va a llamar la atención por algo, se debe sacar del lugar de donde esté el niño y se hace un diálogo con el.

E: ¿Por qué crees que es importante que los estudiantes aprendan a pensar?

D.10: Por lo que te decía, yo creo que si un niño no aprende a pensar, va a ser un niño que siempre va a estar en desventaja ¿por qué? porque la sociedad, aunque la sociedad pareciera estar toda mecanizada para que hagamos lo que nos dicen que hagamos, eso no nos hace felices, y yo creo que cuando uno aprende a pensar para sí mismo, que era lo que yo te decía que trabajaba en español, eso le ayuda, primero a conocerse uno, a conocer con quién están trabajando, pero a ser feliz, que es la razón por la que venimos es esa, más que cualquier otra cosa.

E: ¿Tú crees que el pensamiento puede promover el aprendizaje?

D.10: Total, porque lo que, digamos, porque si yo parto de que a mi no me gusta algo y yo ya lo estoy pensando que no me gusta, no le voy a cojer amor ¿si?, entonces digamos que en este caso como formadores, no podemos obligar al niño a que le gusten ciertas cosas, sino tratar de mostrarle otro tipo de caminos pueden haber, con el fin de que si está bien por ese lado, por ahí tomarlo. Aunque los niños deberían decidir, pero más adelante, después de un buen proceso.

E: ¿consideras que se puede hacer visible el pensamiento?

D.10: Si, a través de los actos. A través de un verbo que es “creer”, cuando tu crees algo, ese verbo por sí solo no tiene acción, es un verbo que necesita del verbo hacer para que se pueda dar, de lo contrario, ¿si me estás entendiendo? de lo contrario no tendría validez este verbo, porque ¿cómo sabes tú lo que yo creo si yo no actúo? si yo no actúo en pro de lo que quiero, entonces es absolutamente con el hacer.

E: ¿conoces algún tipo de proyecto, en la institución o fuera de ella, que trabaje la formación ciudadana o que aporte a la formación ciudadana?

D.10: No, pues ahorita en el momento no. Pues, de pronto sí escuché alguna pero no era tanto así como formación ciudadana, pero sí que hablaba de valores y eso en el colegio en el que yo estaba, hablaba mucho de los valore, de la cultura, etcétera.

E: ¿Tenía algún nombre el proyecto?

D.10: No. Por eso te digo que no me acuerdo del nombre

E: Gracias

Apéndice 5: Análisis de los registros de observación y entrevistas

Se prosigue al análisis de los registros de observación sobre las prácticas docentes evidenciadas, y a las entrevistas. Entonces a partir del análisis los registros de observación y teniendo en consideración los hallazgos hechos por Duarte & Polanía (2017), uno de los elementos encontrados es que durante el tiempo libre la docente, busca tener el control permanente de la situación. el dominio es lo que caracteriza la relación entre la docente y sus estudiantes; ya que, es ella quien decide, donde juegan, qué comen, cómo reciclan y qué juegos son más propicios que otros. Este hecho va en contravía de lo dicho por Hart (2005, p.58), quien asegura que “el juego y el tiempo libre representan una gran oportunidad para que los niños aprendan ciudadanía, algo en lo que normalmente no pensamos porque están fuera del dominio adulto”. Al buscar tener el control y la disciplina del grupo, se están perdiendo oportunidades del desarrollo de las competencias ciudadanas, esto a su vez da cuenta de la percepción del conflicto como problema y no como oportunidad. Esta percepción a su vez, es coherente con la definido desde el Manual de Convivencia.

Esto en lo referente a la docente, pero en lo que a los niños del grupo de transición atañe, se pudo observar que hay nociones sobre el desarrollo de competencias emocionales; ya que, se evidencia un interés genuino por el bienestar de sus compañeros. Si se logra orientar este interés se puede llevar a los estudiantes a ser empáticos y posteriormente compasivos con los demás. Contrario a este desarrollo, Polanía (2017) identificó que en lo que hace referencia a las competencias comunicativas, hay algunas falencias, debido a que los alumnos no logran comunicarse de manera asertiva entre sí, y les cuesta no usar la agresión física como medio de interacción.

Se hizo una observación del mismo grupo, pero en un escenario diferente y con una docente distinta. Allí, se evidenció que el grupo todo el tiempo es dirigido por la docente y en momentos de charlas, o preguntas entre ellos, la docente les pide silencio, y repite de manera

constante que hay que ser disciplinados y ordenados. No les permite a los docentes, Es por esta razón, y a partir de las características mencionadas que se puede decir que se evidencia un Modelo “deficitario”, pues no está promoviendo de ninguna manera competencias y habilidades de autonomía y autogestión de los niños. (Innocenti, 2005). Esto a su vez, implica que se puede afirmar que no se está garantizando el derecho del niño a participar mediante la expresión de sus opiniones, ni se está promoviendo un desarrollo interdependiente, pues el lenguaje entre ellos está siendo prohibido.

Es interesante mencionar que la estrategia que predomina durante todo el espacio es conductista, y se direcciona hacia las emociones, esto retomando a Millenson (1977), implica que las emociones (enfado, ansiedad y alegría) actúan como reforzadores positivos o negativos, en este caso se observa en algunos sujetos ansiedad producida por un reforzador negativo (tristeza o exigencia de elementos muy rígidos por parte de la docente). También se observa cómo la docente vincula el trabajo bien hecho (seguimiento de instrucciones) con una emoción de alegría, y un trabajo mal hecho (no sigue las instrucciones a cabalidad) con ausencia de alegría o presencia de enfado o tristeza por parte de ella, lo cual mueve emocionalmente a algunos niños, llevándolos a cumplir para recibir respuestas positivas por parte de la docente. Este actuar imposibilita que haya una reflexión respecto al porqué de ciertas acciones; es decir, el niño cumple para causar una emoción en la docente no para aprender, no para escuchar, no porque haya una comprensión de lo importante que es.

Por otra parte en el grado de primero, se pudo observar y analizar que, (Polanía, 2017), la diversidad en los niños es característica del grupo, hay dos niños con diagnóstico especial, lo que implica que el docente debe buscar estrategias que le permitan centrarlos y hacerlos partícipes de su actividad. De hecho, el sistema de representación VAC usado por el colegio es una herramienta que le permite al docente conocer el medio a partir del cual el niño aprende, pero hay un desconocimiento del sistema y por tanto del modo de utilizarlo.

Esto se evidencia en el trato de la docente con el grupo pues, de acuerdo con el capítulo trabajado por Amilburu (2007) en relación a la participación en el aula, se puede identificar que la estrategia de participación utilizada por la docente 1 en mención, es la que los autores llaman “preguntas acotadas y completar oraciones”, pues la docente durante las sesiones en las que trabajó el tema, preguntaba a los estudiantes cosas muy literales con única respuesta, generando en ellos una respuesta corta y uniforme carente de sentido para ellos. Según los autores, este tipo de participación se limita a evaluar conocimientos previos y se evalúa a partir de lo que la docente considera fue una respuesta acertada. Llama la atención, que una de las docentes (docente 1) al referirnos algunas de las características del grupo, fue enfática al decir:

“este es de los cursos más bajitos, son muy indisciplinados y hay que estar gritando todo el tiempo para que se callen, si ustedes les dan chance de hablar mucho y responder de más a lo que les pregunten, se las montan y no pueden dar su clase, toca entrar firmes”

A esta percepción se suma el docente 3 quien asegura:

“Hay dos niños a los que si les das libertad de que opinen, pueden durar horas, así que mejor mantenerlos ocupados”,

también el docente 8 agrega que:

“lo más importante chicas es que estén perfectamente alineados en sus puestos, ellos no se pueden parar, no pueden ir al baño, no pueden salirse de clase, no pueden usar pintura, ni ensuciarse a ellos o al salón. Son muy inquietos así que hay que tener mano dura”.

Este apartado muestra que la participación en los niños no se está respetando ni dando; también muestra que la educación activa de la que se habla en los documentos oficiales del colegio, no se da, precisamente porque hay una carencia en las herramientas pedagógicas ofrecidas por la Institución; pero lo más relevante, que es la disposición del

docente, afecta a los niños, pues hay una percepción poco positiva, en donde el activismo de los niños se ve como deficiencia y no como oportunidad.

Finalmente, en el grado segundo se observó que hay una dinámica interesante (Duarte, 2017), pues existen tres líderes positivos, que logran identificar las emociones de sus compañeros, y los alientan a que las expresan; sin embargo, cuando ocurren estas situaciones, la docente les pide silencio, y cuando algún alumno hace una intervención distinta a la esperada, la docente ignora su participación y continua con el sujeto que por lo general siempre tiene la respuesta correcta. Retomando los aportes hechos en la taxonomía de Bloom (1956), quien asegura que hay 6 tipos de preguntas, de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y evaluación, se puede asegurar que y pese a que la docente pretendía que comprendieran, aplicaran y analizaran, sus preguntas se limitaron a ser de definiciones, de hechos, de contenido, es decir, fueron solo de conocimiento. De hecho, cuando los alumnos realizaban preguntas de análisis, y hacían analogías, la docente les pedía que hicieran silencio, truncando sus procesos de indagación y curiosidad. Es por ello, que puede asegurarse que el tipo de lectura que se promovió no fue una lectura comprensiva y crítica, sino se limitó a ser una decodificación de códigos, que expresan definiciones puntuales sobre un concepto (el cuento). A este punto es entonces relevante mencionar que, los docentes manifiestan este curso es el más “aplicado” y el “mejor” porque:

“este curso es súper fácil de manejar, hacen silencio con facilidad, y no tienes que traer muchas, ni grandes cosas para que se motiven ” (Profesor 10) “yo con un baile antes de iniciar, logró motivarlos y centrar su atención” (Profesor 3) “solo hay dos niñas que no paran de hablar, y quieren siempre proponer y hacer lo que proponen, tienes que tener cuidado con ellas, porque te pueden desordenar la clase” (Profesor 1).

A partir del anterior apartado se puede señalar entonces que, hay una percepción negativa frente a un deseo de participación de los estudiantes, pues para ellos prima el orden

y el control antes que el interés y una dinámica participativa en clase; entonces, segundo es el mejor curso, en tanto son los que menos “desorden” generan, y también debido a su edad, son los que logran mantener la atención durante periodos más largos de tiempo, por tanto, los docentes logran abarcar más contenido.

Por su parte, tras el análisis de las entrevistas realizadas al cuerpo docente de la institución y las directivas del mismo, se infiere que el 87% de la población entrevistada, es decir 14, consideran que la formación ciudadana debe girar en torno a los comportamientos deseables de la población, al respeto por la norma y la diferencia, de acuerdo a los autores citados inicialmente, este tipo de formación se refiere a la ciudadanía política y está estrechamente relacionada con la ciudadanía nominal. Sin embargo, es importante resaltar que dos de los docentes inmersos en la información previa, y los tres entrevistados restantes, consideran que la formación ciudadana debe ser de tipo activa, pues se debe buscar que los estudiantes reflexionen constantemente sobre su actuar y deben también desarrollarse habilidades que les permitan participar de manera activa en la sociedad.

Ahora bien, haciendo referencia al propósito que los docentes encuentran en la formación ciudadana se evidencia que esta gira en torno al deseo de formar ciudadanos de bien, así lo mencionan los docentes 1 y 2 cuando dicen que:

“..si nosotros sembramos en la infancia unas buenas bases, vamos a tener unos ciudadanos exitosos y que amen su país..”

“..esto va a ser fundamental para toda la vida y si nosotros sembramos en los niños una muy buena semilla, vamos a recoger un muy buen fruto..”

Otros docentes consideran que llevar a cabo formación docente permitirá generar cambios radicales en la sociedad que en la actualidad no está en su mejor momento, este es el caso de los docentes 4 y 6, que dicen que:

“...es super importante, y más con todo lo que se está viviendo en Colombia

actualmente, pues eso ha mostrado que estamos fallando demasiado en todo este proceso...”

“..Porque la sociedad está en detrimento... pero yo considero que eso mantiene el orden y, inclusive, una sociedad bien conformada, donde no todos pueden hacer lo que quieren.”

Para una de las directivas de la institución el fin último de la formación ciudadana está relacionada con obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas que se hacen en el país, ella lo expone así:

“..toca empezar a organizarlos desde preescolar para que cuando lleguen a once tengan toda toda la organización para poder asumir un examen de la calidad que lleva el ICFES..”

En relación a los contenidos que se deberían enseñar la totalidad de los docentes habló de los valores, normas, deberes y derechos que los estudiantes tienen como ciudadanos. Cabe resaltar que dos de los docentes mencionaron la importancia de retomar la enseñanza de La Urbanidad de Carreño y una de las directivas mencionó la cátedra de paz que el Estado colombiano instituyó como obligatoria.

Con el análisis de las entrevistas se encontró que, aunque algunos docentes mencionan tener un proceso de enseñanza basado en la metodología del aprendizaje significativo, la mayoría de ellos, incluidas las directivas, no tienen claro el método que se emplea en los procesos que están llevando a cabo. De igual manera, cuando se preguntó por el rol que tienen los estudiantes dentro del aula, los docentes respondieron que eran personas activas dentro de sus propios procesos y que ellos estaban allí únicamente para guiarlos. Sin embargo, cuando se habló de participación, solo hacían mención de los espacios de elección de personero o votaciones relacionadas al concejo estudiantil. Únicamente tres de los docentes entrevistados hicieron mención a espacios distintos de participación, sin embargo estos se limitan a una evaluación de conocimientos previos, por ejemplo la docente 10 dice:

"..yo les hago, por general, siempre que empiezan las clases, les pregunto que saben del tema para que ellos vayan escuchando su voz y se vayan escuchando y así ellos vayan aprendiendo así mismo a hablar, porque el que escucha aprende a hablar."

Otro es el caso del docente 7 que dice que:

"..Trato que sea muy participativa la clase, entonces si es un tema en el que todos pueden participar haciendo el mismo ejercicio, yo lo hago en el tablero y ellos lo van haciendo cada uno desde su puesto, como son tan cansones acá, entonces yo les digo "El que no esté sentado no participa" entonces ya saben que ese es el castigo y se portan juiciosos..."

Se evidencia que, para él, la participación dentro de su clase es algo que debe ser ganado y no lo ve como un derecho que tienen los estudiantes de expresar, de manera argumentada, lo que desean, necesitan o conocen. A este punto puede evidenciarse una brecha entre lo que en el discurso dicen, que pareciera ser su percepción de lo que "se debe decir", y su discurso cuando ya se refieren a cursos puntuales, y consejos didácticos acerca de la manera de dictar la clase en cada uno de los cursos, en este caso pareciese que la participación se percibe como desorden.

Apéndice 6: Matriz de diagnóstico población infantil

Transición

Estudiante	Competencias ciudadanas												
	Cognitivas						Comunicativas			Emocionales			
	Toma de Perspectiva	Identificación de Intenciones	Pensamiento crítico	Generación de opciones	Consideración de consecuencias	Metacognición	Escucha activa	Asertividad	Argumentación	Identificación de propias emociones	Manejo de propias emociones	Empatía	Identificación de emociones de los demás
T1	Se interesa por conocer los trabajos y creaciones de los demás; en lo referente a los dibujos, valora el esfuerzo de sus compañeros y logra identificar las diferentes expresiones de ellos.	Sabe diferenciar una agresión que es con culpa y una que es sin culpa.	Respecto a los aportes de sus compañeros hace preguntas de por qué lo hicieran de esa manera; pero, cuando la docente les presenta un tema, no pregunta ni opina sobre el mismo.	Cuando está en compañía de sus amigas, les da varias opciones cuando logran poner de acuerdo; pero en el desarrollo de la clase o cuando hay un adulto cerca, no propone soluciones distintas.	Cuando hay alguna discusión entre sus compañeras, busca pedir cuidado para evitar accidentes; pero cuando ella ignora a sus compañeras porque no siguen sus instrucciones no identifica cómo su comportamiento las puede afectar.	No se evidencia una reflexión respecto a lo que hace, piensa o siente.	Escucha con atención lo que la docente dice y pide. De igual modo, presta atención cuando uno de sus compañeros habla.	Cuando quiere expresar algo a sus compañeras, lo hace de manera clara. Distinto de esto, cuando quiere expresar a la docente que no entiende, o cuando quiere compartir una experiencia con el salón, se retrae, y prefiere esperar a que le	Las causas de sus actitudes siempre son externas; es decir, su actuación ocurre porque hubo algo que la hizo reaccionar así.	No logra identificar y verbalizar sus emociones y cuando lo hace no explica el porqué de su emoción.	Cuando algo le incomoda de sus compañeras, no lo dialoga, y es indiferente con ellas, generando de este modo presión para que ellas hagan lo que pide.	No logra conectarse con el dolor de los demás; lo identifica en muchas ocasiones, pero hace caso omiso, y prefiere alejarse.	Se le facilita identificar la emoción de sus compañeros, pero no muestra interés en conocer las razones de esta emoción.

								pregun ten.					
T2	Identifica la posición del otro, logra entender el porqué de dicha posición, pero se le dificulta tener una posición propia.	Es fácil para ella identificar la intención con la que obran sus compañeros. Cuando la agradece o la acepta con nobleza a las disculpas y las razones.	Deja llevarse con facilidad por los demás, es muy pasiva a la hora de participar o tomar decisiones, y no se preocupa por preguntar el porqué de dichas decisiones, tomadas por sus	Busca distintas maneras de solucionar situaciones cuando la que tenía pensada no sale bien. Pero no verbaliza las ideas que se le ocurren, y cuando un compañero se le	No logra identificar que su participación en las decisiones de sus compañeros o profesora puede afectarla.	No es evidente una reflexión de lo que hace, piensa o dice.	Escucha con atención e interés a todos sus compañeros, y sigue las instrucciones de su docente tal cual son dichas.	No expresa a través de ningún medio lo que piensa o siente respecto a las situaciones que afectan al salón.	No expresa las razones de sus actuaciones u omisiones.	No verbaliza ninguna de sus emociones, y se retrae cuando siente que alguna situación la está afectando.	La maneja de manera de manejar sus emociones alejarse y retraerse, no logra expresar ni solucionar lo que le aflige de sus compañeros.	Es compasiva con el dolor de los demás, logra conectarse con ellos, pero cuando intenta intervenir, y el agresor le dice que se aleje ella, se aleja de la situación y no busca otra opción.	Logra identificar las emociones de los demás; de hecho, las evalúa antes de acercarse a ellos.

			compañeros y por la docente.	acerca cambia de opción a la que le propone su compañero.									
T3	No identifica con facilidad la posición del otro; esto dificulta que llegue a acuerdos pacíficos con sus compañeros y de hecho su interacción con ellos cuando hay puntos de vista distintos es agresiva y hostil.	Si hay agresión por parte de sus compañeros, pese a que muchas veces es sin culpa, el siempre identifica las acciones de sus compañeros como agresión hostil y malintencionada, y por ello responde de la misma manera.	Cuestión de manera constante los aportes de sus compañeros; sin embargo, lo hace porque estos difieren de su posición y no argumenta su posición o desacuerdo con lo dicho.	Martín se limita a resolver los conflictos con sus compañeros a través de la agresión física y delatar a sus compañeros con la docente.	No logra prever las consecuencias que pueden traer sus agresiones físicas y verbales en el bienestar de su compañero agredido.	Se le dificulta identificar lo que hace, piensa y siente; de hecho, es complicado para él aceptar sus errores y expresar las razones de su actuar; por ello, no hay reflexión sobre el mismo.	No muestra interés por lo que dicen los demás, sus periodos de atención no duran más de 2 minutos, lo que obstaculiza la comprensión del mensaje del otro. Le cuesta seguir instrucciones.	Cuando no es escuchado, busca la atención de sus compañeros a través de golpes o gritos. Y cuando no es escuchado por la docente, se retrae y no vuelve a intervenir.	Sus respuestas se limitan al sí o al no, sin estar respaldadas por argumentos. Cuando da argumentos o razones de sus agresiones, dice que lo hace porque su compañero lo hizo.	Verbaliza sus emociones; sin embargo, no logra conectar su emoción con su comportamiento.	Identifica y verbaliza su emoción, pero no la maneja, pues media su emoción con agresividad.	No logra conectarse emocionalmente con el dolor de los demás; de hecho es muy agresivo y no mide las consecuencias de su agresión.	En algunas ocasiones identifica la emoción del otro; sin embargo, no se conecta con la emoción de su compañero, y no es más compasivo en su trato.
T4	Identifica que sus compañeros tienen posiciones distintas; sin embargo	Suele sentirse atacado por sus compañeros, cuando no la siguen	Sigue a cabalidad las instrucciones que se le dan, no cuestiona el	Se ciñe a una única manera de resolver los problemas, la de ella,	Hace y deja de hacer las cosas solo con el fin de evitar el regaño	Identifica lo que hace y piensa respecto a una situación; pero,	Es muy atenta a las indicaciones de la docente, escucha y	Cuando busca persuadir a sus compañeros de que hagan lo que	No argumenta con claridad respecto a las razones por las que	Es muy expresiva con sus gestos, y cuando se le preguntan	Cuando se siente triste, enojada o inconforme con alguna situación	Cuando ve alguna situación en la que algún compañero está lastimado	Es sencillo para ella, identificar la emoción de sus compañeras; de hecho

	<p>go, cuando lo percibe busca que cambie en su perspectiva a la de ella. Vale la pena mencionar que esto lo hace cuando ningún adulto la ve.</p>	<p>en sus propuestas, y percibe sus intenciones como hostiles.</p>	<p>porqué de lo que hace, y le cuesta dar argumentos a sus compañeros para que la sigan.</p>	<p>y cuando lo logra de ese modo, se frustra y deja de intentarlo.</p>	<p>o castigo de la docente. Aparte de este, se le dificulta considerar las consecuencias de sus actos.</p>	<p>llega a reflexionar sobre su pensamiento, o sobre como esté puede modificarse.</p>	<p>sigue lo que ella ordena. Respeto a sus compañeros, escucha a las niñas, pero no muestra ningún interés por entender el mensaje de los niños.</p>	<p>ella quiere, y no tiene que insistir, lo hace de manera convincente, pero si debe insistir usa la fuerza o la ignora. Con la docente, aunque a veces manifiesta dudas de la clase, no le pregunta directamente.</p>	<p>deberán seguirla, o por la razón por la cual hace las cosas.</p>	<p>ta logra identificar su emoción; aunque en algunas ocasiones es difícil para explicar la razón de emoción.</p>	<p>recurre a la agresión física.</p>	<p>do, prefiere alejarse de la situación, aunque por sus gestos podría asegurarse que siente compasión por su compañero.</p>	<p>logra describirla y explicar el motivo de la misma.</p>
T5	<p>Identifica que la posición del otro es distinta a la suya, pero no llega a acuerdos pacíficos con sus compañeros.</p>	<p>Logra identificar la intención de su compañero cuando ocurre algo que lo afecta. Algunas veces asume que la acción buscaba lastimarlo y respon</p>	<p>No cuestiona lo que se le dice, y suele repetir respuestas previas en vez de argumentar las suyas.</p>	<p>Se posiciona en una única manera de resolver un problema, y cuando esta no resulta se frustra y no intenta más.</p>	<p>No logra dimensionar las consecuencias de las agresiones que comete, más allá del regaño del profesor. De hecho intenta agredir cuando</p>	<p>No reflexiona sobre el mismo, sobre su actuar y proceder; de hecho niega muchas de las acciones que hace.</p>	<p>Se interesa por lo que dicen algunos de sus compañeros, algunas veces presta atención realmente a lo que dice el profesor, pero cuando</p>	<p>Tiene un buen uso del lenguaje, a la docente le relata en detalle la situación que quiere compartir con ella; pero cuando le disgust</p>	<p>Su argumentación se orienta a ser defensiva; es decir sus actos siempre son generados por las acciones de los demás que lo afectan.</p>	<p>Identifica y verbaliza sus emociones con sus compañeros y docentes.</p>	<p>Cuando tiene miedo o está enojado recurre a la agresión física, y procura que nadie aparte del implicado lo vea cometiendo la agresión.</p>	<p>Identifica la emoción del otro pero no se conecta con dicha emoción.</p>	<p>Logra identificar las emociones de sus compañeros; sin embargo no muestra interés en saber por qué se sienten así.</p>

		de de manera hostil			o nadie ve para evitar el regaño .		habla un compañero que no le agrada demuestra el poco interés que le genera .	a, es agresivo y usa tonos de voz bastante altos.					
T6	No logra identificar que existen diversas posiciones, e intenta imponer su posición.	No logra identificar las intenciones del actuar de sus compañeros, y asegura que siempre lo quiere lastimar, por ello agradece de manera física y constante a sus compañeros. En especial con T8 siempre interpreta sus acciones como un ataque así estas	No argumenta su posición, y las veces que lo hace se atiende a factores externos que lo agradecen para explicar su proceder agresivo.	Se sienta en un punto, y si no se cumple lo que él quiere y propone, se frustra y no participa.	No mide las consecuencias negativas que puede tener la agresión permanente de la que son víctimas sus compañeros en el salón; en especial T8.	No se evidencia una reflexión de sus actos, pensamientos e ideas.	Se le dificulta escuchar comprensivamente lo que los demás comunican. Muestra interés desbordado por los dinosaurios, si el tema es distinto a esto no logra enfocar su atención.	Cuando se expresa a lo hace de manera confusa y agresiva; si no logra ser escuchado, toma la cara de quien habla y hace que lo mire a los ojos para que entienda lo que él quiere expresar.	Le cuesta entablar conversaciones con sus compañeros y docentes. Cuando lo hace sus ideas no se respaldan de razones, y su argumento es que debe ser así porque él lo quiere y dice así.	No verbaliza sus emociones, y no se evidencia que las identifique pues no hay expresiones faciales ni corporales que sean conscientes en él.	Es muy agresivo cuando vive una emoción; sus caricias son un poco toscas e incomodan a la persona que las recibe pues les toma la cara de manera agresiva .	No se conecta a ningún nivel con sus compañeros. De hecho, demuestra agrado cuando reprenden a T8 por culpa de él.	Logra identificar las emociones de sus compañeros, pero le son indiferentes; menos la de T8 quien al sentirse perturbado por su comportamiento se enoja y Juan José demuestra su alegría y sigue molestando.

		no se relacionen con él.											
T7	Reconoce que hay diferencias puntos de vista, pero siempre quiere defender el suyo.	Identifica con rapidez quien se acerca con buenas intenciones, pero le cuesta identificar cuando alguien pretende hacer daño.	No participa de manera activa durante las clases. No hace que su voz se escuche e para saber su opinión y percepción acerca de cualquier temática.	No identifica diferencias opciones ante una misma situación .	Identifica con facilidad las consecuencias que sus acciones o las de los demás pueden traer. Únicamente identifica consecuencias negativas.	No se reconoce ningún tipo de reflexión o análisis sobre sus acciones, pensamiento y sentimientos.	Está siempre atenta a lo que las personas a su alrededor tienen por decir.	En su interacción con sus compañeros se reconoce una comunicación asertiva.	Sus argumentos se basan en las reglas preestablecidas o por la institución.	Puede nombrar diferentes emociones, pero se le dificulta reconocerlas cuando le pasan a ella.	Sabe manejar sus emociones, se muestra siempre muy serena.	Se preocupa constantemente por el bienestar de sus compañeros y se conecta con ellos emocionalmente.	Identifica las emociones de los demás con más facilidad.
T8	Le cuesta ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Prioriza su punto de vista sobre el punto de vista de los demás. Ya cursó transición y está repitiéndolo.	No está muy atento a los demás; pero cuando se acerca a él percibe su intención como negativa y su reacción es hostil.	No se hace evidente que cuestione y evalúe la validez de lo que se le muestra; pero, cuando algo no le parece valioso se desconecta y hace cosas distintas.	En varias ocasiones ha asegurado que tiene mucha energía, además de que ya conoce los temas que sus compañeros están viendo ; entonces cuando las actividades	Su trato con sus compañeros se caracteriza por ser muy hostil y agresivo. Cuando se siente atacado o ignorado, pega puños y ahorca a sus compañeros	No se evidencia reflexión sobre sus actos hostiles, ni sobre sus pensamientos o sentimientos.	No sigue las instrucciones de ningún docente; a menos que este se acerque, y se interese por lo que él tiene por decir. Con respecto a sus compañeros no muestra	No logra comunicar su mensaje de una manera clara, cuando no es escuchado y cuando no tiene la atención que quiere, cuando se siente agredido por alguno de sus	Las causas de sus acciones las fundamenta siempre en el exterior; es decir, siempre culpa a los demás de su proceder.	Identifica sus emociones con claridad y explica la razón de cada una de ellas.	No regula la emoción y hace uso de la agresividad y violencia para expresar su enojo, tristeza, o miedo. De hecho cuando está feliz, su contacto con sus compañeros es también brusco.	No se conecta emocionalmente con sus compañeros, no entiende el dolor de sus compañeros.	No hay evidencia de que le interese el otro; su atención se centra más en él mismo.

	ndolo porque no sabe escribir; sin embargo, tiene dominio en los demás temas y por ello, manifiesta que él sabe que lo que dice es correcto.			ades no lo involucran, en vez de proponer algo, se desconecta de la actividad y en muchas ocasiones se va del salón. Cuando su solución no es escuchada se frustra y no participa más, empieza a molestar a sus compañeros.	y compañeras; sin considerar el daño que les puede causar.		a interés por lo que ellos tienen por decir acerca de algún tema de la clase, a algún tema referente a él.	compañeros hace uso de la fuerza, y agrede a sus compañeros.					
T9	Se le dificulta entender que hay posiciones distintas; de hecho, cuando identifica que alguien piensa diferente o hace las	Cuando no siguen lo que ella sugiere, identifica como agresiva esa conducta. Y no logra ver, que el hecho	No cuestiona lo que le pide el docente, no propone ni expone sus puntos de vistas. Y cuando sus compañeros tienen actitud	Para ella, la única manera de realizar el trabajo propuesto es el que indica el docente o en otros escenarios la que ella propone	Cuando su trato es fuerte o cuando ignora a sus compañeras, ella no dimensiona el daño que les hace, o lo tristes	No hay evidencia de que reflexione sobre lo que piensa, siente o actúa.	Es muy atenta a lo que los adultos comunican, a algunos compañeros también los escucha, y se interesa por lo que tienen	No logra expresar con claridad lo que desea, su lenguaje es en ocasiones agresivo con las niñas, y su trato con los	No es claro para ella las razones por las que en algunas ocasiones hace las cosas. Sostiene que lo que hace lo hace por	Identifica su emoción, pero, no logra caracterizarla ni describir con claridad los motivos de esta.	Cuando se frustra porque las cosas no le salen como desea, es hostil en su trato, y busca al profesor para que “castigue” a la persona que la	No logra conectarse emocionalmente con el dolor de sus compañeros, no muestra interés cuando ve que alguna situación hostil se presenta.	En algunos momentos se interesa por conocer las emociones de sus compañeras, y cuando es así indaga por las razones de su sentir.

	cosas distintas a como ella las hace, intenta persuadirlos para que hagan lo que ella piense mejor.		es agresivas no logra reaccionar pese a que no esté de acuerdo.	e. Si no es así, no logra proponer maneras distintas de solucionarlo.	que ellas llegan a sentirse.		que decir.	niños es hostil y agresivo.	hacer caso a lo que la docente propone.		hizo sentir mal.		
T10	No logra ponerse mentalmente en los zapatos del otro, para él, la única posición válida es la de él, y le frustra que los demás no lo sigan.	Siente que la mayoría del tiempo los acerca mientos de sus compañeros, o las opiniones que ellos tienen frente a algún tema que él esté tratando, es con el fin de agredirlo y lastimarlo.	No cuestiona lo que le pide el docente, es agresivo cuando su punto de vista no se tiene en cuenta, pero no logra sustentarse ni preguntarse por las razones de lo que afirman los demás.	Cuando no logra su objetivo con la propuesta que tenía en mente no logra crear una nueva, se frustra y deja de participar.	Sus agresiones son desmedidas, no dimensiona el daño físico que le puede ocasionar a los compañeros que golpea; de igual modo, la manera hostil de comunicarse con las niñas, no la considera como agresiva y causante de consecuencias que	No reflexiona acerca de cómo actúa, de sus sentimientos, ni de la manera en la que se modifican sus pensamientos.	Se le dificulta poner atención, pero cuando lo hace, sigue las instrucciones de su docente. En cambio con sus compañeros, no logra centrar su atención; de hecho los interrumpe constantemente y no muestra interés por conocer lo que quiere	En el momento de expresar sus ideas, utiliza medios agresivos: grita, calla a los demás, golpea, patea, para lograr llamar la atención y expresar lo que quiere decir.	Sus actos son respuesta a las ofensas de sus compañeros, según él. Diferente a esto no logra dar argumentos claros respecto al motivo de su conducta o posición frente a algún tema	Identifica y verbaliza su emoción, en algunas ocasiones la describe, si se le pide.	No regula el enojo, la tristeza, ni la frustración. Cuando esto le ocurre, usa la agresividad para mostrar su inconformidad y lograr calmarse.	Logra conectarse emocionalmente con el dolor de los demás; en algunas ocasiones, intenta defender a sus compañeros, pero dicha defensa termina en agresión.	Identifica las emociones de los demás cuando deja de hacer énfasis en él. Y logra relatar la situación por la que se suscitó la emoción.

					las lastimen.		n decir.						
T11	No se pone mentalmente en los zapatos del otro	Le cuesta trabajo identificar la intención de las interacciones de los demás con ella.	Recibe toda la información brinda tanto por docentes como por sus compañeros sin interrogar la procedencia, veracidad o relevancia de la misma.	Para ella solo existe la realidad ofrecida por el docente, las cosas deben hacerse tal y como se indican.	Actúa de manera impulsiva, no mide las consecuencias de sus actos y palabras.	No se ha hecho evidente el análisis de sus actos, pensamientos y sentimientos.	Escucha de manera atenta a sus compañeros y docentes. Sin embargo, cuando dicen o comentan algo que le molesta interviene.	Le cuesta comunicarse con sus compañeros, pues su timidez no le permite acercarse con facilidad a otros.	Sus argumentaciones se basan en comentarios previos de sus compañeros (repetición)	Identifica las emociones y las nombra.	Cuando siente enojo por alguna situación con sus compañeros, acude a la docente para que imponga un castigo. Le cuesta controlar emociones como la rabia o el frustración.	Intenta ayudar a sus compañeros en momentos de dificultad y se alegra por ellos cuando obtienen un triunfo.	Identifica las emociones de los demás con facilidad. Si la docente le pide, puede también nombrarlas.
T12	Logra poner mentalmente en los zapatos de los demás y entender que hay distintas perspectivas.	Identifica con facilidad las intenciones de los demás en relación con sus acciones así estas no se relacionan directamente con ella.	Sigue sin cuestionar todas las instrucciones y propuestas de los docentes. En lo referente a la relación con sus compañeros, no cuestiona lo que ellos dicen	Cuando la idea que tenía en mente no sale, entra en un momento de malgenio y frustración, pero rápidamente sale de allí y genera una solución distinta.	Sabe que su agresividad tiene consecuencias negativas en el bienestar de sus compañeros; sin embargo, sigue siendo agresiva con los niños, cuando ellos son	Reflexiona sobre su actuar cuando de algún modo lastima a sus compañeros.	Está siempre dispuesta y atenta a lo que el docente dice y le pide. De igual manera muestra interés respecto a lo que expresan sus compañeros.	Manifiesta lo que le gusta y disgusta, pero si es interrumpida por sus compañeros deja de expresarse y los agradece; y si es el profesor quien interrumpe, se retrae y deja	Explica las razones de su actuar solo si se le preguntan.	Identifica, pero no logra verbalizar su emoción siempre.	Cuando hay agresión física, no logra contenerse y responde con agresión, ahora bien, cuando está triste se retrae y si no le preguntan no expresa, pero tampoco regula su emoción.	Se le dificulta ser empático con el dolor de los demás; pero ante situaciones de agresión intenta intervenir.	Logra reconocer fácilmente la emoción de los demás.

			o hacen, y cuando lo hace lo hace para defenderse de alguna agresión.		agresivos con ella.			de intentarlo.					
T13	No logra ponerse mentalmente en los zapatos de los demás.	Logra identificar cuando alguien hace algo con o sin culpa.	No cuestiona nada ni a nadie, sigue lo que la mayoría o el docente dice.	Es pasiva en lo referente al trabajo o experiencias grupales, no genera opciones, y cuando algo no sale como esperaba, se retrae y no lo intenta de nuevo.	La mayoría del tiempo está pensando en las consecuencias de los actos de los demás, y por ello, no toma riesgos, evita el peligro.	No se evidencia un proceso de reflexión acerca de sus pensamientos sentimientos, o al menos no los verbaliza.	Está siempre atenta a lo que cualquier miembro del grupo, y de la comunidad tiene por decir.	Se le dificulta expresarse verbalmente con sus compañeros, no socializa lo que piensa o siente frente a una situación puntual, es muy tímida y prefiere no ser expuesta al público.	Como no expone ninguno de sus puntos, no se ha evidenciado que argumente los mismos. Cuando la docente la invita a participar o a hablar se siente expuesta, y se retrae más.	No hay evidencia de que ella identifique con claridad las emociones que le despiertan las distintas situaciones que vive; por ello no se puede evidenciar que las identifique.	Las veces que se siente avergonzada, o temerosa, prefiere huir de la situación o hacer silencio absoluto, esa es su manera de reaccionar ante la emoción, la evasión.	Se conecta con el dolor de sus compañeros, e intenta ser muy amable cuando lo identifica; pero cuando el agresor se le acerca ella se retira de la escena.	Identifica fácilmente cuando alguno de sus compañeros está enojado, irritado o frustrado. Cuando esto pasa lo evita a toda costa.

6.2 Primero

Estudiante	Competencias ciudadanas												
	Cognitivas						Comunicativas			Emocionales			
	Toma de Perspectiva	Identificación de Intenciones	Pensamiento crítico	Generación de opciones	Consideración de consecuencias	Metacognición	Escucha activa	Asertividad	Argumentación	Identificación de propias emociones	Manejo de propias emociones	Empatía	Identificación de emociones de los demás
P1	Reconoce con agilidad la posición de cada uno de sus compañeros, y busca trabajar con los que tienen una perspectiva similar, o con los que con facilidad pueden cambiar de perspectiva.	Cuando no la dejan liderar procesos en el desarrollo de la clase, afirma que sus compañeros lo único que desean es agredirla y hacerla enojar, no logra identificar que en realidad ellos solo quieren dar a conocer sus ideas.	Está muy atenta a lo que los demás hacen y dicen, y es muy exigente con las producciones de sus compañeros pues se ciñe a la perfección a la instrucción de la docente. Cuando un compañero afirma algo, ella cuestiona constantemente sobre la veracidad de lo que dice	Cuando no cumple con su objetivo, busca maneras distintas de cumplirlo, pero siempre sobreponer sus soluciones a la de los demás.	No dimensióna el daño que hace a sus compañeros cuando no los deja hacer parte de las producciones que deben hacer en el grupo.	No se hace evidente una reflexión acerca de su actuar, pensar o sentir.	Escucha con atención a todos los adultos que le hablan, se interesa y sigue las instrucciones a la perfección; de hecho muchos de los profesores la eligen con frecuencia como "monitora" de las actividades por desarrollar.	Tiene habilidades de liderazgo; sin embargo, la manera en la que trata a los niños a los que se les dificulta la comprensión y seguimiento de instrucciones, es hostil, y en algunas veces prefiere ignorarlos o sacarlos del grupo.	Las razones que da, para por ejemplo, para el mal trato a algunos de sus compañeros, se ciñen a algunas de las afirmaciones y comportamientos de los docentes.	Reconoce sus emociones y logra además dar explicaciones respecto a las razones de las mismas.	Cuando se enoja porque no la siguen, su trato es hostil, y no logra contener la emoción.	No logra conectarse con el dolor de los demás; de hecho, cuando hay alguien que no sigue las instrucciones pide un castigo para él.	Reconoce las emociones de sus compañeros, pero no hace nada al respecto; a menos que sea P2 o P7
P2	Logra ponerse mentalmente en los zapatos de todos sus compañeros, así su relación con ellos no sea muy cercana.	Es hábil identificando si hay acciones agresivas malintencionadas o sin intención. Cuando identifica a una intención de agresión se aleja de la persona sin formar mayor	No cuestiona nada de lo que se le dice, ni pide, por parte de los docentes y adultos. Y con respecto a los niños, cuando piden algo que no considera adecuado	Logra reinventar las propuestas que tenía pensadas para el desarrollo de alguna actividad.	Tiene conocimiento de las reglas del salón, y todo el tiempo busca regular la agresividad de sus compañeros recordándoles lo que puede ocurrir si se golpean.	Reflexiona sobre sus acciones, es muy exigente con ella misma, y siempre espera hacer lo mejor posible, sino lo logra se frustra. Todos los profesores están resaltando su "labor	Es muy buena mostrando interés por lo que los demás tienen por decirle. Se preocupa por comprender que quiere comunicar el que habla.	Logra organizar con agilidad a su grupo, y mantener el orden y la armonía entre ellos; pero, se le dificulta manifestar lo que no le agrada de las clases, y de las actitudes	Tiene claridad respecto a las razones por las que hace y dice las cosas; sin embargo todas las razones se fundamentan desde la regla, impuesta por el docente, o su apreciación	Identifica sus emociones, pero algunas veces las oculta u omite para poder terminar con lo que esté haciendo.	Cuando está feliz o entusiasmada es muy serena, no muestra mucho lo que siente. A menos que se sienta frustrada; ya que, siempre gana, y es para ella inconcebible perder, y	Se conecta emocionalmente con el dolor de sus compañeros, generalmente interviene para defender al afectado, pero lo que dice se orienta más hacia lo punitivo, es decir, a partir de mencionar la regla que se está incumpliendo empieza a acusarlo a recordarle	Identifica, describe y explica la razón de los múltiples estados de ánimo de sus compañeros.

		problem a.	simplem ente los ignora, pero no enfrenta la situació n		Evita situacio nes en las que pueda lastimar se o lastimar a otros.	impecab le” todo el tiempo.		tanto de sus compañe ros como docentes ; así que prefiere quedarse en silencio, hacer caso omiso, o alejarse de la situación .	ón.		no logra contener se cuando esto ocurre.	las consecuencia s con la docente.	
P3	No logra percibir ni ponerse en los zapatos (mental mente) del otro, le cuesta comprender que existen diferente s posicion es frente a un mismo tema.	El trato con los niños es tosco y brusco, entonces así ellos se acerquen con una intención de compartir, sus respuest as siempre involucran contacto físico brusco.	Algunas veces cuestion a la razón por la que tienen que seguir instruccio nes precisas por parte de los docentes ; esto ocurre especial mente, cuando no se siente motivado, y asocia la actividad con silencio, castigo y frustración.	Logra proponer maneras diversas de abordar una situación, pero escoge las propuest as de sus compañe ros antes que las de él.	No logra captar las consecuen cias que puede tener su juego brusco. Está corriendo o constantemente por el salón y tirándose e el piso cuando quiere atención , pero a veces sus caídas son muy peligros as.	No es evidente que haga una reflexión sobre sus pensami entos, acciones o emocion es.	Se le dificulta centrar su atención y más si no puede moverse , así que pierde el hilo conduct or de una conversac ión, explicac ión o instrucc ión. Prefiere jugar con sus amigos antes que escuchar los.	Expresa con claridad cuando hay algo en el desarrollo de la clase que se le dificulta, o que le disgusta; así mismo, expresa a sus compañe ros cuando están teniendo una actitud o reacción que no le gusta; ahora bien, si al expresar se no es escuchado requiere a la brusquedad, o a realizar movimie ntos en los que el pueda resultar lastimado.	Es conciso al dar explicaci ones y razones sobre lo que hace o dice. Dichas razones son internas, y muy pocas veces culpa a los demás de sus acciones .	Sabe cómo se siente, verbaliz a lo que siente, y si le pregunta n explica por qué se siente así	Cuando está triste o feliz, es muy calmado y logra regular su emoción antes de tomar una decisión; pero, cuando se enoja por ser agredido o ignorado recurre a la violenci a	Se conecta emocionalm ente con el dolor de sus compañe ros, especialm ente con aquellos cuyo comportamie nto es más difícil según los profesores.	Identific a la emoción de todos sus compañe ros, pero le da relevanci a a la suya, y a sus deseos.
P4	Identific a que hay distintas perspect ivas en el salón y logra comprender la posición	Durante bastante tiempo ha sido víctima de violenci a en el salón por P9, así que	Sus intervencio nes son cortas, pero significativas; muchas veces ha manifest	Logra plantear y ejecutar múltiples maneras de desarrollar una actividad	Verbaliz a las consecuen cias que puede causar la agresión a la que es sometid	Reflexio na constant emente acerca de su pensami ento, hace análisis acerca	Escucha con atención lo que los demás tienen por decir, y cuando se lo	Es muy introvertido, y cuando algo lo está afectando o cuando alguien lo	Cuando se le pregunta acerca de alguna afirmac ión que hace, sus argumen tos son	Conoce y logra identificar no una sino todas las emocion es presente s en un moment	No logra manejarse cuando siente tristeza, decepción , ira, o miedo. Las veces que se aleja solo	No logra conectarse emocional mente con el dolor de sus compañe ros, parece indiferente a él.	No se interesa por identificar las emocion es de sus compañe ros.

	de sus compañeros.	cuando él se acerca, así no sea con una mala intención, su reacción es de prevención y ofensa. Esto mismo ocurre con todos los amigos de P9, tiene una percepción de que lo van a lastimar todo el tiempo.	ado su desacuerdo con la información que le muestra el docente.	d, pero cuando los demás no lo siguen como él espera, se hace a un lado y prefiere resolverlo por su cuenta.	o por sus compañeros; pero, cuando se defiende con agresión, no logra captar el daño que hace; ya que, no hay conciencia de la fuerza que tiene.	de lo que ha venido aprendiendo; de hecho, aseguran que su desarrollo intelectual es superior al esperado, así que da más de lo que se le pide a nivel de reflexión y análisis.	permiten hacer observaciones acerca de lo que escuchó. Sigue instrucciones, y pese a que se aísla de sus compañeros de manera constante, los sigue cuando lo involucran.	lastima, se aleja, se retrae y se desconecta, pero no comunica las razones por la que lo hace.	muy coherentes y se hilan entre sí; mientras que, cuando se le pregunta las razones de sus ausencias y alejamientos evade el tema o se enoja.	o del día, en algunas ocasiones las verbaliza.	ha generado que se acumule su rabia por situaciones de agresión.		
P5	Logra comprender la posición mental de los demás y diferenciarla de la suya.	Asegura que todas las agresiones hacia él son planeadas y malintencionadas, no logra percibir que a veces son situaciones ajenas a los deseos de los niños involucrados.	No cuestiona nada de lo que se le dice o de lo que se le pide hacer. Se limita a seguir y cumplir con lo que se pide.	Es creativo brindando distintas alternativas para la solución de un mismo problema, no se frustra si la primera idea no le sale, sigue intentando.	Cuando las agresiones son hacia él, enumera las múltiples consecuencias médicas, con la docente, con sus papás y compañeros que puede causar. Pero cuando él es el agresor, no prevé las consecuencias de sus reacciones.	Se evidencia en algunas ocasiones las reflexiones que hace sobre sus pensamientos, pero estas no son muy usuales, las hace dirigido por la docente.	Es muy bueno poniendo atención y mostrando interés sobre lo que dicen los demás, capta y sigue con facilidad la idea expuesta por la docente o el compañero que lidera.	Cuando algo lo afecta, deja que la emoción salga a flor de piel, y así como sale, expresa verbalmente lo que piensa y siente de la situación con la persona involucrada.	La argumentación que respalda sus posiciones no es muy clara y se sustenta más desde la emoción que desde la razón.	Reconoce, diferencia, y explica el origen de sus emociones.	No contiene su emoción puede expresarse a esta, pero su mensaje se distorsiona por la misma emoción.	Se preocupa por el dolor del otro, pero su solución radica en juzgar y hacer sentir mal al que lastimó a su compañero.	Captura la emoción de todos los implicados en una situación.
P6	No se interesa en ponerse mentalmente en los zapatos de los demás; de hecho en sus relatos cuando	Todo el tiempo se siente agredido y silenciado por sus compañeros y docentes. Asegura que	Algunas veces cuestiona al motivo por el que deben realizar una actividad propuesta por el	Cuando no logra el objetivo con la solución que él plantea, se frustra, llora, hace pataleta, y se	Para centrarse en una actividad necesita del movimiento, se dispersa con rapidez (fue diagnóst	No hay prueba de que él reflexione sobre lo que piensa hace o siente.	Es muy difícil para él centrar su atención en lo que dice una persona, pues parece que estuviera	No comunica con claridad y tranquilidad lo que piensa o siente. Siempre busca llamar la atención	Sus argumentaciones se fundamentan en los tratos hostiles que recibe por parte de sus profesores	Logra describir la emoción que siente, y sabe con exactitud que la desembocó.	No contiene la emoción, se deja llevar por el ella, sin pensar previamente en otras maneras de expresarla.	Se conecta con el dolor de sus compañeros solo si este no es infringido por él.	Reconoce con agilidad las emociones de sus compañeros, logra relatar la situación y los motivos que

	explica la actuación de varios personajes, se centra todo en su percepción.	como siempre está de pie y es muy inquieto, todos le echan la culpa de todo.	docente, que parece el no tiene sentido. Usualmente está preguntando por el porqué de las cosas que se exponen.	angustia por perder. Renuncia a con facilidad, cuando las cosas no le salen como desea.	icado con TDAH), pero a veces sus movimientos pueden lastimarlo, pues son peligrosos; de igual modo su trato con las niñas y los niños es hostil y agresivo, no prevé el daño que les puede causar a ellos tampoco.		atento de tantas cosas a la vez que se confunde.	antes, con juegos bruscos, o con caídas que a los demás le parezcan graciosas. Cuando algo le molesta lo expresa a través de golpes.	es y compañeros.					llevaron a sus compañeros a sentirse de ese modo.
P7	Identifica y tiene en cuenta las perspectivas de todos sus compañeros, a pesar de que disfruta siendo el centro de atención, y prefiere que tengan en cuenta solo su perspectiva.	Como asegura ser el centro de atención, también asegura que lo que los demás hacen o dejan de hacer es para llamar su atención.	Cuestiona a con frecuencia la razón por la que debe seguir las instrucciones de la docente; esto lo hace desafiantemente más que inquieta por conocer las respuestas.	Crea distintas opciones para el desarrollo de una misma actividad.	Impone sus ideas, y a veces para ello, hace uso de la agresión relational; es decir, si no la siguen, los ignora y excluye. Sin ver las consecuencias que puede esto traer al bienestar de los implicados.	Pese a que constantemente está reflexionando acerca de las acciones y pensamientos de los demás, no hay evidencia a que este proceso lo aplique también a lo que ella hace o piensa.	Sigue cabalmente todas las instrucciones dadas por la docente, así mismo, escucha con atención las intervenciones de sus compañeros, aunque en algunas oportunidades no puede evitar intervenir para agregar y complementar lo que dicen.	No deja de expresar verbalmente lo que piensa, quiere y siente frente a una situación; pero, esta expresión a veces atropella el deseo de comunicación de sus compañeros.	Cuando no desea realizar una actividad, argumenta con hechos las razones por las que debería hacerla, pero dichas razones se estructuran desde lo que le gusta y disgusta.	Conoce a la perfección el motivo de su emoción, y verbaliza durante todo el día lo que siente y por qué lo siente.	Cuando la ignoran o cuando la agreden (con o sin culpa), realiza un drama, llora patalea, es agresiva y se le dificulta tranquilizarse.	Se conecta emocionalmente con los niños que percibe siempre molestan y no logran defenderse de ningún modo. Los acompaña y les dice citas textuales de la biblia para que se tranquilicen.	Es sencillo para ella conocer, diferenciar, y describir cómo se sienten cada uno de sus compañeros.	
P8	Se le dificulta ponerse mentalmente en los zapatos de los demás	Sus actuaciones son siempre a la defensiva y ofensiva, se	No cuestiona nada de lo que le dicen, ordenan, o enseñan;	Cuando algo no sale como esperaba, pregunta a los demás	No prevé que sus agresiones lastiman a los demás.	No hay reflexión de sus acciones, ni de la manera en la que cambian sus	Está siempre dispuesto a escuchar lo que la docente tiene por decir.	No encuentra a los medios para comunicar lo que le preocupa	Cuando debe explicar los motivos de los que dice, hace y siente, el	Identifica la emoción, pero no logra verbalizarla, a menos que la	No regula su temor a ser agredida o excluida, entonces actúa desprevenida	No se conecta emocionalmente con sus compañeros, se es indiferente su dolor,	No es sencillo para ella percibir la emoción del otro, a menos que lo	

	se cierra a su perspectiva, y no muestra interés por entender otras perspectivas.	siente vulnerable a todo el tiempo, así que siempre sus reacciones son muy fuertes.	sigue sin ningún tipo de resistencia o pregunta las indicaciones de los demás, siempre y cuando, se lo digan de una manera amable.	de qué manera lo lograron, probando de este modo varias maneras de dar solución a una situación.		pensamientos.		a, lo que la hace ser agresiva, y estar a la ofensiva. Pues la docente no la escucha, si su intervención no se relaciona con el tema de la clase, y parece tener una relación distante con sus compañeros y papás.	silencio reina, no logra verbalizar si conoce la razón de proceder.	docente se lo pide.	con agresividad.	cuando ella u otro los golpea.	vea llorando, o explotando.
P9	No logra ponerse en los zapatos mentalmente, de los demás.	Logra captar rápidamente cuando alguien se acerca a él con una buena o mala intención.	No cuestiona lo que se le dice, la única manera de que lo haga, es cuando siente que están siendo injustos con él. Asegura que la docente tiene poca credibilidad en él.	Se dispersa con facilidad, así que puede estar en una tarea, pero si no logra resultados rápidamente cambia de tarea de opción.	Agrede de manera sistemática e intencionada a P4; lo hace a escondidas, sabe que lo lastima, pero no dimensióna el daño emocional que le genera.	No hay una reflexión de lo que hace, dice o piensa; muchas veces lo hace guiado por la emoción, y pese a las consecuencias sigue haciéndolo.	Se dispersa con facilidad, así que para él es difícil centrar su atención en una sola instrucción; ya que, está pensando en varias cosas a la vez, y no logra quedarse quieto en un solo lugar.	Para llamar la atención y expresar lo que quiere decir hace uso de la agresividad o de un contacto meloso e intenso, su manera de comunicar algo es el contacto, pero este medio no lo entiende todos, y llega a incomodar y generar malestar.	No da razones a sus actuaciones, omite y evita las preguntas que buscan conocer la razón de su comportamiento.	La emoción que verbaliza, no siempre encaja con la emoción que expresa con sus actos; parece que hay confusión respecto a lo que él mismo dice sentir.	No regula la emoción, necesita del contacto físico para expresarla, y no mide que esta manera puede ser hostil la mayoría de las veces.	No se conecta emocionalmente con el dolor de los demás; de hecho, él es agresor más recurrente del salón, y no muestra arrepentimiento de lo que hace y cómo hace sentir a los demás.	Si se le dificulta identificar sus emociones, es aún más difícil para él identificar la emoción de los demás.
P10	Se pone (mentalmente) en los zapatos de los demás, logra narrar y entender la perspectiva.	Se la lleva muy bien con las niñas, comparte más con P8; aunque están en constante	No cuestiona nada de lo que se habla en el desarrollo de la clase. Lo que la	Se mantiene en una sola opción, cuando esta no funciona, se acerca a las niñas para	No dimensióna el daño que puede hacer con sus reacciones y tratos hostiles	No hace evidente que haga una reflexión sobre su pensamiento, sus acciones o emociones.	Escucha con atención e interés lo que le dicen, no interviene de ningún modo, y se	No logra comunicar claramente lo que quiere decir, y por ello recurre a la agresividad.	Sustenta sus actitudes hostiles desde los comportamientos hostiles de los demás. Pero no	Conoce cómo se siente y lo deja saber con sus expresiones faciales, su lenguaje corporal	No contiene su emoción y rápidamente la traduce en golpes y agresión.	Defiende a sus amigos que no logran defenderse, según ella, (P2 y P11) por ellos mismos, pero lo hace con agresión.	Percebe siempre emociones de tristeza y enojo en sus compañeros; pero evidentemente no

	iva de los demás.	e conflicto, debido a que siente como agresiva la actitud de Silvana todo el tiempo. Con los niños a excepción de P11 y P13 tiene una interacción muy agresiva también pues asegura que también están siempre a la ofensiva con ella.	profesora dice es para ella ley.	dialogar otras opciones .	a sus compañeros.		preocupa solo por poner atención a lo que se está diciendo .	dad, para expresar su molestia frente a una actitud o situación .	logra dar razones más profundas o reflexivas.	su actitud. Llega a verbalizarlo solo cuando se lo preguntan.			siempre es así, lo que pasa es que está muy prevenido a con ellos.
P11	Se le facilita ponerse en los zapatos de los demás, logra comprender la posición y perspectiva de sus compañeros.	Sabe cuándo alguien tiene la intención de agredir o ayudar y aboga siempre porque la verdad se sepa, evitado enfrentamientos entre sus compañeros.	No cuestiona, ni participa, ni hace audible su percepción sobre lo que se dice en clase por parte de la docente y sus compañeros. Es muy pasivo.	Logra ingeniar se múltiples maneras de dar solución a una situación, pero no verbaliza a sus ideas, y cuando lo intenta hacer y no es escuchado prefiere seguir las ideas de los que sí fueron escuchados.	Es muy cuidadoso con su trato, procura no lastimar ni incomodar a nadie; es de hecho, muy alejado del grupo, prefiere ser un observador de lo que ocurre.	Es reflexivo frente a cómo cambia su pensamiento, pero no verbaliza a lo que siente, ni las razones por las cuales no hace las cosas que desea.	El escucha a todos, se interesa por las ideas y opiniones de cada uno de sus compañeros, no los interrumpe ni opina, solo escucha con suma concentración.	No encuentra los medios para expresarse, es muy tímido y retraído, las pocas veces que intenta comunicarse, como usa un tono de voz tan bajo, pierde la atención fácilmente y se arrepiente de su intervención, así que prefiere callar.	No verbaliza las razones de su silencio o timidez al hablar.	Cuando se hacen ejercicios de esto, logra identificar rápidamente cómo se siente, aunque es difícil para él explicar porque se siente de ese modo. Y por lo general, su emoción la vincula exclusivamente a su relación con su familia.	Su manera de manejar la emoción es la omisión de la misma.	Siente el dolor de sus compañeros como suyo. Es muy empático especialmente con P4, se angustia cuando alguien se le acerca a molestarlo o agredirlo.	Sabe describir las emociones de sus compañeros, y además sabe con exactitud los motivos no solo del día, sino los motivos que generalmente provocan esa actitud.
P12	Identifica la variedad de perspectivas existentes en el grupo, y	Sabe diferenciar una actitud con culpa de una sin culpa. Cuando	No cuestiona nada de lo que se le afirma o pide.	Le gusta participar en las intervenciones de la docente; así que cuando	Sigue las reglas de la clase a la perfección, y hace saber a	No hay evidencia concluyente de que ella reflexione acerca de lo	Está siempre atenta y dispuesta a escuchar al docente, rápidamente	Es muy dulce, y sabe cómo decir las cosas para lograr lo que	Cuando quiere persuadir a sus compañeros a que hagan algo, las razones	Identifica su emoción y no la oculta. Hace saber a los demás	Verbaliza su emoción y ese es su modo de regularla, ya que una vez expresada	Se conecta emocionalmente con el dolor de sus compañeros, se preocupa especialmente	Sabe explicar cómo se sienten sus compañeros.

	logra ponerse en los zapatos del otro, pero no muestra mucho interés en hacerlo.	debe realizar la fila, sabe cómo organizar a sus compañeros pues reconoce rápidamente quienes pueden tener la intención de agredir, molestar y desordenar la fila.		recibe un no por respuesta, le hace varias propuestas hasta que la dejan participar.	sus compañeros las consecuencias que podrían haber si no las sigue. Evita involucrarse con los niños para así mismo evitar ser lastimada.	que hace, dice o piensa.	ente captura la esencia de su idea. Así mismo, escucha a sus compañeros, y cuando nadie los entiende ella intenta poner en otras palabras lo que él acaba de decir.	desea, no es agresiva ni impone su punto de vista.	que da, se orientan más hacia elogios para ellos.	cómo se siente y por qué está indispuesta o feliz.	, es fácil para ella regularla.	nte por la tristeza en sus compañeros.	
P13	Logra ponerse en los zapatos de los demás, pues reconoce y comprende su punto de vista.	Sabe la intención de sus compañeros al acercarse a él, y reacciona según la intención identificada.	No cuestiona, no opina, no interviene, en las actividades propuestas por la docente; solo sigue a los demás, sin preguntas.	Cuando algo no sale como desea, genera rápidamente nuevas alternativas de solución, las cuales no son escuchadas usualmente por los docentes y compañeros.	Sabe que la agresión puede traer consecuencias negativas, así que la evita, así la usen en contra de él.	No se evidencia que reflexione sobre lo que dice, piensa y hace.	Muestra siempre interés y disposición a lo propuesto por la docente, o por sus compañeros, no agrega nada dichos aportes solo escucha y sigue.	Cuando hay una situación que le incomoda y lo hace sentir mal, prefiere mantenerlo en silencio; ya que, evita la agresión, y las pocas que ha intentado decirle a la docente, no es escuchado.	Cuando se le pregunta por su aislamiento argumenta que evita la agresión y prefiere la tranquilidad.	Conoce e identifica sus emociones, pero no las verbaliza o expresa de ningún modo.	Como se mencionó su medio de regulación es el silencio u omisión de la emoción.	Se conecta con el dolor de los demás y muchas veces se ve afectado; pero, no reacciona ante las situaciones que generan dolor a su compañero.	Percibe con agilidad la emoción de los demás y la mayoría de las veces conoce el origen de la misma.

Segundo

Estudiante	Competencias ciudadanas												
	Cognitivas						Comunicativas			Emocionales			
	Toma de Perspectiva	Identificación de Intenciones	Pensamiento crítico	Generación de opciones	Consideración de consecuencias	Metacognición	Escucha activa	Asertividad	Argumentación	Identificación de propias emociones	Manejo de propias emociones	Empatía	Identificación de emociones de los demás
S1	Se le dificulta reconocer la posición de los demás, pues le gusta siempre tener la razón.	Su interacción con los compañeros es limitada, sin embargo, en ocasiones, cuando está en descanso intenta explicar la posición de sus compañeros y las situaciones problemáticas que se presentan.	Está siempre cuestionando todo lo que se dice, de hecho intenta resolver por sí mismo sus propias dudas.	Durante las clases, dependiendo de su estado de ánimo, participa de manera activa y busca solución a las situaciones que se plantean. Durante los recreos, busca solucionar conflictos entre los compañeros proponiendo diferentes alternativas.	En ocasiones no analiza sus palabras y acciones, y por ese motivo lastima a sus compañeros. Es impulsivo.	Durante una clase tuvo una discusión con uno de sus compañeros en la que él fue grosero y tras un proceso de reflexión que él hizo de manera autónoma, se acercó a su compañero y le ofreció disculpas por su comportamiento.	A lo largo de las observaciones se ha evidenciado que a pesar de que no participa de manera activa, está siempre escuchando lo que se dice y está atento a las opiniones de sus compañeros.	Se le dificulta encontrar la manera adecuada de dar a conocer lo que siente y piensa. Hace uso de ofensas cuando no se le escucha.	Hace uso de un lenguaje avanzado para comunicar sus ideas. Cuando está en clase, argumenta bien sus opiniones. Sin embargo, en descansos solo impone sus ideas, sin explicar el por qué.	Reconoce e identifica lo que siente.	Se le dificulta controlar sus emociones, entonces, durante las actividades de clase, si algo no le gusta, simplemente se aleja y empieza a leer para no participar en clase.	Cuando identifica que sus compañeros se sienten mal busca formas de ayudarlo y hacerlo sentir mejor.	Identifica con facilidad lo que los demás sienten y lo relaciona con alguna situación que él haya pasado.

S2	Le cuesta ponerse en la situación de sus compañeros. Siempre impone su posición.	Si alguien no tiene en cuenta su perspectiva, inmediatamente percibe actitudes negativas hacia ella.	Le gusta cuestionar lo que dicen sus compañeros. Su participación durante las clases es muy activa debido a sus comentarios y preguntas constantes.	Propone siempre diferentes alternativas a situaciones reales o hipotéticas que se plantean dentro del aula. En cuanto al descanso, impone una única alternativa, si esta no se toma, acude a las docentes.	No se hace evidente que en diferentes situaciones analice lo que podría ocurrir.	No se ha evidenciado que analice su proceder y su pensamiento.	Se le dificulta escuchar de manera atenta a docentes o pares porque quiere hablar ella, sin importar si alguien más lo está haciendo.	Como se ha expuesto previamente, se le dificulta comunicarse bien porque quiere imponer sus perspectivas y opiniones.	cuando está en clase argumenta a sus opiniones, sin embargo, en otros espacios da su opinión y cuando se le pregunta el por qué solo se pone en actitud desafiante.	No se ha hecho evidente alguna situación en la que no identifique sus sentimientos.	Ignora sus emociones, actúa generalmente como si nada estuviera pasando.	Le cuesta emocionarse o sentirse feliz por los triunfos ajenos, es competitiva. Quiere tener la atención de todos y por eso que alguien más no esté bien o esté muy bien le molesta.	No logra identificar emociones ajenas. Para ella es importante cómo se siente ella misma.
S3	Escucha lo que sus compañeros tienen por decir tras un conflicto para poder dar su opinión acerca del mismo. Durante las clases, quiere participar de manera constante realizando un análisis de lo que sus compañeros explican.	Se le dificulta reconocer las actitudes negativas de sus compañeros, algunas agresiones las toma como juego.	Su participación durante las actividades y las clases es muy activa, le gusta comentar cada cosa que los docentes dicen para comprobar que está comprendiendo, sin embargo no cuestiona las instrucciones u órdenes que se le dan.	Solo cuando se le pregunta por opciones de solución las genera, no lo hace a manera de propuesta autónoma.	Frente a un conflicto ajeno intenta intervenir brindando opciones de solución. cuando es él quien está dentro del conflicto, se comporta de manera agresiva.	No se ha hecho evidente.	En ocasiones por querer participar de manera activa, se le olvida que debe escuchar primero para poder dar a conocer su opinión.	Se comunica de manera asertiva con sus compañeros. Sin embargo, por la figura de autoridad de los docentes en la institución, se le dificulta dar a conocer de manera adecuada sus sentimientos y opiniones.	Cuando quiere dar su opinión o quiere hacer algo sabe argumentar de manera correcta.	No se ha hecho evidente que las reconozca en sí mismo.	No tiene control sobre sí mismo cuando se enoja, entonces responde de manera negativa a quien se le acerca.	Se le dificulta ponerse en la situación de los demás.	Identifica con facilidad las emociones de las personas más cercanas a él.
S4	Da a conocer su posición ante diferentes situaciones.	No percibe el rechazo de sus compañeros como	Su participación es limitada y no cuestiona lo que se	No se evidencia el manejo que le da a las situaciones. Es	Analiza cada situación para no generar ningún tipo de problema	Analiza las situaciones, sus acciones y sus palabras para	Escucha atentamente a las personas que intentan comunic	Le cuesta comunicar sus ideas porque es tímida. Sin embargo,	Cuando da a conocer sus perspectivas argumenta lo que	Identifica bien sus emociones. Se le dificulta reconocer cuando está	Sabe manejar sus emociones. La timidez la cohibe mucho de	Le gusta acompañar a sus amigos cuando nota que no están sintiendo	Identifica cuando sus compañeros sienten frustración y se acerca a

	es o temática, sin embargo, cuando siente que no la apoyan prefiere quedarse en silencio. Escucha las perspectivas de los demás y a partir de eso genera su opinión.	algo negativo, y se refugia en el apoyo de los hombres del salón.	conversa dentro o fuera del aula.	una estudiant es pasiva por su timidez.	a con sus compañeros. Reconoce cuando algo podría traer problemas como consecuencia.	corregir o para evitar hacerlo.	arse con ella.	cuando logra entablar una conversación da a conocer sus opiniones de la manera adecuada.	dice y lo hace de una manera apropiada.	preocupa da.	compartir con sus compañeros.	se bien.	ellos para ayudarlo.
S5	Tiene en cuenta la posición de las personas sin importar quién sea. Le gusta mediar conflictos para encontrar soluciones.	Le cuesta identificar las intenciones que tienen los demás en diferentes situaciones, de hecho, también en situaciones hipotéticas.	Solo recibe información, no pregunta ni durante clase, ni en los descansos.	Es una estudiant e propositiva. Cuando alguna situación se presenta, ella brinda alternativas y aconseja a sus amigas en dificultades.	Analiza constantemente las situaciones para evitar lastimar o generar conflictos.	No se ha hecho evidente un proceso analítico profundo.	Se le facilita escuchar a los demás. Es una de las estudiantes a la que acuden los compañeros en momentos de dificultad.	Sabe comunicar sus ideas de manera adecuada.	Aunque se comunica de manera asertiva, en ocasiones se le dificulta argumentar sus posiciones. Teniendo en cuenta que es tímida, se pone nerviosa y no logra argumentar de manera coherente.	No se ha hecho evidente que sepa identificar sus emociones.	No se ha hecho evidente, sin embargo, es una estudiant e que siempre se ve tranquila y feliz. Lo único que se ha evidenciado es su timidez.	Aunque identifica emociones en otros, prefiere no intervenir de ninguna manera. Sin embargo, se emociona o compadece cuando alguien le hace saber cómo se siente.	Reconoce con facilidad las emociones ajenas, pero prefiere evitar contacto con los demás.
S6	Se le dificulta tener una posición propia, siempre escucha primero lo que los demás tienen por decir para repetir o apoyar la posición del otro. Se	No se evidencia a que se le dificulta identificar intenciones negativas o positivas en los demás.	Es muy pasiva, no cuestiona la información que recibe. Cuando opina, lo hace a partir de lo que sus compañeros opinan, no tienen posición propia	En situaciones de la vida cotidiana ella genera opciones de solución. Si se presenta n situaciones dentro del aula, no lo hace a menos de que	Evita hacer cosas solo con el fin de no recibir castigos o regaños por parte de los adultos.	Analiza cada una de sus acciones y situaciones para identificar falencias propias.	Escucha siempre de manera atenta a sus compañeros y docentes.	Tiene poca interacción con sus compañeros, sin embargo, en los momentos en que estas se presentan, expone con claridad sus necesidades e ideas.	Se le facilita argumentar de manera que sus compañeros y docentes comprendan su intención.	Se le facilita reconocer sus emociones y nombrarlas.	Maneja sus emociones con facilidad. Cuando se siente molesta con alguna situación, intenta alejarse para calmarse, y después poder conversar.	Le gusta ayudar a sus compañeros y siente alegría por triunfos ajenos a los de ella.	Identifica con facilidad las emociones de otros, pero no indaga la razón de dichas emociones. En algunas ocasiones, logra identificar la emoción de sus docentes y de

	preocup a por entender las posiciones de los demás.		frente a los temas.	se le pregunte .									acuerdo a ellos busca ayudar en el orden del salón.
S7	Impone sus pensamientos, sin importar lo que previam ente hayan expuesto o mencionado sus compañeros. La única perspectiva válida para ella es la de los docentes y la de su amiga S2	Identifica cuando alguien tiene malas intenciones, pero no puede identificar cuando alguien quiere ayudarla en sus procesos .	Cuestiona cada instrucción que se le da y cada información que recibe. Conversa constantemente con sus compañeros acerca de sus comentarios para poder discutirlos. Toma las ideas de sus compañeros para generar su opinión, no tiene un punto de vista claro.	Proponeva ante diferentes situaciones. propone dos o tres alternativas ante los conflictos que se presentan.	Identifica con facilidad consecuencias de situaciones reales o hipotéticas. En alguna ocasión, comentó en clase que las peleas entre sus compañeros iban a generar que se alejaran todos.	Es muy analítica , no solo de sus propias conductas y pensamiento, sino también de lo que sus compañeros y docentes comentan.	Disfruta escuchar lo que sus compañeros tienen por decir y les hace sentir tranquilos de conversar con ella. Sin embargo , por momentos interrumpe las historias de los demás por querer hablar.	Comunica sus ideas y opiniones de manera clara. Sin embargo, se le dificulta hacerlo de manera respetuosa.	No es fácil para ella argumentar sus posiciones porque cuando intenta hacerlo se confunde y no termina las ideas.	Identifica con facilidad sus emociones.	Se le dificulta controlarse cuando se siente enojada, pues grita a los demás.	No es empática, para ella prima su bienestar.	Se le dificulta el reconocimiento de las emociones ajenas. Ella, cuando hay una persona que está molesta, es muy insistente y provoca reacciones negativas.
S8	De sus compañeros es el único que siempre está seguro de sus opiniones y perspectivas. Aunque escucha a los demás de manera atenta, siempre defiende la suya.	No puede identificar malas intenciones en sus compañeros.	Tiene un punto de vista que compartir sobre cualquier temática . Está apasionado por aprender todo acerca de la religión, por eso anda con una biblia todos el día.	Se le dificulta ver varias opciones ante una situación , para él solo existe la posición que se le ha inculcado en la institución.	No logra identificar que el decir de una u otra manera las cosas puede lastimar a los compañeros.	Analiza constantemente sus posiciones. Por tal motivo, en algunas clases, se ha evidenciado que tras un largo periodo de tiempo, el reitera su respuesta o explica un cambio en la misma.	Escucha atentamente a sus compañeros y docentes para poder luego dar una opinión y ayudar a quien lo necesite.	Le cuesta trabajo decir a sus compañeros cuando algo le disgusta. Debido a la percepción que tienen sus docentes sobre él, cree tener siempre la razón y por eso corrige constantemente a sus compañeros, pero no lo hace de manera asertiva.	Siempre que comunique sus ideas, lo hace basándose en alguna persona que se lo comentó o alguna clase que haya recibido.	Identifica y menciona sus emociones en el momento en que las está sintiendo.	Le cuesta controlar su emoción de tristeza o frustración , cuando se siente así empieza a llorar inmediatamente.	Durante las clases se ha evidenciado que cuando él identifica a alguien con dificultades en la temática trabajada , intenta ayudarlo. Sin embargo, también hay ocasiones en las que por competir con otros se olvida de ser colaborativo y empático .	Se le facilita identificar cómo se sienten los mayores, pero no logra hacerlo con facilidad con sus compañeros. Una vez reconoce emociones en los demás, no cuestiona el porqué de las mismas.

S9	Aunque defiende su posición siempre, se preocupa por oír a los demás, analizar las situaciones y dar su opinión sin dejar de lado lo que él piensa y siente.	En varias ocasiones ha mencionado que sus compañeros son malos con él, pero se le dificulta diferenciar entre juego, bromas y malas intenciones reales.	Aunque en ocasiones toma la opinión de sus compañeros para crear la suya en base a eso, en otras ocasiones, de acuerdo a la temática, tiene una posición clara y firme. Pregunta constantemente para aclarar sus ideas y posición.	Ante cualquier situación de adversidad es líder, y por tanto propone opciones como alternativas de solución en la que la mayoría de personas involucradas puedan salir satisfechas.	No identifica a las consecuencias que sus actos pueden tener. Actúa de manera impulsiva.	No se ha hecho evidente un análisis de sus pensamientos o actos.	Se le dificulta escuchar de manera activa, aunque sus compañeros lo busquen con tal fin, porque siempre quiere estar hablando y opinando acerca de lo que pasa. Se le olvida con facilidad que alguien le está hablando o porque se distrae.	Se comunica de manera clara con sus compañeros. Les hace saber cuando algo le incomoda, le gusta o le molesta y lo hace sin lastimar a los demás.	Expone con claridad sus argumentos y se preocupa por explicar a los demás cuando no comprenden la información. Cuando se comunica con los docentes y quiere pedir algo, les explica con claridad porque deberían concedérselo.	Identifica sus emociones, por ejemplo, comunicó que le asusta dormir de noche solo en su habitación y que lo hace sentir triste que sus papás no compartan suficiente tiempo con él.	Aunque reciba agresiones por parte de sus compañeros, sabe controlar su enojo y prefiere alejarse.	Se preocupa por el estado de ánimo de sus compañeros, y cuando nota que alguno está sintiendo se mal, busca maneras de apoyarlo.	Con facilidad identifica quién está feliz o pasando por un mal momento, si no logra identificar el porqué, pide ayuda a los docentes para que intervengan.
S10	No tiene una posición firme ante las situaciones que se le presentan, repite la perspectiva de su compañero S8 y es la que defiende siempre.	Identifica con facilidad la intención de los demás cuando se acercan a él o cuando interactúan con otros.	Su participación durante las clases se limita a cuando el docente le pregunta de manera directa. No cuestiona nada lo que se expone durante las mismas. La única posición que él defiende es la de su compañero S8.	No propone soluciones diversas a las planteadas por sus compañeros.	No identifica con facilidad las consecuencias de las acciones que realiza.	No se ha evidenciado un proceso de análisis sobre sí mismo y sus acciones.	Escucha de manera atenta a todos, pero lo hace porque no le gusta hablar mucho.	Le cuesta comunicarse con sus compañeros.	Cuando quiere dar a conocer su opinión sobre alguna temática específica y alguien no le comprende, se desespera. Le cuesta trabajo controlar se cuando se siente molesto, pues grita o acude a la agresión.	No argumenta sus ideas de manera coherente y clara.	No se ha hecho evidente la identificación de sus emociones.	Le gusta acompañar a sus compañeros cuando está alegres por algún motivo, se siente feliz por ellos.	Identifica las emociones de sus compañeros con facilidad, pero no indaga en ellas. Con los adultos se le dificulta reconocer cómo se sienten.
S11	Tiene una posición firme y cuando hay conflictos el es apoyo para	Puede identificar con facilidad las intenciones de los demás.	No hace preguntas sobre la información que se le brinda durante las	Es muy creativo y propositivo. Siempre genera alternativas de solución	En ocasiones, es agresivo con sus compañeros y no mide que esas agresiones	No se ha evidenciado un análisis de sus pensamientos o acciones.	Escucha con atención e interés lo que dicen tanto profesor como compañ	Busca la forma de llamar la atención de la persona con la que quiere comunica	Argumenta de manera clara y simple lo que necesita decir.	No se ha evidenciado que identifique y nombre las emociones que enfrenta.	Se frustra con facilidad, sobre todo en clase de inglés, y su reacción inmediata es dibujar.	Se preocupa por el bienestar de sus compañeros. Si no encuentra formas de	Identifica con facilidad las emociones de sus compañeros y se preocupa por

	quien de acuerdo a la situación y su criterio necesita ser apoyado .		clases. Sin embargo , en horas libres intenta resolver dudas que le surgen.	.	es pueden traer problemas o lastimar a alguien.		eros, sin embargo , le cuesta trabajo hacerlo por periodos de tiempo largos.	rse y una vez la tiene, encuentra la manera de dar su mensaje de manera clara.				resolver la situación recurre al docente.	indagar el motivo de dicha emoción..
S12	Sin importar las circunstancias, el siempre apoya a S1 y sigue sus ideas, aunque no esté del todo de acuerdo.	No identifica a ningún tipo de intención en las acciones de los demás.	Da a conocer su posición frente a cualquier situación . En ocasiones, cuestiona el motivo por el que deben realizar una actividad propuesta por el docente.	Se posiciona en una única manera de resolver un problema.	Analiza las situaciones para reconocer qué consecuencias tendrían. Sin embargo , sin importar eso, lo hace.	No existe una reflexión de sus acciones , ni de la manera en la que cambian sus pensamientos.	Escucha de manera atenta a los docentes ya sus compañeros, en especial a S1.	No comunica lo que siente, y cuando lo hace se pone nervioso, entonces prefiere callar.	Su argumentación no es clara. Cuando sus compañeros o el docente no comprenden la idea de su mensaje, se aísla.	Identifica y nombra las emociones, sólo cuando la docente se lo indica.	Cuando se siente frustrado por no lograr un objetivo propuesto, simplemente desiste del proceso.	No se conecta con las emociones de sus compañeros.	No parece interesado en lo que sus compañeros sienten.
S13	Aunque sabe que no está bien, solo atiende a las percepciones y posiciones de sus amigas. No tiene una opinión propia, repite lo que sus compañeros dicen.	Se le dificulta identificar cuando alguien hace algo con malas intenciones, pero puede identificar cuando alguien se acerca para ayudarlo .	Indaga de manera constante en las razones por las que se dice cada cosa. Intenta comprender las argumentaciones de sus compañeros. No tiene un punto de vista firme, copia lo que sus compañeros dicen.	Cuando se le indica que genere una alternativa ante una situación lo hace, pero no crea alternativas para resolver un conflicto con sus compañeros, acude siempre al docente.	Se ha evidenciado que cuando sus compañeros le invitan a hacer algo, ella responde con un análisis de la situación y expone que podría generar dicha acción si se hace.	Analiza situaciones ajenas a ella. El proceso de análisis de sí misma no se ha evidenciado.	Cuando se inicia una discusión dentro del aula, ella escucha de manera atenta, pero a medida que esta avanza ella se distrae y deja de estar atenta a lo que los demás tienen por decir.	Cuando ella siente que no la escuchan, empieza a levantar la voz.	Sí se le preguntan los motivos por los cuales llevó a cabo alguna acción, responde que lo hizo porque alguien más se lo dijo. De igual manera, cuando necesita hacer algo y pide ayuda o permiso a un docente, lo hace a manera de exigencia y no expone ningún tipo de argumentos.	ha reconocido algunos de sus temores y también momentos en que no se ha sentido feliz. En una carta comentó que una de sus compañeros la molesta mucho y que eso le preocupa.	Sus emociones se traducen en alejarse de todos.	No se conecta emocionalmente con el dolor de sus compañeros.	Se le facilita identificar y describir cómo se sienten sus compañeros.

Apéndice 7: Matriz de análisis resultados por taller

Taller	Curso	Variaciones	Limitaciones	Logros
Nombre del taller	Transición			
	Primero			
	Segundo			

Apéndice 8: Consideraciones éticas

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Somos Daniela Duarte y Natalia Polanía, estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, y como ejercicio de formación profesional, en el espacio académico de Opción de grado II, estamos desarrollando una investigación cualitativa, que pretende reconocer la manera más idónea en la que podríamos implementar un programa de formación ciudadana para la Infancia, en el Colegio. Si usted acepta participar en dicha investigación, diligencie lo siguiente:

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____ identificado (a) con documento de identidad n°. _____ una vez informado (a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo la realización de las siguientes procedimientos:

1. Aplicación de un instrumento de recolección de información.
2. Utilización de insumos para la investigación.

Adicionalmente, se me informó que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitirán mejorar los procesos llevados a cabo en la intervención pedagógica desempeñada en el Colegio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de La Sabana de Chía, bajo la responsabilidad de los investigadores.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Documento de identidad ____ n°. _____

Huella:

Si desea conocer los resultados de nuestra investigación puede escribirnos a: danieladugo@unisabana.edu.co y nataliaporu@unisabana.edu.co

Apéndice 9: Planeaciones

Planeación #1

Fecha:	5 de abril 2017			
Tiempo:	45 minutos			
Grado:	Transición			
Dimensión:	Emocional			
Logro General:	Reforzarán el reconocimiento de las emociones al pintar sobre cartulina las partes y expresiones de la cara para desarrollar la capacidad de identificación emocional propia y ajena.			
Actividad:	¿cómo me siento hoy?			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<p>1. Reconoce sus emociones.</p> <p>2. Dibuja en la cartulina a las emociones que reconoce.</p> <p>3. Identifica diferentes emociones en sus compañeros.</p>	<p>Iniciación: Realizaremos con los niños la rutina de pensamiento “Step Inside” de la siguiente manera: Colocaremos diferentes ritmos musicales (Anexo 1) y a medida que van pasando iremos preguntando ¿Cómo te sentiste con esta música? ¿Cómo crees que se sintieron tus compañeros?</p> <p>Desarrollo: Nos organizaremos en círculo y nos sentaremos en el suelo. Allí indagaremos sobre las emociones que ellos conocen y si se les ocurren algunas otras, para esto les plantearemos situaciones en las que puedan mostrarnos cómo se sienten. Acto seguido, entregaremos a cada estudiante una cartulina que contenga la silueta del rostro y les pediremos que plasmen allí las emociones de las que pudimos hablar y cómo creen ellos que es la expresividad de la cara cuando se sienten de esa forma.</p> <p>Finalización: Al terminar, les presentaremos el tablero de las emociones y les explicaremos que este será un nuevo elemento del salón. Les pediremos entonces que cada uno escriba en el papel que se les entregue su nombre y lo decoren como ellos quieran. Cuando todos hayan terminado, cada uno pasará al tablero y escogerá la cara que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Marcadores - Colores - Cartulina - Tablero de emociones 	<p>La actividad se ejecutó sin novedad</p>	<p>1. el 50% de los estudiantes puede reconocer las emociones propias.</p> <p>2. La mayoría de los estudiantes relacionó las emociones con una película recientemente vista.</p> <p>3. Identifican con mayor facilidad las emociones ajenas que propias.</p>

	represente su emoción en el día de la actividad.			
--	--	--	--	--

Anexo 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=Jmd4OLzhQw0>

<https://www.youtube.com/watch?v=ejbWlc0FJ6o&list=RDOMoJHKUoHyiwE&index=2>

https://www.youtube.com/watch?v=dq-apjb_Tu8&list=RDOMoJHKUoHyiwE&index=23

<https://www.youtube.com/watch?v=RwUGSYDKUxU>

Planeación #2

Fecha:	6 de abril 2017			
Tiempo estimado:	30 minutos			
Nivel / edad:	Primero	Asignatura:	Música	
Dimensión:	Cognitiva y artística			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad y escucha activa)			
Logro General:	Reconocerán la posición de las notas musicales en el pentagrama.			
Nombre de la actividad:	Saltando en la nota.			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> Se dirigen de manera organizada hacia el parque. Escucha de manera activa a la docente y a sus compañeros. Reconoce gráficamente el nombre de las líneas en el pentagrama. Trabaja en equipo. 	<p>Iniciación:</p> <p>Los organizaremos en una fila y los llevaremos al parque, allí encontrarán un pentagrama pintado en piso.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Haremos 3 grupos de 4 integrantes cada uno. Una vez estén organizados, les entregaremos a cada uno una tarjeta que dirá como quien de la familia deberán actuar y lograr que sus compañeros comprendan de quien habla a través de mímica.</p> <p>Finalización:</p> <p>Para finalizar, les pediremos que como equipo creen una postal del viaje de la familia para enviar a unos amigos en otro país. En este dibujo deben incluir los nombres de los familiares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Foto de la familia Tarjetas Papel Colores Lápices Disfraces 	<p>No hay novedad en la ejecución de la actividad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Cuando salen del salón se dispersan, se empujan, corren, y no tienen cuidado con sus compañeros. Todos escuchan a la docente y siguen la instrucción; sin embargo hay un sujeto dos sujetos que no se adhieren al grupo y se alejan.

				Reconocen la posición de las notas musicales del pentagrama . 4. Cuando se divide el grupo en dos, logran comunicarse y disminuir la agresividad ; su motivación es ganar.
--	--	--	--	---

Planeación #3

Fecha:	6 de abril 2017			
Tiempo estimado:	30 minutos			
Nivel / edad:	Transición	Asignatura:	Inglés	
Dimensión:	Cognitiva y artística			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad y escucha activa)			
Logro General:	Reforzarán el reconocimiento de los miembros de la familia en una segunda lengua			
Actividad:	Who is this?			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución :	Evaluación :
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce miembros de la familia distintos a los nucleares. 2. Escucha de manera activa a la docente y a sus compañeros. 3. Comunica de manera asertiva pensamientos y opiniones. 4. Sigue instrucciones. 5. Trabaja en equipo. 	<p>Iniciación: Organizaremos a los estudiantes en un círculo en el suelo. Cuando estemos listos, les contaré una historia sobre mis familiares y un paseo que hicieron a Cartagena. En esta historia se hará específica alguna característica física o algún inconveniente que los personajes hayan tenido durante el viaje.</p> <p>Desarrollo: Haremos 3 grupos de 4 integrantes cada uno. Una vez estén organizados, les entregaremos a cada uno una tarjeta que dirá como quien de la familia deberán actuar y lograr que sus compañeros comprendan de quien habla a través de mímica.</p> <p>Finalización: Para finalizar, les pediremos que como equipo creen una postal del viaje de la familia para enviar a unos amigos en otro país. En este dibujo deben incluir los nombres de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foto de la familia - Tarjetas - Papel - Colores - Lápices - Disfraces 	<p>Se llevó un libro sobre la familia y no se contó la historia anunciada en la planeación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.El 100% reconoce los miembros de la familia nuclear, pero solo el 45% lo hace en inglés 2. La atención del grupo es muy dispersa. Tan solo el 30% pone atención a lo largo de la clase. 4. A la totalidad del grupo se le dificulta el seguimiento

	familiares.			de instrucciones en una segunda lengua. 5. Tan solo el 50% del salón puede trabajar en equipo. El otro 50% discute constantemente por ordenar y liderar.
--	-------------	--	--	---

Planeación #4

Fecha:	18 de abril 2017			
Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Primero	Asignatura:	Ciencias	
Dimensión:	Cognitiva, comunicativa			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad y escucha activa)			
Logro General:	Reconocerán la huerta, y se harán preguntas sobre ella.			
Actividad:	Huerta.			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploran la huerta con todos sus sentidos. 2. Se preguntan sobre la funcionalidad de la tierra en el crecimiento de los alimentos. 3. Realizan hipótesis sobre sus preguntas. 4. Expresan de manera escrita su experiencia. 5. Trabajan en pareja. 6. Escuchan los hallazgos de sus compañeros. 	<p>Iniciación: se les pedirá que cierren los ojos, y se pasará puesto por puesto con un recipiente lleno de tierra, ellos usarán todos sus sentidos para explorarla. Después, abrirán los ojos y se les preguntará sobre lo que creen que es, cuando mencionen: “tierra”, les preguntaré en donde pueden encontrarla y para qué sirve. Después de ello, les diré que los llevaré a un lugar lleno de tierra, que se encuentra en el colegio, pediré que piensen qué lugar podría ser, y los llevaré allí (la huerta).</p> <p>Desarrollo: Una vez en la huerta, les pediré que se organicen por parejas, y exploren con todos los sentidos, podrán recoger muestras, oler y probar lo que encuentren. Después de un tiempo (15 minutos), les pediré que salgan y cerca haremos una rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto) con el fin de sintetizar lo que encontraron, lo que piensan acerca de ello, y las preguntas que suscitan después de la exploración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tierra. - 15 hojas. - Lápices. - Cartulina para la rutina. 	<p>Todos se sintieron interesados por conocer un lugar nuevo en el colegio, al 10% de los estudiantes les costó explorar con sus sentidos porque no se querían ensuciar; sin embargo, el hecho de salir y poder explorar de manera autónoma los motivó. El trabajo en parejas fue muy bueno, pero cuando trabajaron en</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El 100% de los alumnos exploran la huerta con todos sus sentidos. 2. El 90% de los alumnos se preguntan sobre la huerta y los alimentos que allí encontraron (papás, uchuvas, mata de menta). 3. El 80% de los estudiantes realiza hipótesis sobre sus preguntas, el otro 20% de los estudiantes, se queda con la pregunta, y no logra generar posibles respuestas. 5. El 70% de las parejas trabajan de manera adecuada,

	Finalización: Una vez hecha la rutina de manera grupal, se le da a cada uno, una guía individual, con el fin de plasmar lo que encontraron, lo que les llama la atención y las preguntas que surgen.		equipo para realizar la rutina de pensamiento hubo problemas de comunicación, pues no se escuchaban entre ellos.	comparten hallazgos, exploran juntos, y dialogan sobre sus preguntas. 6. El 60% de los estudiantes escucha de manera atenta lo que su compañero dice, el 40% restante se preocupa solo por comunicar lo dicho.
--	---	--	--	---

Planeación # 5

Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Segundo	Asignatura:	Tecnología	
Dimensión:	Comunicativa y cognitiva			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad, argumentación y escucha activa)			
Logro General:	Trabajarán en la recolección de información a través de medios tecnológicos.			
Actividad:	¿Quién quiere ser millonario?			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> Escucha de manera activa las instrucciones de las docentes y lo que tengan por decir sus compañeros. Se comunica de manera asertiva. Argumenta sus opiniones y comentarios. Realiza la búsqueda de información. 	<p>Iniciación: Organizaremos a los estudiantes en un computador de manera individual para proceder a dar las instrucciones.</p> <p>Desarrollo: Una vez los estudiantes estén organizados en su respectivo computador, se les pedirá que indaguen durante 20 minutos sobre animales. Se les indicará que pueden investigar sobre cómo se alimentan, en los lugares en los que viven y si algunos pueden o no vivir con los humanos.</p> <p>Tras pasar los 20 minutos de investigación, se organizarán en grupos y compartirán la información que encontraron.</p> <p>Finalización:</p> <p>Para finalizar, les pediremos que vuelvan a sus lugares pues jugaremos ahora ¿quién quiere ser millonario? a través de Kahoot, con el fin de analizar como estuvo nuestro proceso investigativo.</p>	- Computadores.	Se realizó la actividad como se planeó.	<ol style="list-style-type: none"> El 80% de los estudiantes escucha de manera activa. El porcentaje restante se distrae con facilidad lo cual impide que escuchen atentamente. El 90% de los estudiantes se comunica de manera asertiva. El 10% restante utiliza la fuerza para obtener atención. El 70% puede argumentar de manera clara sus comentarios y opiniones. El 30% restante utiliza frases como: porque la profesora me dijo o porque ahí decía. El 70% busca información relevante de acuerdo a las instrucciones dadas por la docente inicialmente. El porcentaje restante utiliza el tiempo para buscar información sobre animales “místicos” o “mutantes”.

Planeación #6

Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Transición	Asignatura:	Español	
Dimensión:	Cognitiva y comunicativa.			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (escucha activa, empatía, asertividad)			
Logro General:	Reconocerán la grafía de la letra “Nn”			
Actividad:	Letra N			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> Escucha de manera atenta a las docentes y a sus compañeros. Participa durante la clase de manera activa. Reconoce la grafía de la letra N Escribe la letra N. 	<p>Iniciación: Se organizará a los estudiantes en una fila para dirigirnos hacia el patio. Allí encontrarán una goloza en la que están escritas en diferentes posiciones la letra n. Se les indicará que deben saltar únicamente en los espacios en donde estén ubicadas estas.</p> <p>Desarrollo: Procederemos a la escritura de la misma. Para esto, pediremos que se organicen nuevamente en fila y con ayuda de uno o varios colores repasen las letras que encontrarán escritas en diferentes cartulinas.</p> <p>Finalización: Finalmente, entregaremos a cada estudiantes una cartulina con una nube, en esta deberán crear una letra “n” con materiales que encuentren en el patio (hojas secas, tierra, pasto, piedra, etc)</p>	- - -	<p>La actividad inicial debió acelerarse debido a que hubo simulacro de temblor, lo cual también aceleró el comportamiento de los estudiantes. El resto de la actividad se realizó como se planeó.</p>	<ol style="list-style-type: none"> El 80% de los estudiantes escucha de manera atenta. El 20 % restante se distrae con facilidad. El 100% de los estudiantes participa de manera activa. Sin embargo el 20% necesita ser llamado varias veces e invitado a participar. El 100 % de los estudiantes reconoce la grafía de la letra en mención. El 90% de los estudiantes escribe correctamente la letra tanto en mayúscula como en minúscula. El 10% confunde ésta con la M.

Planeación #7

Tiempo estimado:	45 Minutos
-------------------------	------------

Nivel / edad:	Segundo	Asignatura:	Inglés		
Dimensión:	Cognitiva y comunicativa.				
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad, escucha activa, argumentación y toma de perspectiva)				
Logro General:	Reforzarán su proceso lecto-escritor a través de diferentes rutinas de pensamiento para enriquecer la segunda lengua.				
Actividad:	Working Animals				
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:	
<ol style="list-style-type: none"> Trabaja en equipo. Escucha de manera activa a la docente y a sus compañeros. Comunica de manera asertiva pensamientos y opiniones. Sigue instrucciones. Reconoce ideas centrales de un texto. Lee y comprende textos en inglés. 	<p>Iniciación: Nos organizaremos en un círculo sentados en el suelo para trabajar una rutina de pensamiento llamada “Zoom In”. Para esta, les enseñaré a los estudiantes una parte de una imagen y les preguntaré que ven, que se imaginan que puede estar ahí y por qué lo vamos a empezar a hablar. Tras escuchar y anotar sus opiniones, descubriré otra parte de la imagen y nuevamente les preguntaré. Esto se hará hasta descubrir la imagen completa o hasta que identifiquen lo que se esconde. Una vez esto pase, les explicaré el paso a seguir.</p> <p>Desarrollo: Deberán trabajar en parejas, es decir, se crearán 5 parejas. A cada una se le entregará un fragmento del libro “Working Animals by Sylvie Corcoran”. Cada pareja deberá leer el fragmento que le correspondió con el fin de hacer una rutina de pensamiento: “Headlines”. En esta ocasión los estudiantes tras realizar la lectura, deberán crear un titular de periódico que resuma lo más importante de lo que leyeron.</p> <p>Finalización: Para finalizar, cada pareja pasará al frente, leerán en conjunto su fragmento y explicarán su titular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Foto de los animales. Cartón paja. Marcadores. Colores. Lápices. Fotocopias del libro. 	<p>La institución prohíbe que los estudiantes se sienten en el suelo si están dentro del aula, razón por la cual se hizo mesa redonda y desde allí se desarrolló la actividad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Uno de los grupos no trabajó de manera conjunta. Dos de este grupo hablaban entre ellos y el otro integrante trabajaba de manera individual. A lo largo de la actividad se debió interrumpir en varias ocasiones porque están constantemente hablando entre ellos. El 70% de los estudiantes se comunica y participa durante clase. El 30% restante se distrae y participa poco. El 100% sigue instrucciones. Tan solo el 50% de los estudiantes puede identificar la idea central de un texto. El 80% lee textos en inglés. Pero únicamente el 50% comprende los textos 	

Planeación #8

Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Primero	Asignatura:	Matemáticas	
Dimensión:	Cognitiva, comunicativa.			

Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad y escucha activa)			
Logro General:	Resolverán problemas a través de la suma y de la resta, haciendo uso de material concreto.			
Actividad:	Contando ando.			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprenden la dinámica de rotación. 2. Entienden los problemas. 3. Dan solución a los problemas a través de suma. 4. Dan solución a los problemas a través de la resta. 5. Hacen uso de material concreto. 6. Trabajan en parejas. 7. Socializan sus hallazgos. 8. Discuten sus hallazgos. 	<p>Iniciación: Se organizará el salón en 7 estaciones, cada estación tendrá un problema diferente, y allí encontrarán material concreto que les ayudará a hallar la respuesta. Se les modelará como deben pasar por cada una de las estaciones, y se les presentarán los problemas y el material concreto por estación. Se dividirá el grupo en parejas y tríos, y se pedirá que lleven con ellos el libro para anotar la respuesta de cada problema.</p> <p>Desarrollo: Cada pareja tendrá 5 minutos para estar en cada una de las estaciones, tendrán que rotar hacia la derecha cuando suene el pito.</p> <p>Finalización:</p> <p>Una vez hayan pasado todos por las estaciones, se socializarán las respuestas halladas por cada pareja, y se discutirán las respuestas con el fin de que entre todos hallen la respuesta correcta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 20 manzanas. - 30 bloques lógicos. - 20 pinpones. - 20 círculos de plastilina. - 30 uvas. 	<p>La docente encargada ejecutó la actividad con antelación, y tuvimos que realizar otros problemas, por lo tanto, tuvimos que cambiar la dinámica, y en vez de hacer que los niños rotaran, lo que hicimos fue hacer rotar el material.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ellos no rotaron por el percance que hubo; sin embargo, al tener que rotar el material se evidencia que el 70% de los niños comparten el material, mientras que el 30% de los niños, no comparten y esconden el material. 2. El 100% de los niños entienden los problemas; sin embargo, el 30% de ellos necesita apoyo de la docente en algunos casos. 3. el 100% de los alumnos saben sumar (dos dígitos). 4. El 80% de los alumnos resta. 5. El 100% de los estudiantes disfrutaron y se les facilita el uso de material concreto para la solución de problemas. 6. En parejas se comunican bien; hay dos parejas que juegan en vez de trabajar, y una que pelea pues encuentra

				respuestas distintas y no logra llegar a un acuerdo.
--	--	--	--	--

Planeación #9

Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Pre-kinder, Transición, Primero y Segundo	Asignatura:	Rutinas en inglés	
Dimensión:	Cognitiva, comunicativa, artística, kinestésica.			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad y escucha activa)			
Logro General:	Interpretarán en una obra de arte, el vocabulario aprendido en la canción: "three little monkeys".			
Actividad:	Acting			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sigue la canción. 2. Identifica el vocabulario nuevo. 3. Representa con su cuerpo cada verbo. 4. Trabaja en equipo para establecer roles, y estrategias para trabajar. 5. Participa de una obra de teatro. 6. Maneja el vocabulario para la obra de teatro 	<p>Iniciación: Se reunirán los 4 cursos en el salón de música, allí se organizaran por cursos, y se les presentará el video de la canción: "three little monkeys" https://www.youtube.com/watch?v=b0NHrFNZWh0. Se harán pausas en las siguientes acciones: "jumping" "fell of" "call" "said", cuando se pause, se dirá la palabra y a su vez, se hará la mímica. Se repetirá la canción tres veces, y esta se acompañará con la mímica correspondiente.</p> <p>Desarrollo: Se dividirá en cuatro grupos, y cada grupo tendrá que hacer la mímica de la canción en frente de todos, para ello tendrán que repartir roles, y preparar lo que harán por grupos; para ello, se les dará 15 minutos.</p> <p>Finalización: Se hará la presentación de la mímica de cada grupo, y se enfatizará en el vocabulario nuevo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - computador. - internet 	<p>El 30% de la población fue trasladada a otro salón.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El 100% de la población sigue la canción, y se encuentra motivado por el video. 2. El 100% de los estudiantes identificaron las palabras clave. 3. el 60% de los estudiantes representa los verbos con su cuerpo (TPR), el otro 40% parece un poco tímido y confundido la respecto. 4. Todos los grupos lograron realizar su representación; se identificaron líderes,

				<p>artistas y alumnos con una participación pasiva .</p> <p>5. Todos participaron de maneras distintas, algunos organizando, otros dando ideas y otros ejecutándolas.</p> <p>6. Todos siguen la canción y enfatizan en los verbos nuevos; aunque, el 40% tiene dificultades en la pronunciación.</p>
--	--	--	--	--

Planeación #10

Tiempo estimado:	45 minutos			
Nivel / edad:	Segundo	Asignatura:	Español	
Dimensión:	Cognitiva, comunicativa y artística			
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (asertividad, empatía, escucha activa y argumentación)			
Logro General:	Expresarán asertivamente mensajes de reconocimiento y agradecimiento a integrantes de la comunidad.			
Actividad:	"Casi obras"			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución :	Evaluación :

<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las partes del cuento. (inicio, nudo y desenlace) 2. Reflexiona a partir del cuento. 3. Participa en el grupo. 4. Expresa a través de escritos o dibujos lo que piensa y siente. 5. Reconoce la labor de los integrantes de la comunidad. 	<p>Iniciación: Se organizará el grupo en media luna y allí se hará la lectura del libro “Casi” de Peter Reynolds. Una vez leído se les preguntará primero sobre su percepción acerca de la historia, y se guiará la conversación a partir de la siguiente pregunta generadora: ¿cuáles creen que sean los motivos que impulsaron al protagonista a seguir haciendo sus obras de arte. A partir de dicha reflexión, se les preguntará sobre las maneras en las que ellos han alentado a otros a realizar un proyecto; y a su vez, sobre las veces en las que los han alentado o desalentado a seguir con algún proyecto o talento.</p> <p>Desarrollo: Se les propondrá que como en el cuento hagamos una obra de arte; dicha obra de arte, será entregada a integrantes de la comunidad que todos los días se esfuerzan por su bienestar, con el fin de reconocer y agradecer su trabajo. Para ello, se conformarán 3 grupos, y tendrán a su disposición una cartulina blanca, marcadores y temperas.</p> <p>Finalización: Una vez hayan realizado sus obras de arte, proseguiremos a hacer la entrega a las personas elegidas. Después en el salón preguntaremos acerca de lo que sintieron expresando a través de su creación lo que sentían y pensaban.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libro: Casi de Peter Reynolds. - 4 Cartulinas blancas. - Marcadores. - Temperas. 	<p>La actividad se realizó sin ningún tipo de novedad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.El 100% del curso identifica con facilidad las partes del cuento. 2. Se generó un debate sobre el cuento de manera crítica pero respetuosa. 3.El 75% del salón participa de manera activa y voluntaria. 4. El 80% del grupo trabaja de manera independiente. El porcentaje restante tarda en iniciar y tomar decisiones. 5. Tan solo el 75% lo hace con facilidad, los demás no reconocen a las personas fácilmente.
---	--	---	--	--

Planeación # 11

Tiempo estimado:	45 minutos		
Nivel / edad:	Transición	Asignatura:	Pre Sociales
Dimensión:	Cognitiva, comunicativa, social		
Temas del proyecto:	Competencias ciudadanas (escucha activa)		

Logro General:	Reconocerán los miembros de la familia a través de la lectura de un cuento			
Actividad:	Dino y su familia			
Indicadores de logro:	Descripción de la actividad:	Recursos:	Ejecución:	Evaluación:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha de manera atenta a las docentes y a sus compañeros. 2. Participa durante la clase de manera activa. 3. Reconoce a los personajes de la historia. 4. Identifica familiares cercanos y lejanos. 	<p>Iniciación: Se pedirá a los estudiantes que hagamos un círculo en el centro del salón y que nos tomemos de la mano. Procederé a leer un cuento sobre una familia de dinosaurios.</p> <p>Desarrollo: Al finalizar la lectura de este, haremos preguntas sobre el mismo y los miembros de la familia que allí aparecen. Acto seguido, pediré a cada estudiante que pase y nos cuente un poco sobre su familia. Los miembros que recuerda de ella, de donde vienen, etc.</p> <p>Finalización: Se le entregará a cada niño una guía en la que deben dibujar y colorear a los miembros de su familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Cartulina - Marcadores - Colores 	<p>Se inició la actividad en un salón y se terminó en otro. Los estudiantes debían exponer su dibujo del núcleo familiar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 80% escuchó de manera atenta la historia. El 20% restante estaba distraído por los instrumentos que estaban en el aula. 2. El 100% participó de manera activa durante la exposición de los dibujos. 3. El 100% identificó con facilidad los personajes de la historia. 4. El 100% reconoce su familia cercana, pero al 50% se le dificulta identificar sus familiares lejanos, no entienden la diferencia entre esos términos.

Apéndice 10: Talleres propuestos para los estudiantes

Taller 1

Nombre: ¡Casi, está bien!

Objetivo: Fomentar la valoración del error para promover la participación en escenarios percibidos como inseguros a través de la identificación de actos empáticos, asertivos y de escucha activa en la lectura.

Sesiones: 4

Desarrollo:

Sesión 1: Se iniciará el taller con la rutina de pensamiento “Zoom in”, esta consiste en cubrir una imagen e indagar con los estudiantes que creen que puede haber debajo de los papeles.

Las emisiones de los estudiantes serán anotadas en el tablero con su respectivo nombre. Una vez se haya descubierto la portada del libro, se procederá a leer el título y se indagará sobre qué podría tratar el libro. Esto se realiza con la intención de introducir el tema y motivar a los estudiantes a que se hagan preguntas y busquen resolverlas a través del diálogo. A continuación se leerá el libro y durante el proceso se realizarán preguntas sobre el mismo, buscando que los estudiantes vinculen lo leído con conocimientos o experiencias previas.

Sesión 2: Se retomará el libro en mención con el fin de realizar un juego. Este consiste en que la docente, inicialmente, tendrá un sombrero y este tendrá una tarjeta con una emoción. Los estudiantes deben hacer mímica o dar pistas para que la docente logre identificar la emoción que tiene escrita. Este proceso se hará en repetidas ocasiones cambiando las tarjetas del sombrero y se dará la oportunidad para que los estudiantes tomen el rol de la docente. Dentro de las pistas que brinden pueden hacer mención de los personajes de la historia y dar una corta descripción de porque creen que ellos se sienten de ese modo. Al finalizar el juego, se invitará a lo estudiantes a reflexionar acerca de los momentos en que se han sentido como los personajes del libro o han vivenciado las emociones mencionadas durante la actividad.

Sesión 3: Una vez se hayan identificado las emociones de los personajes y se haya hecho una vinculación de estas con experiencias personales previas, generando además un círculo de confiabilidad entre los estudiantes y las docentes, se proseguirá a hacerse énfasis en las acciones de Ramón, quien aunque no logró la perfección y exactitud en sus dibujos, decidió hacer lo que más disfrutaba y lo hacía feliz: “dibujar”.

Con esta antesala, se invitará a los niños a dibujar como ellos deseen con los materiales que quieran (colores, pinturas, marcadores, lápiz, etc.) y se entregará a los estudiantes hojas de papel y se les pedirá que realicen sus obras de arte sin ningún tipo de limitación, para esto, podrán hacer uso de cuantas hojas necesiten, los colores de su preferencia, la temática libre y el espacio del aula que prefieran.

Sesión 4: Las obras de arte creadas por los estudiantes serán expuestas en un espacio de la institución, dentro de un marco dorado, como se expone en el libro “El punto de Peter H. Reynolds”(básicamente lo que ocurre es que un niño que dibujó algo por dibujarlo, al ver que su maestra lo reconoció, empezó a interesarse por perfeccionar lo que hacía y empezó a reconocer también el trabajo de los demás). El objetivo principal de esto es mostrar a los estudiantes que sus aportes son importantes y que aunque ellos consideren o alguien más les diga que no es perfecto lo que hicieron, “casi” también está bien. Tomar riesgos hace parte del proceso de desarrollo y aprendizaje, y en definitiva participar y dibujar representa un riesgo que debe ser reconocido.

Recursos: Cuento “Casi- Peter H. Reynolds”, sombreros, tarjetas de emociones, hojas de papel, marcadores, colores, papel dorado, cinta y marcadores de tablero.

Taller 2

Nombre: Lazos

Objetivo: Generar un ambiente de confiabilidad en los grupos, para que los estudiantes se sientan seguros de expresarse.

Sesiones: 3

Desarrollo: Vale la pena hacer claridad en que en todo el desarrollo del proyecto trabajamos este objetivo; sin embargo, en este taller ese fue el eje central.

Sesión 1: Confiando a ciegas, esta sesión se hará afuera del salón, y constará de una carrera de obstáculos que estarán ubicados en el parque. La primera parte son circuitos de saltos, la siguiente es seguimiento de patrones con una variación de AB y AABB, después de esto tiene que pasar por unos conos haciendo movimientos de alternación de pierna y velocidad; vuelve el seguimiento de patrones pero esta vez con una variación más ABC y ABCABC finalizando con un gol. La primera vez se hará de manera individual y se contará el tiempo con fin de conocer el tiempo ganador; después de ello volveremos al punto de partida y haremos que se unan en parejas, un integrante tendrá que taparse los ojos con una venda, y esta vez ganará el que logre guiar a su pareja por el circuito, sin que esta sufra algún daño; al finalizar el circuito se intercambiará la venda se hará de nuevo el circuito, y ganará la pareja que mejor recorrido tenga y menos lesiones haya tenido. Se hará una mesa redonda en donde se hará la rutina de pensamiento “compass points” con el fin de que compartan su percepción frente a la experiencia.

Sesión 2: en esta sesión trabajarán por tríos, y cada uno cumplirá con un rol distinto. Uno asumirá el rol de un ciego, el otro de un mudo y el último de un cojo; el propósito será que lleguen juntos a una meta, asumiendo siempre su rol. Esto implica que tendrán que ingeniarse un mecanismo de comunicación que les permita desplazarse sin lastimar ni dejar atrás a ninguno. Del punto de partida a la meta habrán aproximadamente 25 metros, así que previo a la iniciación tendrán un tiempo de planeación, que deberán hacer sumiendo ya su rol. Una vez finalicen, por grupos explicaron que fue lo más difícil, lo más fácil y lo más divertido, se hará una corta comparación con el ejercicio previo.

Sesión 3: una vez hayan explorado el trabajo individual, por parejas y tríos (en algunos casos

cuartetos), se realizará un trabajo por equipos de 6 personas, la idea será que hagan un recorrido a la manzana del colegio, pero lo difícil radicará en que estarán amarrados por los pies con una cuerda, así que tendrán que coordinar los pasos de seis personas; ya que, si durante el recorrido se caen todos o solo uno del grupo tendrán que iniciar de nuevo. Cuando finalicen se hará de manera verbal la rutina “the explanation game”, esto con el fin de sintetizar las tres actividades, comparando las dinámicas vividas en cada una de ellas.

Taller 3

Nombre: Acuerdos

Objetivo: Crear de manera conjunta acuerdos que mejoren el ambiente y la convivencia de los estudiantes.

Sesiones: 2

Desarrollo:

Sesión 1: Se iniciará abord

ando el tema de los derechos y los deberes teniendo en cuenta que es el tema que está tratando la docente. En esta sesión se hará una lectura dialógica sobre el libro de competencias ciudadanas que trabajan en el colegio, y acto seguido se hará un ejercicio de aplicación en donde los niños tendrán que mencionar cuáles son sus derechos y cuáles son sus deberes.

Sesión 2: Se realizará un ejercicio en donde en digital se hará la presentación de unos casos, en dichos casos se describirá la situación de un niño al que se le están vulnerando sus derechos, o un niño que está vulnerando los derechos de sus compañeros. Como se hará mediante Kahoot los niños podrán elegir qué acción consideran más propicia para cada situación, y una vez finalizado este ejercicio, proseguirán a crear de manera conjunta acuerdos que eviten las situaciones mostradas en los casos. En este ejercicio se pedirá que recuerden situaciones en las que se han sentido vulnerados y victimarios, y es desde esa

experiencia que deben proponer los acuerdos.

Taller 4

Nombre: Quitapesares

Objetivo: Promover la expresión escrita como medio de participación.

Sesiones: 4

Desarrollo:

Sesión 1: Se iniciará la lectura del cuento “Ramón Preocupón de Anthony Browne”. Durante el proceso se realizarán preguntas sobre lo sucedido en el libro con los personajes, se preguntará a los estudiantes si en algún ocasión se han sentido como Ramón en la historia. Se generará una corta discusión de lo que les preocupa.

Sesión 2: Se retomará el libro y se preguntará a los niños a quién acuden en momentos de dificultad como los que tiene Ramón. Tras escuchar las respuestas de los estudiantes, se les entregará material para que escriban una carta a los quitapesares contando sus temores y preocupaciones, esto con el fin de materializar lo que se había dialogado previamente, y también con el objetivo de que aquellos que no se sintieron cómodos hablando puedan tener otro medio de expresión.

Sesión 3: Se hará llegar un sobre a cada grado con respuesta a las cartas previamente escritas, en ellas más allá de darles una solución concreta se hará un reconocimiento de valor por compartirlo, y se alentará a que sea él quien. Mientras esto se hace, los estudiantes moldearán un quitapesares con diferentes materiales.

Sesión 4: Con el fin de trabajar competencias como: toma de perspectiva, asertividad, escucha activa, argumentación y empatía, se presentarán a los estudiantes cartas creadas por otros niños para que ellos tomen el rol de quitapesares y respondan a sus peticiones.

Recursos: Cuento “Ramón Preocupón- Anthony Browne”, Hojas de papel, marcadores, colores, sobre, plastilina y marcadores de tablero.

Taller 5

Nombre: El amor salva vidas: ¿Qué tengo por decir?

Objetivo: Potencializar la toma de perspectiva, la empatía y la asertividad para generar un espacio de participación colectivo a través de muestras artísticas.

Sesiones: 3

Desarrollo:

Sesión 1: La lectura del libro “El amor salva vidas de Svjetlan Junakovic” se realizará con los niños como actores principales de la historia. Se organizarán grupos y los estudiantes deberán actuar a medida que la historia va pasando de acuerdo al rol que se le indique, es importante aclarar que la historia se desarrolla desde la voz de dos personajes; eso quiere decir que un mismo evento es narrado e interpretado desde dos miradas diferentes, la del adulto y la del niño. Una vez la lectura finalice, se realizarán preguntas sobre el libro en relación a los sentimientos experimentados durante la lectura y las medidas que ellos tomarían respecto a estas.

Sesión 2: De igual manera que en los talleres anteriores, se retomará la historia leída en la sesión previa. En esta ocasión los estudiantes deberán escribir una carta a un adulto de su elección y decirle algo que no haya podido decirle con anterioridad. Este ejercicio podrá hacerse de manera individual o colectiva.

Sesión 3: Se llevará a cabo la rutina de pensamiento “Yo solía pensar...Ahora pienso” retomando el libro. Se hará una introducción en la que se explican algunas actitudes de los docentes o padres en relación a actitudes o acciones de los niños y el porqué de las mismas. Se pedirá a los estudiantes que propongan situaciones en las que ellos creían que los adultos no les permitían algo y cómo cambió su percepción tras la lectura del libro en su relación con ellos.

Recursos: Cuento “El amor salva vidas”, cartulina, marcadores, colores y marcadores de

tablero, hojas de papel y esferos.

Taller 6: El museo

Objetivo: Visibilizar lo que los niños lograron crear y expresar a lo largo de los talleres, para reconocer su trabajo, a través de una exposición artística.

Sesión 1: Se hará lectura del libro del Museo de Susan Verde, en este la protagonista hace un recorrido y explicación detallada de lo que es arte para ella, y de qué manera la obras de arte la motivan a ser y hacer arte. Se hará imitación de las reacciones de la protagonista con movimientos corporales y gestuales, buscando encontrar un movimiento que logre representar lo que es para ellos la expresión y un espacio de participación. En una parte del cuento hablan de un lienzo vacío, similar a un espacio que está en blanco en el colegio, así que se hará la semejanza para el desarrollo de la segunda sesión.

Sesión 2: Se les dirá que el lienzo ha sido completado, y se hará una invitación, en primera instancia por curso para que aprecien y comenten las creaciones de sus compañeros; y después, con todos los grupos, con el fin de explicarles que el proyecto ha finalizado y darles un diploma que certifica y reconoce su valiosa participación.

Taller de cierre

Objetivo: Concluir el proyecto de manera tal que se logren reunir las actividades más significativas durante su desarrollo.

Sesión única: Reuniremos los 3 grupos, y los organizaremos en 6 subgrupos. El espacio (todas las zonas verdes del colegio) estará dividido en seis, cada espacio tendrá un centro en el que se trabajará una actividad diferente. Entonces:

Centro 1: identificación de emociones; se hará uso de los sombreros de emociones, y se jugará a adivinar las emociones que están escritas allí, para ello los niños podrán hacer descripciones, mencionar palabras que rimen, o mencionar experiencias vividas.

Centro 2: trabajo en equipo; se harán tríos, cada uno desempeñará un rol distinto, uno será

mudo, el otro ciego y el último cojo. La idea es que lleguen a un lugar juntos y bien.

Centro 3: malla en el piso; para lograr pasar al otro lado deberán crear una estrategia en grupo que les permita a todos pasar.

Centro 4: Pies amarrados; estarán unidos por un hilo en los pies, tendrán que asegurarse de que ninguno se lastime, y de expresarse; ya que, puede que hayan posiciones más difíciles de asumir.

Centro 5: Bombas; tendrán que hacer un fila asumiendo el rol de alguno de los personajes de las lecturas. En los espacios existentes entre los niños habrá una bomba; dichas bombas no se podrán ni caer, ni explotar, si esto pasa tendrán que iniciar de nuevo, hasta lograr llegar hasta el otro lado.

Centro 6: Huellas; se le pintarán las manos a los niños y deberán plasmarlas en una cartelera, escribiendo cerca su nombre y una palabra en la que se definan a ellos mismos. La pintura y los marcadores estarán ubicados al extremo opuesto del cartel en blanco, así que deben asegurarse de llegar con suficiente pintura o no alcanzarán.

Una vez todos hayan rotado por los centros, los reuniremos para una breves palabras de gratitud, y la entrega oficial de los certificados.

Apéndice 11: Tabla de emisiones docentes

Tabla de emisiones docentes		
Docente	Momento	Emisión
Docente 10	Iniciando clase de español en segundo	<i>“este curso es súper fácil de manejar, hacen silencio con facilidad, y no tienes que traer muchas, ni grandes cosas para que se motiven ”</i>
Docente 3	Iniciado clase de sociales con segundo	<i>“yo con un baile antes de iniciar, logró motivarlos y centrar su atención” “No puedo creer que estén trabajado los de primero y mucho menos me creo que lo estén haciendo en grupo. Eso jamás pasaba”</i>
Docente 1	Durante el descanso	<i>“solo hay dos niñas que no paran de hablar, y quieren siempre proponer y hacer lo que proponen, tienes que tener cuidado con ellas, porque te pueden desordenar la clase”</i>
Docente 8	Durante una intervención con primero	<i>“lo más importante chicas es que estén perfectamente alineados en sus puestos, ellos no se pueden parar, no pueden ir al baño, no pueden salirse de clase, no pueden usar pintura, ni ensuciarse a ellos o al salón. Son muy inquietos así que hay que tener mano dura”</i>
Docente 1	Durante un descanso hablando sobre cada grupo	<i>“Hay dos niños a los que si les das libertad de que opinen, pueden durar horas, así que mejor mantenerlos ocupados”</i>
Docente 1	En descanso mientras hacía un análisis de cada salón	<i>“este es de los cursos más bajitos, son muy indisciplinados y hay que estar gritando todo el tiempo para que se callen, si ustedes les dan chance de hablar mucho y responder de más a lo que les pregunten, se las montan y no pueden dar su clase, toca entrar firmes”</i>
Docente 6	En sala de profesores durante un receso	<i>“Yo no vine acá a jugar. A mi no me interesa si se divierten o no, yo vine a enseñar.”</i>
Docente 4	Al finalizar una intervención con transición	<i>“La actividad es buena, pero si no manejan el tiempo no se puede hacer”</i>
Docente 8	Saliendo de segundo	<i>“Uno a veces quisiera hacer muchas cosas, pero el tiempo no alcanza”</i>
Docente 8	En sala de profesores presentándole una planeación	<i>“Me gusta la actividad, pero acá está prohibido que se sienten el piso si están dentro del salón”</i>

Docente 1	Durante una de las actividades de sociales en primero	<i>“Deben traer stickers y sellos para que ellos hagan caso”</i>
Docente 1	En el salón de Kinder, durante la revisión de planeación	<i>“Pues la actividad es chévere, pero que se salgan del salón hace que ustedes tengan menos control, y pues ellos no pueden correr, y no pueden gritar”</i>
Docente 8	Al finalizar una de actividad de ciencias en segundo	<i>“Aquí lo mejor es no pintar, porque todo se ensucia y los niños tienen que estar limpios”</i>
Docente 2	Tras finalizar la entrevista inicial, conversando sobre actividades que se realizan durante las prácticas.	<i>“ellos no valoran cuando uno hace cosas distintas con ellos”</i>
Docente 10	Ingresó al salón durante una actividad y vio a los estudiantes de pie.	<i>“Si quieres que se callen cuenta hasta 3 que ellos ya saben”</i>
Docente 1	Después de observar nuestras actividades	<i>“A mi me encantaría poder sacarlos más y hacer más innovaciones, pero tienen que ver nuestras planeaciones, uno se corre en una y ya no alcanzó a hacer nada”</i>
Docente 2	Al finalizar una actividad física	<i>“No pensé que a través de un circuito pudiera trabajarse escucha y trabajo en equipo con los niños, yo lo veía más hacia el desarrollo físico y de habilidades motoras gruesas”</i>
Docente 3	Durante una actividad nuestra en clase de sociales	<i>“No se me había ocurrido vincular una actividad del libro con un juego como quien quiere ser millonario, yo primero hacia una actividad lúdica y después el libro”</i>
Docente 4	Intervención durante clase de lectura	<i>“No puedo creer que ellos estén trabajando, siempre es una rogadera para que hagan algo”</i>
Docente 1	Durante la observación de clase	<i>“No imaginé que primero les fuera a responder tan bien, siempre que paso están involucrados, y hablando”</i>
Docente 6	Tras finalizar intervención en grado segundo	<i>“Bueno ya se ensuciaron; ya qué, voy a decirles que se limpien y listo”</i>

Docente 7	Durante la presentación de planeaciones	<i>“ustedes los universitarios y sus teorías, la realidad es otra, ya verán cuando ejerzan”</i>
Docente 2	Al inicio de la jornada, cuando se le iban a presentar las planeaciones	<i>“Ahorita voy a calificar si quieres me cuentas más tarde”</i>
Docente 7	Al terminar intervención en transición	<i>“fue muy dinámico y creativo lo que hicieron, que querían trabajar hoy cuéntenme”</i>
Docente 2	Durante la presentación de la actividad de cierre	<i>“esta actividad es de la que más me ha llamado la atención, cómo la planearon”</i>
Docente 3	Entregándonos el tema a trabajar en la siguiente sesión	<i>“hoy lo que quiero tratar es todo lo de familias, para que ellos empiecen a tener nociones de lo que son los grupos, la comunidad y así hasta llegar a ciudadano, entonces hoy la idea es que dibujen y describan a su familia”</i>
Docente 6	Organizando el tema a trabajar durante la semana	<i>“para hoy tenía que desarrollar unas páginas sobre todo el sistema de medición, pero decidí hacer un cambio y los voy a llevar al parque a que se midan las extremidades”</i>
Docente 8	Terminando clase en primero y recibiendo indicaciones para la semana siguiente	<i>“hoy vamos a ver un video para repasar el vocabulario en inglés que aprendimos la semana pasada, y deben hacer un dibujo sobre el mismo, para que puedan hacer frases en las próximas clases”</i>
Docente 2	Durante descanso, tras terminar actividad clase en transición	<i>“Definitivamente las buenas preguntas que uno haga determinarán las buenas respuestas que ellos den, y yo que me estreso si hablan mucho”</i>
Docente 6	Durante actividad en primero	<i>“no voy a decir respuestas correctas o incorrectas, esta vez solo quiero saber por qué respondieron eso, qué les hizo expresar eso”</i>
Docente 8	En sala de profesores conversando sobre una situación presentada dentro del aula.	<i>“él me preocupa, porque es muy retraído, entonces no sé si aún lo siguen molestando o no”</i>
Docente 6	Al finalizar clase	<i>“la verdad estaba un poco dudoso respecto al resultado de la rutina, pues pensé que no lo lograrían, pero me han sorprendido gratamente”</i>

Docente 10	Clase en segundo	<i>“ya cállense, que necesito dictar el tema”</i>
Docente 1	En el cambio de clase	<i>“todos cabecitas en los puestos, en silencio, esperando a que llegue el profesor”</i>
Docente 4	Inicio de clase en transición	<i>“hoy necesito que hagan silencio tenemos que adelantar 5 páginas del libro de matemáticas, no quiero quejas solo resultados, apuren pues, o se quedan sin postre”</i>
Docente 10	Clase de segundo	<i>“bueno todos shhhhh, los quiero en silencio copiando”</i>
Docente 5	A un estudiante	<i>“tu vas a poner caritas tristes, pon todas las que puedas, pero no molestes”</i>

Apéndice 12: Tabla de emisiones de los estudiantes

Tabla de emisiones estudiantes		
Estudiante	Momento	Emisión
T8	Taller 1	<i>“es algo que te hace palpitar el corazón, y te dice que golpees”</i>
T10	Taller 1	<i>“mira tu haces esta cara (gesto de tristeza), y te pones así cuando no quieren jugar contigo, o no te dejan hablar”</i>
T3	Taller 1	<i>“es como que te pones rojo porque te dicen algo malo, y se te cierran las manos como si fuera un puño, a mi me pasa con T8”</i>
T12	Taller 1	<i>“diles que así se sintió Ramón cuando se rieron de su dibujo”</i>
T13	Taller 1	<i>“diles que es lo que sientes cuando la miss te quita el postre porque te portas mal”</i>
T6	Taller 1	<i>“cuando T8 grita y me quiere pegar”</i>
T11	Taller 1	<i>“Miss mejor dime qué hacer y yo lo hago”</i>
T12	Taller 1	<i>“La miss siempre nos da una regla y un lápiz y nos dice que dibujar, no se me ocurre nada”</i>
P5	Taller 1	<i>“Miss a mi me pasó eso, yo tengo hermanos más grandes y siempre me molestan, es cansón, pobre Ramón”</i>
P7	Taller 1	<i>“Miss a mi me gusta dibujar en el final de los cuadernos, pero me toca a escondidas porque o sino me regañan”</i>
P4	Taller 1	<i>“A mi me gusta dibujar pero a mis papás no”</i>
P1	Taller 1	<i>“Me gusta mucho ese cuento, yo también quiero dibujar como Ramón, y hacer casi obras de arte”</i>
P2	Taller 1	<i>“Yo me siento inspirada Miss, ¿podemos dibujar?”</i>

P3	Taller 1	<i>“A mi me da un poco de pena, porque no son lindos, pero sí, dibujemos miss”</i>
P4	Taller 1	<i>“yo usaré colores”</i>
P6	Taller 1	<i>“A mi no me gustan mis dibujos, no se vayan a reír”</i>
P7	Taller 1	<i>“ya verás lo que voy a hacer miss”</i>
P8	Taller 1	<i>“Yo no quiero, y si lo hago no se lo muestres a nadie”</i>
P10	Taller 1	<i>“Miss yo dibujé con resaltador, normalmente solo nos dejan usarlo para la clase de español, pero es que es tan lindo”</i>
P11	Taller 1	<i>“Hace mucho no usaba mis colores, y me encantan, lo que más me gusta es colorear con mi hermano”</i>
S7	Taller 1	<i>“Pobre Ramón, eso se siente tan feo, a mi me pasó, y no me gustaría que le pasara a los niños”</i>
S1	Taller 1	<i>“Yo lo entiendo, y también me enoja cuando alguien me dice cosas así, la verdad yo le hubiera pegado a su hermano”</i>
S13	Taller 1	<i>“Ojalá Ramón vuelva a dibujar”</i>
S4	Taller 1	<i>“ayyy no, que linda, los hermanitos pequeños siempre lo admiran a uno”</i>
S12	Taller 1	<i>“No lo puedo creer, ella cree que Ramón es un artista”</i>
S8	Taller 1	<i>“Debe ser chévere tener un hermano menor”</i>
S11	Taller 1	<i>“Se imaginan que alguien hiciera eso con lo que uno hace, sería genial”</i>
S6	Taller 1	<i>“Expresar a los demás lo que se siente, y dar gracias es chévere”</i>

S12	Taller 1	<i>“me gusta que mis dibujos hagan felices a otros”</i>
S8	Taller 1	<i>“Nunca había visto a Don Marquitos así de feliz”</i>
S9	Taller 1	<i>“Será que Marisol se sintió así como nosotros nos estamos sintiendo, es genial”</i>
T1	Taller 2	<i>“Tienes que estar pendiente, no quiero perder, así que tienes que ir rápido”</i>
T3	Taller 2	<i>“Primero tienes que hacer un zigzag como el que hicimos en Educación física, y después tienes que hacer unos saltos de unos conos, yo te voy diciendo”</i>
T7	Taller 2	<i>“Tranquilo yo no te voy a dejar caer”, “tienes que hacerte caso”</i>
T9	Taller 2	<i>“lo importante es no caernos”</i>
T11	Taller 2	<i>“Hagamos una prueba, cuando yo digo salta a la derecha tu qué haces”</i>
T1	Taller 2	<i>“otra vez te caíste, yo te dije que para acá no para allá”</i>
T3	Taller 2	<i>“Apúrate, vas muy despacio, vamos a perder”</i>
T5	Taller 2	<i>“Yo te voy empujando y tu sigues derecho”</i>
T7	Taller 2	<i>“Te dije que por ahí no, ay noo, otra vez”</i>
T9	Taller 2	<i>“No te quejes apúrate”</i>
T2	Taller 2	<i>“estaba asustada, porque no entendía bien lo que me decían”</i>
T4	Taller 2	<i>“Al principio me dijo muchas cosas y no entendí, y después quería que corriera, entonces no confié mucho en él”</i>

T8	Taller 2	<i>“Ella es muy mandona, aunque cuando no la escuchaba me caía más”</i>
T3	Taller 2	<i>“Casi me caigo muchas veces pero ella me cuidó”</i>
P1	Taller 2	<i>“Bueno vamos a ganar, tu atenta, no te vas a caer solo tienes que escuchar con atención”</i>
P12	Taller 2	<i>“Eres muy grande agáchate”</i>
P7	Taller 2	<i>“tranquilita que está muy fácil, tu solo sigue lo que digo”</i>
P3	Taller 2	<i>“Si hablo muy rápido me dices”</i>
P5	Taller 2	<i>Si no te quedas quieto voy a tener que hacerte caer”</i>
P10	Taller 2	<i>“No sé cómo hacerlo”</i>
P3	Taller 2	<i>“no, acá, o sea no allá”</i>
P1	Taller 2	<i>“dos a la derecha uno a la izquierda, vas bien ”</i>
P5	Taller 2	<i>“te caíste”</i>
P7	Taller 2	<i>“ay te voy a coger las piernitas y me sigues para que entiendas como saltar”</i>
T12	Taller 3	<i>“T5 puedes hacerte acá y yo te deajo ver”</i>
T4	Taller 3	<i>“Miss, T12 está dejando ver el libro, eso es trampa“</i>
T9	Taller 3	<i>“La miss me dijo que yo escogía, así que hagan fila”</i>
T10	Taller 3	<i>“La miss no te dijo nada. Nosotros podemos pasar a escribir sin tu permiso”</i>
T1	Taller 3	<i>“Si, no seas mentirosa porque eso lo castiga papito Dios”</i>

T4	Taller 3	<i>“Comer dulces todos los días”</i>
T3	Taller 3	<i>“Jugar carros en el salón con T5”</i>
T8	Taller 3	<i>“Traer doritos siempre para compartir”</i>
T7	Taller 3	<i>“traer las tareas para poder comer postre en el almuerzo”.</i>
T13	Taller 3	<i>“Una vez yo perdí mi princesita Sofía y la miss la encontró en el puesto de T12”</i>
T11	Taller 3	<i>“T6 Y T8 siempre están peleando como tu leiste miss”</i>
T5	Taller 3	<i>“Pero T8 me pega a mi cuando T6 no está”</i>
T8	Taller 3	<i>“porque ustedes se ríen de mi siempre y me molestaannn”</i>
T2	Taller 3	<i>“Miss yo quiero con T1”</i>
T10	Taller 3	<i>“¿por qué a mí con ellos?, ellos no son mis amigos”</i>
T13	Taller 3	<i>“no debo pelear con mis amigos en descanso para jugar”</i>
T7	Taller 3	<i>“En clase escucho a la miss”</i>
T6	Taller 3	<i>“pegarle menos a los otros”</i>
T5	Taller 3	<i>“No molestar a T8 para que no me pegue”</i>
T8	Taller 3	<i>“no escuchar las groserías que me dice él (refiriéndose a T6) para que no haga enfadar”</i>
P6	Taller 3	<i>“a si miss, deber es lo que yo necesito y el derecho lo que la miss me pide que haga”</i>
P2	Taller 3	<i>“Sonrisa mejor”</i>
P8	Taller 3	<i>“Pedir perdón y que no sigan peleando”</i>

P7	Taller 3	<i>“No mas peleas niños y niñas y perdónense como Dios los perdona”</i>
P6	Taller 3	<i>“Paz y amor”</i>
S12	Taller 3	<i>“eso es muy fácil, nos han enseñado desde kinder. Derecho es el presidente y deber es recoger basura”</i>
S1	Taller 3	<i>“¿el presidente? miss, ¿los derechos no son lo que nosotros debemos recibir?”</i>
S8	Taller 3	<i>“es lo que nosotros podemos reclamar al estado, ¿estado? a los profesores”</i>
S13	Taller 3	<i>“limpiar cuando regamos algo”</i>
S2	Taller 3	<i>“Dejar las maletas en su lugar”</i>
S9	Taller 3	<i>“Respetar a las niñas”</i>
S10	Taller 3	<i>“Cuidar los libros y cuadernos de los compañeros”</i>
S3	Taller 3	<i>“Todos hablan de los deberes, ¿yo puedo decir un derecho?, que nadie entre a robar nuestras cosas”</i>
S7	Taller 3	<i>“¿podemos hacerlo todos en un solo equipo?, es que así podemos dar mejores ideas”</i>
S12	Taller 3	<i>“Si alguien pelea, tiene que pedir perdón”</i>
S4	Taller 3	<i>“Cuando necesite algo, lo pido, no lo quito ni lo rapo así (hace la demostración)”</i>
S10	Taller 3	<i>“no decir groserías y respetar a las profesoras”</i>
S11	Taller 3	<i>“Si alguien interrumpe cuando estamos hablando, tiene que dar una vuelta a la cancha y ofrecer perdón”</i>
T8	Taller 4	<i>“siii. Miss, ¿podemos leer este después? (mientras mostraba un cuento)”</i>
T3	Taller 4	<i>“a mi me encanta cuando mi mamá me lee cuentos por la noche”</i>
T9	Taller 4	<i>“mi papá hacía eso, pero ya no tiene tiempo”</i>

T5	Taller 4	<i>“¿Quita que? quiero uno de esos. Miss déjame verlos”</i>
T1	Taller 4	<i>“Miss yo tengo uno de esos en mi casa pero se rompió, ¿puedo hacer otro o ya no sirve?”</i>
T6	Taller 4	<i>“El mío tendrá forma de dinosaurio Rex”</i>
T9	Taller 4	<i>“Miss, no te voy a decir que me dijo mi quitapesadillas, pero me quitó mi tristeza”</i>
T3	Taller 4	<i>“Mi quitapesares me dijo que ya no iba estar aburrido. Es el mejor. A ti no te dijo nada, ¿verdad?”</i>
T5	Taller 4	<i>“T3 mira que me escribió, pero mis papás siguen peleando”</i>
T1	Taller 4	<i>“El quitapesares no sirve. Mi mamá me dijo que mejor le dijera a ella o a Diosito”</i>
T12	Taller 4	<i>“Miss, yo no soy el quitapesares, no sé qué decirle a Anita”</i>
T4	Taller 4	<i>“miss qué significa esto (señalando la carta): me preocupa la enfermedad de mi perro Douglas. ¿Cómo voy a saber que decirle si no tengo perro?”</i>
P4	Taller 4	<i>“Estoy cansado de que me pegue, ya no aguanto más. Yo nunca digo nada, pero el me tiene aburrido”</i>
P9	Taller 4	<i>“Es que yo se que me he portado mal con el. Nuestra amistad estaba bien pero yo la oxidé, yo fui el agua que oxidó el metal”</i>
P6	Taller 4	<i>“Es que el sabe por todo lo que pasó P4 y lo molesta mucho”</i>
P7	Taller 4	<i>“yo cuando me siento mal, hablo con Dios”</i>
P1	Taller 4	<i>“mi mamá no me deja contarle mis cosas a nadie. Ella siempre me dice que para eso está Dios”</i>
P5	Taller 4	<i>“Él es gallina, ¿miedo a la lluvia?”</i>
P6	Taller 4	<i>“Sí que miedoso. Yo si soy valiente. A mi nada me da miedo”</i>
P10	Taller 4	<i>“Dile a tu abuela que tus papás están peleando, ella les dice por ti”</i>

P5	Taller 4	<i>“Cuéntale a tus papás que tu perro está enfermo para que lo lleven al doctor de perros o dale un remedio”</i>
S1	Taller 4	<i>“Yo no quiero volver a mi anterior colegio, eso me asusta”</i>
S10	Taller 4	<i>“A mi me asusta perder ciencias”</i>
S1	Taller 4	<i>“Por fin alguien sabe de mis problemas”</i>
S11	Taller 4	<i>“No quiero que nadie más lea mi carta. Ya sé que tengo que hacer”</i>
Segundo	Taller 4	<i>“Haz una oración antes de dormir, duerme con la luz prendida y con un peluche. Si tienes miedo pídele a tus papás que te dejen dormir con ellos”</i>
T12	Taller 5	<i>“ Miss yo me acuerdo que mi papá un día se puso bravo porque mi hermano se fue con una novia y no le dijo nada”</i>
T8	Taller 5	<i>“Tengo mucha hiperactividad en mi cuerpo, y mis profesores no me ayudan”</i>
T1	Taller 5	<i>“Quiero que mis papás tengan tiempo para jugar conmigo a la princesita”</i>
T2	Taller 5	<i>“Mis papás me regañaban por saltar en la cama. Ahora se que me puedo caer y romperme un diente”</i>
T11	Taller 5	<i>“Mi nini siempre me dice que la sopa me puede hacer más fuerte. Ahora se que no es cierto, pero me quiere y es rica”</i>
T3	Taller 5	<i>“La miss siempre nos quita el postre cuando no comemos. Ahora entiendo que es porque la comida nos ayuda a ser más juiciosos en clase, aunque me da sueño”</i>
P6	Taller 5	<i>“Yo siempre llevo todos mis juguetes, ¿será que por eso mi mamá siempre está brava?”</i>
P4	Taller 5	<i>“Quiero que me dejen dibujar más, a mi me encanta”</i>
P1	Taller 5	<i>“A mi no me gusta que mi mamá me obligue a ponerme chaqueta, pero la vez pasada me dio gripa y ahora entiendo que es por mi”</i>
P12	Taller 5	<i>“Mi papá no me deja traer mi celular al colegio. Ahora se que es porque lo pierdo como perdí a mi muñeca en el parque”</i>

P11	Taller 5	<i>“como mi hermano quiere ser piloto siempre me dice que tengo que ser juicios y estudiar y hacer tareas”</i>
P2	Taller 5	<i>“yo odio cuando mis papás me regañan por sacar 3.5, pero se que es porque ellos quieren que sea doctora como ellos”</i>
S1	Taller 5	<i>“Antes creía que mi mamá y mi papá molestaban mucho. Ahora se que lo hacen porque me quieren cuidar”</i>
S9	Taller 5	<i>“Las profesoras siempre nos piden que nos callemos. Todo es para que podamos estudiar mejor y no le de dolor de cabeza”</i>
S7	Taller 5	<i>“Si mi abuela me dice que use mi bufanda al salir de su casa es porque quiere cuidarme del frío”</i>
T6	Taller 6	<i>“¿Locura?, yo no me siento así. Un dinosaurio si cuando se enoja con su amiga, voy a hacer como ellos”</i>
T10	Taller 6	<i>“Miss no se que es inspición (inspiración)”</i>
T6	Taller 6	<i>“Miss mira, es mi tiranosaurio rex, lo hice para mostrar rabia”</i>
T7	Taller 6	<i>“Todos son lindos. A mi me parece que los tuyos son lindos, pero los de los otros también</i>
T2	Taller 6	<i>“Mami estos son los dibujos que yo hice ¿son los más lindos?”</i>
P5	Taller 6	<i>“Gracias miss, tus clases son más divertidas. ¿mañana vuelven?”</i>
P4	Taller 6	<i>“Gracias por escucharme cuando lloré</i>
S1	Taller 6	<i>“Si miss, sería increíble que todos vean que nosotros hacemos las cosas bien y nos quedan súper bonitas”</i>
S8	Taller 6	<i>“¿Podemos hacer nuestro propio museo como en el libro?”</i>
S10	Taller 6	<i>“Noooo, a mi me da pena. Yo no quiero que nadie vea mis trabajos”</i>
S9	Taller 6	<i>“yo también sentía pena, pero no quería que él estuviera triste. Me pareció una brillante idea”</i>
P11	Taller de cierre	<i>“Jaja la miss hace caras muy chistosas jaja. Está jugando con nosotros”</i>

T12	Taller de cierre	<i>“Este juego es muy fácil. Siempre le gano y a la miss”</i>
S2	Taller de cierre	<i>“Es que S4 no me decía bien que tenía que hacer y caminar en un pie es muy difícil”</i>
P3	Taller de cierre	<i>“Había mucho ruido y no podía escuchar lo que me decían. Además hablaban al mismo tiempo”</i>
T8	Taller de cierre	<i>“Yo no puedo dejar de hablar, eso es feo. Yo quiero decir todo el día todo”</i>
P9	Taller de cierre	<i>“Todo estaba difícil, pero mi grupo lo hizo bien bien. yo di las direcciones bien y P10 también”</i>
T7	Taller de cierre	<i>“Es que T10 solo nos gritaba, así nadie lo escucha”</i>
S4	Taller de cierre	<i>“Miss, ¿cierto que no hay premio? es que S12 dice que tenemos que ganarle a todos”</i>
S13	Taller de cierre	<i>“Oigan tenemos que ir todos hacia un lado. Escúchenmeee. A la cuenta de 3.. ya”</i>
P7	Taller de cierre	<i>“Miss ellos no me ponen atención así nunca vamos ganar nada”</i>