

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

Propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos y manejo de la agresividad en el aula de clases en los grupos de séptimo grado de la Jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.

Doctora, Amely Marieth Vargas Correa

María Inés Narváez Polanco

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, 2015

Propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos y manejo de la agresividad en el aula de clases en los grupos de séptimo grado de la Jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.

**Doctora, Amely Marieth Vargas Correa: Directora del Seminario
Candidato a Doctor en Administración –DBA- en el SMC, Magíster en
Administración de Negocios (MBA) de la Universidad de Los Andes**

**María Inés Narváez Polanco: Estudiante investigadora
Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima**

Universidad de la Sabana

**Facultad de Educación, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones
Educativas**

Chía, 2015



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

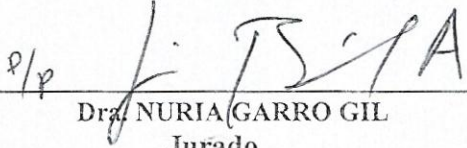
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO


Reunida la mesa examinadora el día 29 de Julio de 2015, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, la estudiante expuso y sustento el trabajo de grado titulado: **“Propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos y manejo de la agresividad en el aula de clases en los grupos de séptimo grado de la Jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D”** bajo la dirección de la profesora Investigadora Amely Marieth Vargas Correa

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por la estudiante: **María Inés Narvaez Polanco**; los jurados les otorgaron la calificación de:

Notable (4.2)


Mg. TYRONE VARGAS MORENO
Jurado


Dra. NURIA GARRO GIL
Jurado


Dr. JOSE JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN	13
1.1 CONTEXTO LOCAL E INSTITUCIONAL	13
1.2.1. Antecedentes del problema.	13
1.2.2 Descripción del problema.	18
1.2.3 Justificación de la investigación.	18
1.3 PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1 Objetivo general..	20
1.4.2 Objetivos específicos.....	20
1.5 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.6 ALCANCE Y LIMITACIONES	21
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 APORTES TEÓRICOS PARA LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CONFLICTO	22
2.1.1 Tipos de conflicto.....	24
2.1.2 Causas del conflicto.	25
2.1.3 Condicionantes del conflicto.....	26
2.2 CONCEPTO DE CONFLICTO.....	27
2.3 ALGUNOS REFERENTES DE AGRESIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO SEGUN EL MARCO LEGAL COLOMBIANO	27
2.4 LA PERSPECTIVA QUE OFRECE LA SOCIOLOGÍA RELACIONAL PARA LA COMPRESION DE LOS CONFLICTOS	32

2.5 EL ESQUEMA AGIL DESDE LA SOCIOLOGIA RELACIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRESION DE LOS CONFLICTOS POR AGRESIVIDAD EN EL AMBITO EDUCATIVO	39
3. DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1 METODOLOGÍA	43
3.2 UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA.....	43
3.3 INSTRUMENTOS PARA DIAGNÓSTICO.....	43
3.3.1 Descripción de instrumentos.	43
3.3.2 Procedimiento de aplicación.	44
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	45
4.4.1 Matriz de Observación a Grupos.....	45
4.4.2 Encuesta Thomas Kilmann.....	47
4.4.3 Generalidades del análisis de resultados para el diagnóstico.....	50
5. PROPUESTA EN CLAVE RELACIONAL PARA LA COMPRESIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN EL AULA DE CLASES EN LOS GRUPOS DE SÉPTIMO GRADO DE LA JORNADA MAÑANA DEL COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.	52
5.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	52
5.2 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA.....	53
5.2.1 Ámbito estudiantil.....	53
5.2.2 Ámbito docente.	54
5.2.3 Ámbito contextual.....	54
5.3 DESARROLLO DE LA PROPUESTA	55
5.4 CRONOGRAMA.....	57
6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.....	59
REFERENCIAS	68
ANEXOS	71
.....	77
.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de agresiones recibidas en el colegio	15
Figura 2. Porcentaje de agresiones observadas en el colegio	15
Figura 3 . Esquema AGIL.....	40
Figura 4. Porcentajes consolidados resultados encuesta Thomas Kilmann aplicada a estudiantes	48
Figura 5. Porcentajes consolidados resultados encuesta Thomas Kilmann aplicada a docentes	49

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de análisis planteados por Donati con base en el esquema AGIL.....	41
Tabla 2. Casuística según matriz de observación a grupos	45
Tabla 3. Programación de actividades para el desarrollo de la propuesta.....	55
Tabla 4. Cronograma para el diseño y validación de la propuesta	57
Tabla 5. Cronograma para la implementación de la propuesta	58

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Modelo Matriz para registros de situaciones convivenciales de la SED	71
Anexo B - Modelo Matriz de observación a grupos.....	73
Anexo C - Modelo Cuestionario Thoman- Kilmann.....	74
Anexo D - Documentación soporte de la validación de la propuesta por Juicio de expertos	76
Anexo E - Autorización Institucional para la implementación de la propuesta	80
Anexo F - Talleres y actividades de la propuesta.....	81

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla con el propósito de elaborar una propuesta en clave relacional que propenda por la disminución de la agresividad que presentan en su dinámica relacional, los grupos del grado séptimo de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.; la perspectiva relacional planteada por el sociólogo Pierpaolo Donati se convierte en el faro guía que da fundamento teórico, ilumina los análisis y determina el enfoque que se da a las estrategias que integran la propuesta.

El problema a abordar hace referencia a los conflictos en el aula de clases generados por la agresividad; la investigación conduce a definir qué acciones son pertinentes realizar, para que desde un enfoque relacional, se propenda por la gestión positiva de las relaciones y se disminuyan las manifestaciones de agresividad como detonantes del conflicto y/o de su escalamiento.

La metodología empleada es descriptiva y diagnóstica de carácter mixto, aplicada a la solución de un problema práctico; se emplean dos instrumentos, inicialmente una matriz de observación a grupos, con la cual se determinaron las tendencias de situaciones problemáticas o de conflicto y las posibles manifestaciones de agresividad, entre otros aspectos que configuran el problema; el segundo instrumento aplicado fue el denominado cuestionario Thomas-Kilmann: las cinco modalidades para enfrentar conflictos, el cual permitió identificar la conducta individual frente a situaciones conflictivas y midió las cinco estrategias de resolución de conflictos en estudiantes y docentes.

Lo anterior permitió cumplir el objetivo de estructurar la propuesta, la cual parte de la autorreflexión sobre cómo están establecidas las relaciones en el aula de clases, propiciando el reconocimiento del ser personal. Así mismo apunta al fortalecimiento de los docentes en las habilidades para comprender y gestionar relaciones en el aula de clases.

Palabras clave: Relaciones, agresividad, conflicto, perspectiva relacional, clave relacional.

INTRODUCCIÓN

En todo proceso educativo la prioridad debe ser la persona, por ello, pensando en aportar al crecimiento y formación de los niños y jóvenes que se vinculan y permanecen en la institución, la presente investigación se propuso definir las acciones pertinentes al aula de clases que propendan por disminuir el conflicto causado por las manifestaciones de agresividad, en estudiantes del grado séptimo de la jornada de la mañana del Colegio Nueva Colombia I.E.D; lo anterior, partiendo de identificar y analizar la incidencia de la agresividad, en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Esta investigación se desarrolla en varias etapas, la primera parte recopiló información del ámbito distrital y de la localidad a partir de estudios realizados por la Secretaría de Educación del Distrito; de igual forma, el contexto institucional fundamenta y justifica la elección del problema, ya que los reportes internos de convivencia definen la agresividad en el aula de clase como la causa preponderante de los conflictos del colegio, y determinan al grado séptimo, como el de mayor afectación por dicha causa.

En la segunda etapa, se fundamenta el marco teórico con planteamientos sobre el concepto de conflicto basados en los aportes de Rubin, Pruitt y Kim, Schellenberg y Marines Suares, entre otros; luego se adopta un concepto de conflicto que permite aplicarlo en las situaciones diagnosticadas; se incorporan las definiciones de agresividad y agresión desde el marco legal colombiano para contextualizar las situaciones objeto de estudio en el cuadro normativo del país.

Como elemento fundamental del marco teórico se incluye el planteamiento de Pierpaolo Donati en cuanto a la perspectiva relacional; se esbozan los componentes básicos de su paradigma, adoptando lo relacionado con el esquema AGIL como instrumento para la comprensión del problema planteado; también se incluyen algunos aportes relevantes de Sandoval y Garro, en lo relacionado con la aplicabilidad de la sociología relacional a la institución educativa.

En la tercera etapa se define la metodología para la investigación, la cual es descriptiva y diagnóstica, aplicada a solución de un problema práctico; los resultados que ofrecen los instrumentos aplicados permiten que el análisis se centre en los cursos de grado

séptimo, y con base en ellos, que se proyecte establecer en la propuesta, estrategias genéricas que puedan ser aplicables a toda la comunidad educativa y propendan por el crecimiento personal y el mejoramiento de las relaciones al interior de los grupos.

En una cuarta y quinta etapas se describen los resultados del diagnóstico y su análisis basados en el esquema AGIL, lo que conlleva luego a presentar la propuesta de intervención; la cual está pensada para llevar a los participantes a cuestionar el sentido de las acciones propias y de los integrantes de cada grupo partiendo de la autorreflexión, y con ello, propiciar la resignificación de sus relaciones desde valores, que descarten la agresividad como alternativa de afrontamiento de situaciones o conflictos; acciones que los lleven a definir conscientemente nuevos acuerdos, sentidos, significados y valores en los cuales se reconozca en el aula de clases, a la persona en todas sus dimensiones.

Finalmente, las conclusiones y reflexión personal presentan un balance del desarrollo de la investigación y del significado de la misma desde la experiencia personal y profesional de la investigadora; en este último aspecto se mencionan los aprendizajes como un aporte invaluable recibido de la Universidad de la Sabana, desde su Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas; reconociendo de manera especial la gestión de su Directora la Dra. Luz Yolanda Sandoval Estupiñan a quien le corresponde la gratitud y respeto de la cohorte VI y haciendo extensivo este reconocimiento a todos los docentes que estuvieron a lo largo de los cuatro semestres; de manera especial se menciona a la Dra. Amely Marieth Vargas Correa, Directora del Seminario de Profundización en Resolución de Conflictos, a quien por su calidad personal y profesional se le agradece el acompañamiento, disposición y excelente asesoría para realizar todo lo que en este documento se presenta.

1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 CONTEXTO LOCAL E INSTITUCIONAL

El colegio Nueva Colombia I.E.D. fue fundado en el año 1989, está ubicado en el sur-occidente de Suba sobre el margen occidental del humedal Juan Amarillo, asentado en predios del barrio Corinto, pertenece a la red de colegios del distrito capital, en la localidad 11- Suba.

La institución educativa atiende aproximadamente 2800 estudiantes en dos jornadas y dos sedes, en los niveles de preescolar, básica y media. El 70% de la población estudiantil corresponde a los estratos socioeconómicos 1 y 2. En la jornada de la tarde se programan los cursos de básica primaria así: en la sede B, el grado 1° y en la sede A, los grados 2° a 5°; en esta misma sede están el grado 6° y algunos grupos del grado 7° de básica secundaria. En la jornada de la mañana los grados que funcionan son: en la sede B, del nivel preescolar, Transición (Grado 0) y en la sede A, los grupos de los grados 7°, 8°, 9°, 10° y 11°, de la básica secundaria.

El colegio surgió como respuesta a la necesidad de la comunidad del barrio Corinto, en su mayoría reinsertados del grupo guerrillero M-19 o desplazados por la violencia de los años ochenta; con población proveniente de diversas partes del país desde sus orígenes, el colegio afronta la condición de grupos inestables en permanencia y con comportamiento reflejo de las problemáticas sociales características de sus lugares de procedencia. En lo relacionado con gestiones de convivencia, desde el 2004, el colegio está vinculado al proyecto HERMES que promueve la Cámara de Comercio de Bogotá.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA Y SU DESCRIPCIÓN

1.2.1. Antecedentes del problema. Para definir las problemáticas generales que se dan en el ámbito educativo, se toman los estudios más recientes de la SED, uno de ellos es el análisis de Convivencia Escolar entre estudiantes 2010, cuya información arroja que el grado 7° presenta el mayor porcentaje de casos de agresión (Anexo A); también existe referencia en la consolidación de datos por localidad, resultado de la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan 2011, en la cual frente a la pregunta

sobre agresiones físicas, el 35.3% de los estudiantes encuestados de la localidad dicen que han presenciado o han sido víctima de esos ataques; también se registra en los estudios que ha realizado la Dirección de Evaluación en el 2012 como parte de la implementación del Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa SEICE, que una de las problemáticas más recurrentes son los conflictos entre pares, con un alto nivel de irrespeto, debido a que no se cumplen las reglas mínimas de comportamiento, entre otras; en lo relacionado con los padres de familia, se detecta la carencia total de acompañamiento.

Para realizar una aproximación a la formulación del problema se menciona información de la “Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan 2011”; el proceso técnico de estructurar, aplicar y procesar la encuesta de “Victimización y Convivencia a Estudiantes de los Grados 5° a 11°” en los establecimientos educativos que ofrecen Educación Básica y Media en Bogotá D.C, fue delegada al DANE por parte de la SED y su objetivo general se redactó así:

Medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de 5°. A 11° de Bogotá, identificar los factores relacionados con agresión, violencia y delincuencia, diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (DANE 2011)
(Ávila, Bromberg, Pérez & Villamil, 2014, p.39-40)

En cuanto a consolidados para la ciudad se pueden apreciar resultados en las siguientes gráficas tomadas del Informe de Clima escolar y victimización en Bogotá 2013, Ávila, et al. (2014, p. 45-46)



Figura 1. Porcentaje de agresiones recibidas en el colegio



Figura 2. Porcentaje de agresiones observadas en el colegio

Además de la información anterior de ese proceso, se encontró que la encuesta arrojó resultados frente a preguntas que indagan por agresión, tales como:

- a) ¿Existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase? Respondieron NO el 30.1%; b) ¿Los estudiantes fueron víctimas de insultos por

parte de un compañero de su curso, durante la semana pasada? respondieron SI el 59.8%; c)¿Los estudiantes fueron víctimas de golpes, cachetadas, empujones o pellizcos de manera intencional por parte de un compañero de curso, durante el mes pasado? respondieron SI el 35,3 %, d)¿Algún compañero de tu curso llevo armas blancas al colegio durante los últimos doce meses? respondieron SI el 28%. e) ¿Los estudiantes fueron rechazados por un compañero de su curso, durante la semana pasada? respondieron SI el 23,5%. (SEICE, 2012)

De otra parte la Dirección de Evaluación como parte de la implementación del Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa SEICE construyó y aplicó la encuesta de percepción de la gestión en los colegios oficiales del Distrito en el 2014, la cual evalúa el proceso de Clima escolar; dicho proceso hace referencia a generar una ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución; los resultados de la encuesta arrojan un alto porcentaje en desacuerdo frente a preguntas sobre si se hacen acuerdos de convivencia y se cumplen, y sobre el uso del diálogo para resolver los conflictos .

Específicamente para el Colegio y considerando que el objetivo de esta encuesta fue indagar sobre la percepción que la comunidad educativa tiene sobre la gestión que se adelanta en los colegios para identificar qué componentes necesitan ser fortalecidos y cuáles mejorados para apoyar los procesos de autoevaluación institucional y la formulación de los planes de mejoramiento, preguntado a 124 estudiantes del Colegio Nueva Colombia I.E.D., los porcentajes de respuestas negativas, se consideran altos frente a afirmaciones como las siguientes:

a)*en mi colegio hacemos acuerdos para la convivencia y los ponemos en práctica* sumados los porcentajes de respuestas en desacuerdo y muy en desacuerdo se totaliza un 44,4%; b)*en mi colegio nos enseñan a respetar y aceptar a los demás sin importar las diferencias* sumados los porcentajes de respuestas en desacuerdo y muy en desacuerdo se totaliza 21.8% ;c)*en mi colegio se utiliza el diálogo para resolver conflicto* de nuevo, sumados los porcentajes de respuestas en desacuerdo y muy en desacuerdo, se totaliza en 33.9%. (Reporte de encuesta de percepción estudiantes, 2014)

Luego, resultados como los que arrojan los diferentes estudios de la SED, reflejan que los colegios distritales requieren acciones más evidentes para la reconstrucción de los ambientes escolares en torno a la sana convivencia y a la generación del cambio social, no es ajeno a este balance el Colegio Nueva Colombia. Así mismo es evidente que en la dinámica escolar la agresión es recurrente, con porcentajes significativos que permiten tomar en consideración prioritaria, la necesidad de mirar más de cerca los ambientes particulares en las instituciones, iniciando por las aulas de clases.

Es necesario tener en cuenta que específicamente para el Colegio Nueva Colombia, en la jornada de la mañana, de la sede A, los cursos iniciales son del grado 7°, constituyéndose estos, en la base poblacional sobre la que se define el nivel de cobertura y permanencia de estudiantes de bachillerato para la proyección de los años siguientes. Así mismo, y de acuerdo con el registro de casos y situaciones convivenciales que el colegio presentó a la Secretaría de Educación en el 2010, la mayor recurrencia de situaciones se presentó en el ítem de agresiones físicas y/con armas con 87.04% en secundaria; con la misma información en el comparativo de grados, la mayor recurrencia de casos se presenta en grado 7°: 55 casos de 177 reportados, lo que equivale al 28.81% , ocupando segundo lugar grado 8° con un 16.38% (Anexo A); aunque desde ese año la SED no volvió a consolidar el estudio, internamente con base los informes generados por la Coordinación al Comité de Convivencia sobre los procesos convivenciales que se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Manual de Convivencia, entre el 2013 y el 2014, el 78 % corresponden a conflictos con manifestaciones de agresividad y de ellos el 31% se presentó en los cursos de grado 7°.

Por lo anterior se ha determinado la importancia de investigar en este campo para trabajar propuestas que propendan por la comprensión de los conflictos generados por agresividad en el aula de clases, el manejo adecuado de las relaciones, la disminución del conflicto o de su escalamiento, el buen trato para cada una de las personas y el logro de cohesión hacia la normatividad.

1.2.2 Descripción del problema. Luego de tener en cuenta los aspectos macro de los conflictos que afectan a las instituciones del distrito capital y de la localidad, se hace referencia a las manifestaciones que constituyen el problema a abordar específicamente con los estudiantes del grado séptimo, de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.; estos estudiantes, exteriorizan con alta frecuencia agresividad: física, gestual y verbal e intolerancia, entre pares y hacia los docentes. El trato mutuo está caracterizado por el uso de palabras ofensivas, bromas, apodos y juegos maltratantes.

Se presentan también reportes por hurtos o daños de elementos personales y de uso comunitario del colegio, así mismo la grafitada y rayada de paredes genera con frecuencia reclamos y enfrentamientos entre estudiantes y, en general, la intervención de estos casos por parte de los docentes tiene respuestas displicentes y agresivas por parte de los estudiantes ante los llamados de atención, lo que se expresa en gestos, alto tono de voz y palabras desobligantes.

1.2.3 Justificación de la investigación. Los conflictos en el aula de clases son un factor que afecta negativamente y en gran medida la vida de los estudiantes y docentes que interactúan en labores cotidianas; en el caso de los jóvenes, las situaciones que acontecen en el entorno escolar, no solo impactan su vida, si no que definitivamente, moldean su formación personal y se convierten en experiencias para la vida.

Para los docentes, el atender situaciones de conflicto demanda mayor esfuerzo, genera un desgaste profesional y personal, que bien podría disminuirse o evitarse actuando desde lo preventivo o lo asertivo de su intervención; se pretende que la tarea de docente sea reconfortante por sus resultados, tanto en lo personal como en lo profesional; y que en el ejercicio de su labor, este se sienta reconocido como persona, propiciando que en sus clases también los estudiantes, aprovechen más su potencial como profesional.

Entonces, desarrollar esta investigación para generar una propuesta que, en clave relacional, facilite la comprensión de conflictos y el manejo de la agresividad en el aula de clases, es una apuesta para beneficiar a estudiantes y docentes; en general se proyecta como un aporte a la institución educativa en la que se aplique, para este caso particular, el Colegio Nueva Colombia.

Es importante tener en cuenta que la recurrencia de conflictos originados o caracterizados por agresividad, así como su escalamiento, han generado diversas alternativas para su prevención, atención y manejo; desde el componente de convivencia que se estructura en los PEI, las instituciones educativas aplican desde hace varios años, procedimientos y estrategias que propenden por erradicar este tipo de problemas particulares, pero las mediciones de impacto y los resultados que reflejan las evaluaciones que realizan el SEICE y las propias instituciones, reflejan que no hay un impacto real. El denominador común de todas las propuestas es que explícitamente no apuntan, y por tanto no logran, la transformación de la persona.

Por las razones anteriormente expuestas, cobra especial importancia el eje central de esta investigación, el cual es, proponer estrategias que propicien la transformación personal de estudiantes y docentes, de tal manera que sus acciones estén enfocadas a gestionar relaciones que tengan en cuenta la importancia de su ser personal y la de los demás; la apuesta se hace desde los postulados de la sociología relacional, y con esa perspectiva, se apunta a un cambio social en el aula de clases, a una reconfiguración de las relaciones que allí se generan, buscando que se impacte positivamente la vida de cada persona y se genere una mejora para la institución educativa.

Además, en la búsqueda realizada en la biblioteca de la Universidad de la Sabana, revisadas algunas investigaciones que se han realizado sobre el tema de la agresividad, se detecta que no es evidente que se aborde la comprensión del cambio social desde la dinámica de las relaciones entre personas y sus interacciones, por ello los resultados de esta investigación podrían complementar los análisis que se han realizado desde referentes de psicología, y así mismo por lo intencional de la muestra y el diseño metodológico de análisis diagnóstico y descriptivo, sus conclusiones podrían ser aplicadas a otros grupos y escenarios del colegio Nueva Colombia y de la localidad.

1.3 PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN

¿De qué manera, a través de la reflexividad, es posible disminuir y llegar a eliminar las agresiones que presentan los estudiantes de los grupos de grado séptimo, de la jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general. Elaborar una propuesta en clave relacional que propenda por la disminución de la agresividad que presentan en su dinámica relacional los grupos del grado séptimo de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar cuáles son las manifestaciones de agresividad que presentan los grupos del grado séptimo, de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D, y si estas se convierten en detonadoras de conflicto en la relación estudiante-estudiante y estudiante-profesor.
2. Analizar a la luz de la sociología relacional las posibles causas de la agresividad y de los conflictos que se generan en la relación estudiante-estudiante y estudiante-profesor, en los grupos de grado séptimo de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.
3. Proponer acciones y estrategias de prevención e intervención estructuradas en clave relacional, que den prioridad a la persona y propendan por evitar la agresividad en las manifestaciones y el escalamiento de los conflictos en el aula de clases de los grupos de grado séptimo del colegio Nueva Colombia I.E.D.

1.5 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1. La agresividad manifiesta en el trato irrespetuoso, la intolerancia, el uso del lenguaje ofensivo y los juegos bruscos, son las principales causas de los conflictos entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor, en los grupos de grado séptimo de la jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.
2. Los docentes no cuentan con la capacitación necesaria para aplicar estrategias adecuadas y oportunas al detectar las manifestaciones de agresividad en el aula de clases y generar acciones preventivas, lo que genera agravamiento y escalamiento del conflicto, en los grupos de grado séptimo de la jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.
3. Desde la sociología relacional es posible plantear acciones y estrategias de prevención e intervención para evitar la agresividad y los conflictos entre

estudiante-estudiante y estudiante-profesor, en los grupos de grado séptimo de la jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.

1.6 ALCANCE Y LIMITACIONES

La investigación se proyecta como un aporte, desde un enfoque antropológico y con base en la teoría relacional, a la prevención e intervención en las manifestaciones y el escalamiento de conflictos en el aula de clase de los grupos de grado séptimo de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D., de manera que, desde la validación de su fundamentación y estrategia, pueda ser adoptado, aplicado, evaluado, ajustado e incorporado permanentemente, para su aplicabilidad progresiva en los grupos de grado séptimo y en otros grados de la jornada.

Se considera que la aproximación a la comprensión de la agresividad como factor generador de conflictos en el entramado de relaciones del aula de clases de los estudiantes de grado séptimo de la jornada de la mañana, puede dar al inicio de cada año lectivo, la pauta que defina la línea de acción formativa en lo convivencial; y que, la propuesta e implementación de las estrategias, se pueda convertir en una oportunidad de aproximación sistemática a una intervención en clave relacional humanista y centrada en la persona, para otros grupos del colegio y/o de la localidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 APORTES TEÓRICOS PARA LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CONFLICTO

En lenguaje cotidiano el conflicto se entiende de diversas maneras, las más sencillas lo definen como “una confrontación entre dos personas”; otras, lo asimilan a cualquier tipo de controversia o disputa: “La palabra “conflicto” alude a tensión, lucha, pelea entre dos partes” (Suares, 1996, p.70), pero estas definiciones no logran apuntar hacia sus características fundamentales.

Con el fin de adoptar un concepto de conflicto básico, en esta aproximación se aborda a partir de los aportes de algunas teorías, cuyos planteamientos generales se sintetizan a continuación.

El autor James Schellenberg (1982) hace una aproximación a la definición de conflicto basado en los planteamientos de Adam Smith quien a partir de un análisis filosófico de la naturaleza humana, con enfoque económico, define el conflicto como producto del interés individual, el cual, según él, se regula por las leyes del mercado, determinadas por la conciencia social que tiende, por naturaleza, al bien común. Esta fundamentación positivista, desde una perspectiva economicista, aporta elementos sobre las causas del conflicto, ya que pone de manifiesto un aspecto definitorio: el interés y la posible controversia en torno a él.

El texto Social Conflict define el conflicto como “una percepción de divergencia de intereses, o como la creencia de que las aspiraciones reales de las partes no pueden lograrse simultáneamente” (Rubin, Pruitt y Kim, 1986, p.4). En este caso, el punto de partida en la definición de conflicto es la divergencia de las perspectivas individuales o la percepción de las aspiraciones de las partes, desde tres variables: la percepción propia sobre las aspiraciones (metas u objetivos), la percepción de las aspiraciones de los otros y, por último, la percepción de la disponibilidad de soluciones integradoras.

En otro aporte, se destaca un aspecto que hará parte de la definición de conflicto: “este término va a estar referido exclusivamente a conflictos interpersonales, o sea, entre personas, entre éstas y organizaciones. Es decir: vamos a tener siempre en cuenta el carácter relacional del conflicto” (Esguerra Díaz, 2012, P. 41).

Siempre que se hace alusión al conflicto, se plantea la necesidad de definir qué es, en este caso, llegando a contextualizarlo en el campo de las interacciones humanas, entendidas éstas como : “las acciones que se dan dentro de una relación” (Suares,1996, p.70). En este análisis se establece que las relaciones son la base de nuestra vida, cuestión que se conecta directamente con la importancia de reconocer la coexistencia como principio de ser persona.

De nuevo emerge la complejidad del conflicto para definirlo, y dentro del análisis se determina una de sus características: el conflicto no es un hecho estático, es dinámico y por tanto adquiere connotaciones de proceso: “Si fuéramos más precisos en nuestro lenguaje, no deberíamos hablar de conflicto sino de proceso conflictivo, es decir una incompatibilidad que nace, crece, se desarrolla y a veces puede morir, y otras simplemente quedar estacionaria.” (Suares, 1996, p.75). Finalmente se rescata la definición que adopta el campo de la mediación, en la cual se define el conflicto por sus características así:

1. Un proceso interaccional, que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanecer relativamente estacionario.
2. Que se da entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos pequeños, grandes grupos; la interacción puede darse entre dos personas, entre dos grupos, entre una persona y un grupo, etcétera.
3. En él predominan las interacciones antagónicas sobre las interacciones atrayentes o atractoras.
4. Interacciones en las cuales las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos
5. Que algunas veces, pero no necesariamente, pueden ser procesos conflictivos agresivos.
6. Que se caracteriza por ser un proceso co-construido por las partes.
7. Y que puede ser conducido por ellas o por un tercero.
8. Por todo eso decimos que el conflicto es un proceso complejo, y como tal no puede ser abarcado totalmente dentro de una definición. Siempre quedarán elementos que no se han nombrado” (Suares, 1996, p.p. 78, 79)

El planteamiento anterior resulta bastante aproximado al enfoque que se quiere adoptar, incluye consideraciones centradas en la persona y su relación con las otras, la interacción como manifestación de la coexistencia, la integralidad de reconocer a la persona en todas sus dimensiones, la libertad como expresión de la posibilidad para autorregularse y autogestionarse y la validez del manejo del conflicto como oportunidad de evolución y crecimiento en la diferencia o la divergencia. Ahora bien, también se complementa con la precisión que hace esta autora mediante una clasificación de conflictos, lo que se abordará en el siguiente tema.

2.1.1 Tipos de conflicto. Para determinar los tipos de conflicto se parte de una amplia clasificación de los mismos; sin embargo, se debe tener en cuenta que: “No debemos olvidar que una clasificación es “un concepto”, “una idea” en el sentido de Bateson, que no aplicamos sobre un hecho, como quien aplica una reja sobre algo, que permite que veamos determinadas características, pero al mismo tiempo nos oculta otras. (Suarez, 1996, p.80, 81)

De acuerdo con Suarez (1996), algunos elementos de clasificación, se considerarán como tipos de conflicto ya que atienden a las características intrínsecas y no a sus componentes externos; por ejemplo, los que toman el elemento “agresividad”: agresivos, no agresivos; el “interés por el otro”, que tiene en cuenta al menos un doble juego de intereses; su interdependencia y la intensidad, sea baja o alta: cooperación, acomodación, competición, evitación del conflicto.

Otras consideraciones de Suarez (1996), hacen referencia a la clasificación en función del elemento “flexibilidad”, aduciendo que hay no- flexibles y flexibles, y en función del elemento contenido (conflicto de objetivos, de valores, de creencias y de principios), entre otras características.

Así mismo, cualquier clasificación debe ser vista moderadamente ya que ante la complejidad que entraña la condición humana, propia de las partes del conflicto, éstos pueden originarse de una manera y escalar hasta tornarse en otra, por lo que se diría que pueden ser ambivalentes; por ejemplo, a pesar de basarse en antagonismo, generar una tendencia de cooperación. De ahí la importancia de considerar las causas.

2.1.2 Causas del conflicto. En términos generales se puede plantear que los conflictos surgen cuando las interacciones no facilitan la resolución de una problemática, por ello se retoma a Suares (1996), quien hace alusión a la teoría de los sistemas, aplicándola a las interacciones sociales. Plantea que el conflicto surge de una dinámica entre las interacciones antagónicas y las atractoras, siendo las primeras las causantes del conflicto. En sus planteamientos afirma que de no darse las relaciones antagónicas no se podría hablar de evolución, por tanto, pensar en eliminar el conflicto es considerar que podríamos dejar de evolucionar.

Examinando algunas variables que pueden generar las diferencias originadoras de conflicto, inicialmente podemos mencionar que se presentan por divergencias en el sistema de valores de las partes; otras de ellas se dan cuando en la interacción afloran posiciones personales que involucran las características de la personalidad, la idiosincrasia o las diferencias netamente individuales frente a la otra parte. El conflicto toma unas características cuando las posiciones responden a fenómenos de afectación grupal; por ejemplo, pueden originarse al interior del grupo a partir de la incompatibilidad entre los miembros, las metas y las tareas asignadas en cuanto a ellas, la organización, el estilo de liderazgo o cuando se genera entre grupos; inciden, además de las anteriores variables, el tamaño del grupo mismo y la vinculación que se tiene con una u otra de las partes involucradas.

Otra causa frecuente de conflicto, quizás la que transversaliza toda situación, surge en las carencias que evidencian las partes para la comunicación. Cuando se tienen percepciones divergentes entre las partes y no se manifiestan mediante el uso adecuado de la comunicación, se generan todo tipo de malentendidos. El problema puede tomar diversos caminos en la evolución hacia el conflicto, viciándose del ruido que haya en los canales de comunicación, de la jerga que se maneje, de las dificultades semánticas, de la calidad de la misma y de la poca o mucha comunicación que se de en torno al tema, entre otras.

2.1.3 Condicionantes del conflicto. Los condicionantes del conflicto hacen parte de los componentes fundamentales que permiten una mejor comprensión del mismo; estos son entendidos como los factores que determinan la forma como se manifiesta y evoluciona; según los planteamientos que definen el conflicto como producto de las interacciones, se considera cómo su caracterización depende de los perfiles de personalidad, las emociones y de las barreras que surgen en su dinámica, entre otros.

En primera instancia, es importante tener en cuenta que la personalidad se forja a partir de factores hereditarios y de crianza, esto implica una alta incidencia del componente cultural y experiencial del individuo y, dependiendo de ese marco de referencia, su perfil va a determinar en gran medida sus actuaciones. Ahora bien, las actuaciones dependen también de las emociones que caracterizan a las personas intervinientes y de las que se generen desde su perspectiva o posición, con relación a la situación que enfrentan, así como de su estado de ánimo y de la importancia individual que le representen los intereses en conflicto.

En relación con las barreras que caracterizan al conflicto, es relevante resaltar de modo general en qué consisten o de dónde surgen, pero serán de mayor utilidad cuando se aborden temas como el de los mecanismos o alternativas para la gestión del conflicto.

Entonces, cuando el conflicto se ha materializado, puede caracterizarse de acuerdo con la presencia de barreras entre las partes. Éstas pueden ser de tipo psicológico, asociadas con la percepción del otro, la afectación personal que genera la interacción con la otra parte y/o desde experiencias previas. Barreras cognitivas que hacen referencia al conocimiento que se tiene del asunto a tratar, a la capacidad de dilucidar sobre las opciones o a la mera comprensión que tenga del mismo. Las barreras estructurales son las que están asociadas con la legitimidad de los intervinientes, como parte del conflicto o al poder que tienen en la situación. Las barreras culturales que son producto del género, los valores, la idiosincrasia, entre otros y las barreras estratégicas que son acciones más conscientes desde los intereses que subyacen al conflicto desde la mirada de cada una de las partes.

2.2 CONCEPTO DE CONFLICTO

El concepto de conflicto es un constructo complejo de delimitar, que nos remite a precisar sus características para acercarnos a su comprensión; se entiende como la manifestación de divergencia de intereses que aflora en la interacción entre personas; son propios de las relaciones establecidas en un contexto social, en el que las partes asumen una posición desde la percepción de los intereses propios y los del adversario; dicha percepción está definida por múltiples variables, las que se derivan de la personalidad de los actores, las circunstancias en las que se evidencia el conflicto, y la posición que asumen los involucrados fruto de los condicionantes. Por todo lo anterior, cada conflicto es singular, es fruto de la co-construcción de las partes y tiene su propia dinámica, lo que nos hace reconocerlo también como un proceso, que en ocasiones potenciado por las acciones de las partes, puede sufrir un escalamiento o, por la ausencia de ellas, lo pueden dejar en un estado de latencia, de estancamiento o simplemente lo llevan a desaparecer por sustracción del interés de una de sus partes o porque desde las dos, cese la controversia.

2.3 ALGUNOS REFERENTES DE AGRESIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO SEGUN EL MARCO LEGAL COLOMBIANO

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolla en un entorno escolar, y la población estudiada hace parte del grupo de jóvenes adolescentes entre los 14 y 16 años aproximadamente, se tienen en cuenta los referentes que consagra la Constitución política de Colombia en el que se definen los derechos, específicamente de los niños y jóvenes, algunos de ellos se mencionan en ese documento así:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 45. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud. y,

Artículo 95, La calidad de colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla. El ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta Constitución implica responsabilidades. Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano:

1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;
3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales.
4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica;
5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país;
6. Propender al logro y mantenimiento de la paz;
7. Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia;
8. Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano;
9. Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad. (Constitución Política de Colombia, 1991)

En concordancia con lo consagrado en la Constitución, aparece la Ley de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia; y la Ley de Convivencia Escolar o Ley 1620 de 2013 con su decreto reglamentario el No.1965 de 2013; en este último se establecen definiciones como las siguientes:

Artículo 39. Definiciones. Para efectos del presente Decreto se entiende por:

1. Conflictos. Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.
2. Conflictos manejados inadecuadamente. Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados.
3. Agresión escolar. Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica.
 - a. Agresión física. Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.
 - b. Agresión verbal. Es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas.
 - c. Agresión gestual. Es toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros.
 - d. Agresión relacional. Es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros.

e. Agresión electrónica. Es toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros a través de redes sociales y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos, tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía.

4. Acoso escolar (bullying). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente. por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno.

5. Ciberacoso escolar (ciberbullying). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado. (Decreto 1965, 2013)

Las definiciones mencionadas ofrecen la posibilidad de unificar criterios para desarrollar los componentes de promoción, prevención e intervención de situaciones. De otra parte es evidente que los referentes legales le dan un soporte de utilidad a la investigación ya que desde los deberes que le consagra la ley, para las entidades educativas y sus funcionarios, está el deber de desarrollar acciones preventivas tal como lo describe el siguiente artículo del decreto 1965 de 2013:

Artículo 37. Acciones del componente de prevención. Se consideran acciones de prevención las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los derechos humanos, sexuales y

reproductivos con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa.

Hacen parte de las acciones de prevención:

1. La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, de acuerdo con lo establecido en el numeral 5 del artículo 17 de la Ley 1620 de 2013.
2. El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; identificadas a partir de las particularidades mencionadas en el numeral 1 de este artículo.
3. El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Parágrafo. Para disminuir los riesgos de ocurrencia de situaciones que afectan la convivencia escolar, los comités que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en el ámbito de sus competencias y a partir de la información generada por el Sistema Unificado de Convivencia Escolar y otras fuentes de información, armonizarán y articularán las políticas, estrategias y métodos; y garantizarán su implementación, operación y desarrollo dentro del marco de la Constitución y la ley. Lo anterior, conlleva la revisión de las políticas; la actualización y ajuste permanente de los manuales de convivencia, de los programas educativos institucionales y de los protocolos de la Ruta de Atención Integral, por parte de las entidades que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. (Decreto 1965, 2013).

En general se cuenta con un soporte legal que propicia y exige la estructuración de planes de mejoramiento para atender las diversas problemáticas que genera la agresividad en el ámbito educativo y define claramente, en perspectiva de derechos, la responsabilidad

de gestionar acciones que protejan a los niños, niñas y jóvenes que integran nuestra sociedad.

2.4 LA PERSPECTIVA QUE OFRECE LA SOCIOLOGÍA RELACIONAL PARA LA COMPRESION DE LOS CONFLICTOS

Ahora es importante retomar la perspectiva que ofrece la sociología relacional para asumir una postura que permita observar y comprender las manifestaciones de la temática objeto de investigación; para ello el libro *Repensar la Sociedad* ofrece ideas básicas que se exponen a continuación.

La aparición de la sociedad relacional es un proceso histórico en el estudio o la observación de la sociedad, en el que se manifiesta el paso del paradigma simple al paradigma de la complejidad, lo cual es planteado por Donati, citando a E. Morin (1987) (Donati, 2006, p. 113,114); así mismo este concepto refleja un cambio radical del status epistemológico, ontológico y fenomenológico de la relación social en la ciencia y en la sociedad.

Para comprender este cambio, la observación se ha de hacer desde un enfoque que nos permita comprender la realidad sui generis de la relación social, y definir como relación social, el objeto de su análisis y de su intervención. La realidad sui generis de la sociedad consiste en la *relacionalidad* misma de lo social: “el ser humano no puede existir sin relaciones con los demás. Ésta relación es lo constitutivo de su poder ser persona. Suspendidas las relaciones con los demás, quedaría suspendida también la relación con uno mismo”. (Donati, 2006, p. 114)

Este enfoque propuesto por Donati, es una alternativa desde el punto de vista sociológico para analizar la realidad social, la sociología relacional fundamenta su teoría en la idea de relación social. Se parte de la certeza que la sociedad está integrada por hechos sociales, estos son las relaciones mismas que se articulan de manera específica y que inciden en la sociedad en la cual se mueven.

El concepto de relación social al que hace referencia esta teoría es el entendido como “aquella referencia simbólica e intencional que conecta a individuos en la medida que

genera vínculo entre ellos, es decir en cuanto expresa acción recíproca (influencia del uno sobre el otro y la reciprocidad emergente entre ellos)” (Donati, 2006, p15).

Entonces las relaciones sociales son formas específicas de interacción de las personas, se presentan cuando esa interacción existe en contexto social, es decir cuando la existencia de los demás es relevante para cada quien, cuando existe una razón relacional que genera y afianza el vínculo recíproco y el contacto social tiene características como las pautas sociales compartidas (modo específico de conducta); cada interacción genera una relación diferente ya que se es en relación a.., no se puede ser quien es cada uno sin los otros, por ejemplo: la relación padre- hijo, dichas categorías no se hacen realidad una sin la otra.

Lo social es una realidad fruto de las relaciones concretas entre sujetos sociales que se comunican y orientan recíprocamente, que alcanzan una finalidad particular para cada quien (su razón relacional), es una realidad emergente, no son parte del individuo, es una realidad específica distinta a las personas que conecta.

Luego, es importante tener en cuenta que las relaciones sociales se caracterizan por:

1. Reciprocidad: este concepto es una categoría central de lo social, es dar y recibir en ambas direcciones, es un intercambio simbólico desde lo que es relevante para cada una de las partes de la relación. En los diferentes tipos de intercambios que generan reciprocidad surge la *reciprocidad societaria* como un “intercambio directo entre los sujetos según la regla del don” (Donati,2006, p13). La caracterizan tres momentos: el don, la aceptación y la contraprestación; la reciprocidad societaria puede ser: restringida (muy estrecha), extensa (amplia) y generalizada(toda la sociedad),esta última haría la sociedad más eficiente desde el punto de vista de lo humano.
2. Intercambio recíproco: la relación social tiene implícita una motivación entre el ego (yo) y el alter (otro) puede manifestarse como afecto, amistad, proximidad, solidaridad, ayuda, competencia y conflicto, o puede darse como únicamente como utilidad para uno y otro.
3. Comporta establecer y mantener un vínculo, significativo y compartido con otras personas.

4. Implica actuar en referencia al otro en una realidad que los supera y que emerge de la conexión única, propia de los dos en esa realidad.

Así mismo es para la observación y análisis de las relaciones sociales es fundamental tener en cuenta que una relación social tiene:

1. Referencia significativa (manera propia): posee un significado propio, define una realidad específica, el significado no es individual es fruto de la pluralidad de los seres humanos, lo que llamamos *sentido*. El sentido es una categoría social, los significados son nexos condensados que remiten a otros símbolos, son entera cultura. Ej: La educación es un hecho simbólico (con referencia a) y estructural (un vínculo entre).
2. De ahí que toda relación sea un modelo cultural presente (Donati, 2006, p17), pero no se reduce a él, ni es impuesto por él, describir una relación social obliga a dar cuenta de cómo están implicados el uno con el otro.
3. “La relación social es una referencia simbólica e intencional de un sujeto a otro, mediada por la cultura a la que ambos pertenecen, pues sus estilos de vida e intereses e identidades cobran significado solo en el contexto social en el que viven (Donati,2006, p18)
4. Es un vínculo que se genera o actualiza: es un tipo de interdependencia, el estar en relación con, implica unos condicionamientos específicos; toda relación implica un intercambio y cada uno tiene su estructura interna.
5. Es el resultado de la acción de los sujetos (efecto emergente): las relaciones trascienden a los sujetos implicados en ella, es fruto de una combinación de sus elementos pero estos no las definen, su definición partirá del todo que la conforma. Es preciso advertir como se conectan los cambios y que propiedades surgen de esa acción recíproca, lo que caracteriza a esa realidad emergente. Una relación es el efecto de una acción recíproca de los sujetos que se refuerza, actualiza o cambia, implica tiempo-historia.

Por esto, observar es entrar en relación, se observa para comprender y explicar, para ello se debe reconocer su estructura, la interna o hermenéutica (valores y objetivos situacionales) y la estructural (normas y recursos disponibles). La interpretación depende

del observador y los hechos sociales y el sentido que le dan los sujetos mismos a sus acciones. Lo social siempre está permeado por los antecedentes y la realidad misma, en la reflexión se expresa la época (sus contradicciones y problematicidad). El saber acerca de lo social es relativo ya que se tienen diversos sistemas de referencia.

Ampliando los conceptos anteriores, se retoman a Donati, quien explica que existen dos niveles en los que se puede situar la observación sociológica: en el primero, se analizan las observaciones mirando un factor o variable que discurre entre A y B en las interacciones e intercambios sociales, variables como dinero, poder, influencia, entre otros. En el segundo nivel, más reflexivo, se contempla la realidad y la lógica de las relaciones como tales, por encima de los factores individuales. La relación social se distingue de la relación en sentido lógico o psíquico en cuanto es: a) re-fero, o referencia simbólica, b) re-ligo, o vínculo estructural, c) rel-acción, o fenómeno emergente como consecuencia de un actuar recíproco.

La relacionalidad social implica un código simbólico para comprender la realidad social. Los códigos de tipo binario presentan el tipo más simplificado y el grado mínimo de la relacionalidad (sí-no, 0-1, dentro-fuera, legal-ilegal, etc). El código binario usado por Luhmann es válido únicamente para ciertos fenómenos, en general más lógicos, biológicos o físicos que sociológicos. La relación está hecha de diversos componentes que se pueden distinguir ulteriormente. Existe el efecto de *ego* sobre *alter*, existe también el efecto de la interacción. Las relaciones son aquello que más fácilmente podemos observar y comprender.

La relación social implica unas pautas reticulares que no anulan, aunque transforman, la subjetividad y la importancia de los elementos relacionados. Los límites entre un *ego* y su contexto social se pueden marcar de modo preciso también en un sistema totalmente endógeno. La premisa fundamental de la sociología no implica que el *self* se disuelva en la interdependencia social. La lógica de red es el camino para observar, describir y definir la identidad de cada agente teniendo en cuenta su subjetividad y evitando la circularidad indeterminada (al infinito).

Pero es clave no perder de vista que la relacionalidad no es relativismo, sino determinación específica; es así como el enfoque relacional, por el contrario, es un modo de

distanciarse del relativismo. En el relativismo, existen modelos de valores que se transmiten culturalmente y limitan las posibilidades de acción de la gente, o existen reglas interactivas que generan una racionalidad procedimental capaz de autolimitarse mediante autovalores y tensiones naturales. Estas dos soluciones son poco sociológicas (relacionales): la primera apela a una noción de tradición cultural, y la segunda reduce la normatividad a una característica meramente interactiva.

Inicialmente la definición de Sociología Relacional y los conceptos que la integran, aportan la fundamentación teórica para entender la consistencia de lo social y las relaciones sociales como formas específicas de interacción de las personas, las características de una relación (la reciprocidad, el intercambio recíproco, el establecimiento de un vínculo significativo, el actuar en referencia al otro) y la transcendencia que las relaciones implican al generar una realidad que supera a los sujetos que participan en ella; esta perspectiva ha llevado a reconocer el papel del observador como parte de la realidad que va a analizar y por ende, a interpretar el conocimiento que de allí se deriva como una realidad relacional.

Entonces se puede afirmar que, desde el punto de vista de la sociología relacional, cuando un líder se dispone a estudiar una realidad sobre la que va a intervenir y a generar planes de acción, su análisis tendrá en cuenta que la base de lo social es una realidad relacional; que es posible analizar por separado la organización social y la organización cultural, pero que este análisis supone una “lógica relacional”, es decir, que no sólo se deben entender los motivos y condiciones, si no que se trata de entender prioritariamente, la relación entre unos y otros.

Así mismo, la intervención en lo social, en el ámbito familiar, escolar, de grupos de amigos, entre otros, bien sea en el actuar cotidiano o en la solución de problemáticas y/o conflictos, según el enfoque relacional (Donati, 2006), exige tener presente que no se actúa sobre individuos sino sobre relaciones y mediante relaciones; entonces es fundamental no perder de vista que existen tramas de relaciones en las que los sujetos y los objetos se definen relacionamente, que intervenir significa operar sobre esas tramas de relaciones para generar efectos emergentes, efectos en red y que es preciso tener en cuenta la relación que se genera entre el que interviene y los sujetos sobre los que actúa.

Ahora bien, se ha mencionado cómo la fundamentación que la teoría relacional centra la observación en la relaciones y determina el papel del observador; teniendo en cuenta que la relación social tiene condición de realidad emergente sui generis, el conflicto con manifestaciones de agresividad se presenta como una patología de esas relaciones.

Desde el sentido de lo humano, las relaciones caracterizadas por manifestaciones de agresividad se determinan como mal establecidas, evidencian poca o ninguna reflexividad de parte de los sujetos que hacen parte de ella y dejan entrever que la referencia significativa que la conforma es uno de los males relacionales.

Considerando que este enfoque ofrece alternativas para la intervención social, que actúa no sobre individuos si no sobre relaciones y mediante relaciones, entonces para abordar el conflicto se retoman los supuestos básicos de la pragmática relacional, los cuales precisan que:

1. No existen sujetos y los objetos aislados, sino tramas de relaciones en las que los sujetos y los objetos se definen relacionamente
2. Intervenir significa operar sobre esas tramas de relaciones para cambiarlas mediante la generación de efectos emergentes, también llamados efectos de red.
3. Es preciso tener en cuenta la relación que se genera entre el que interviene y los sujetos sobre los que actúa (Donati, 2006, p43).

Donati demuestra que el sentido de las relaciones va más allá de lo funcional, los problemas sociales son relacionales y “el gran reto de la vida social consiste en saber crear y gestionar las relaciones sociales –actuales, potenciales y virtuales- de modo que se reduzcan las patologías y los efectos perversos (Donati, 2006, p44), mirando siempre la sociedad como una red de relaciones.

Es allí donde surge la necesidad de tomar los postulados y centrarse en el concepto de reflexividad, entendido como la capacidad del ser humano de mirarse a sí mismo, volver sobre sus acciones, comprender por qué se actúa de un modo y no de otro y generar cambios desde el reconocimiento de, cuáles son las condiciones que se deben cultivar para ser mejores personas y las acciones que le permiten participar en las relaciones desde otra perspectiva del mundo.

En este apartado se considera clave lo planteado en el libro *Los cuatro acuerdos*, ya que aporta una perspectiva para reconocer los porqué de cómo se comportan las personas y sugiere estrategias y acciones para interiorizar prácticas saludables al ser humano; en el texto *Nuevos líderes para un nuevo mundo: Sabiduría y verdades milenarias para guiar y guiarse en el mundo de hoy*, el concepto fundamental se define con el planteamiento de que “todo es uno” (Decaro, 2012. p.113), es decir, somos parte del universo y cada acción genera una afectación a un resultado que se presenta.

El autor recomienda tener en cuenta la interrelación entre todas las cosas considerando cuatro principios “fundacionales” : *Pensar en sistemas y en redes* (aceptar la naturaleza y respetar sus leyes), *resolver los conflictos partiendo de sus orígenes* (las líneas divisorias, redefinir quien soy y quiénes son los otros), *ubicarse y dimensionarse* (atender señales, intuir, prestar atención a lo insólito, las coincidencias y las sincronicidades, ocuparse, confiar, mantener la calma, ser humilde y agradecer) y *practicar un egoísmo iluminado* (ayudar a los otros). Lo anterior aporta a las consideraciones de acción en los procesos de solución de conflictos como parte de la construcción de la propuesta objetivo del presente proyecto.

Uniendo las consideraciones anteriores, se ha de tomar como prioritario el empezar a actuar sobre las relaciones, reconociendo sus particularidades, con una comprensión de la importancia y transcendencia de la persona, sin perder de vista que estamos inmersos en un entramado reticular del cual no nos podemos sustraer.

De esa forma es posible que las acciones cotidianas empiecen a generar bienes relacionales, los cuales están constituidos por todo aquello que genera bienestar a la persona en su dimensión humana. Es así como el respeto, la solidaridad y la donación personal encaminarían las relaciones naturalmente al bien común, impactarían la realidad social con un propósito favorable al mejoramiento de las personas, de las relaciones que se establecen entre ellas, reduciendo los conflictos y/o evitando su escalada.

Entonces, se vislumbra también cómo la teoría relacional es la única que ha dado la posibilidad de explicar el cambio social, por lo cual desde esa perspectiva se proyecta el análisis de las realidades relacionales que se presenta en el aula de clases, para considerar la intervención social, y se aplica el análisis que plantea que dicha intervención “supone

actuar sobre relaciones y mediante relaciones, para lo cual el investigador o interventor asume la tarea de observar, analizar y describir el contexto relacional previo a la intervención e identificar aquellas relaciones mal establecidas que dan lugar a las patologías” (Sandoval y Garro-Gil, 2012, p. 250).

Teniendo presente además que “la institución educativa se desenvuelve en un contexto entendido como el ámbito donde se desarrolla la coexistencia, configurado por el plexo de relaciones que se establecen por el carácter social del ser humano para aportar y recibir la cultura. Los contextos son los espacios o marcos donde actúa la comunidad de personas al servicio de la sociedad y del bien común, donde se pone en juego el carácter donal del ser humano” (Sandoval y Garro-Gil, 2012, p. 261).

El análisis de la información que arrojó el diagnóstico aplicado para la presente investigación se realiza con base en los anteriores argumentos y la propuesta que de allí se deriva se estructura guiada por los anteriores referentes teóricos.

2.5 EL ESQUEMA AGIL DESDE LA SOCIOLOGIA RELACIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRESION DE LOS CONFLICTOS POR AGRESIVIDAD EN EL AMBITO EDUCATIVO

El paradigma o esquema AGIL es una herramienta que adoptó la sociología relacional para la observación, análisis de la sociedad y la comprensión de las patologías que en esta se gestan. El modelo fue creado por Talcott Parsons, luego utilizado por Luhmann y posteriormente Donati lo redefine y emplea en perspectiva relacional.

Desde la teoría parsoniana, AGIL sirve para “representar sintéticamente la interdependencia de las funciones básicas de cualquier sistema –esto es: a) adaptación (A), b) obtención de metas (G), c) integración (I) y d) latencia de valores (L)-. Parsons entiende la interdependencia de funciones y sus correspondientes subsistemas como relaciones de intercambio (input-output)” (Donati, 2006, p.37). Sin embargo el interés se centra sobre el uso de esta herramienta en perspectiva relacional.

De nuevo, retomando a Donati, en palabras de García Ruiz, se plantea: “AGIL es un buen instrumento si se usa en clave relacional, en este sentido AGIL se convierte en un

modo de observar las relaciones sociales, que ayuda a descomponer o integrar sus componentes... es un método, un instrumento de observación de lo social en su carácter relacional” (Donati, 2006, P.39); a continuación se ilustra el modelo de análisis, en el ejemplo, los componentes de la relación:



Figura 3 . Esquema AGIL

Lo que permite identificar los ejes L-G como la dimensión referencial de lo social y el A-I como la dimensión estructural de la relación, Donati agrega dos posibilidades desde su perspectiva, argumentando que se requiere distinguir los diferentes niveles de análisis en los que el observador se puede mover, como lo explica García Ruiz (Donati 2006), por ejemplo el sistema educativo, una red de asociaciones culturales, o unas relaciones intersubjetivas; pero también sirve para mirar la estructura interna de cada relación. Entonces propone dos acrónimos que hacen referencia los dos tipos de posibilidades, a continuación se presentan sus conceptos, con ejemplos que plantea así:

Tabla 1 Niveles de análisis planteados por Donati con base en el esquema AGIL

MINV			ESAG		
M	Medios, conjunto de medios	<i>Mezzi</i>	E	Heterotomía	<i>Eteroreferenzialità</i>
I	Intenciones	<i>Intenzioni</i>	S	Instrumentalidad	<i>Strumentalitá</i>
N	Normas	<i>Norme</i>	A	Autonomía	<i>Autorreferenzialità</i>
V	Valores	<i>Valori</i>	G	Expresividad o gratuidad	<i>Gratuitá</i>
Definen un tipo concreto de intercambio social			Se refiere a relaciones entre sistemas o esferas sociales que se establecen		
Un ejemplo: si se estudia la relación en el aula de clases, se puede observar desde dos niveles, para lo cual se aplica el esquema MINV y ESAG así:					
MINV: se pregunta por los medios, fines, normas y valores que definen la relación en el aula de clases para un grupo de estudiantes entre sí y con sus docentes			ESAG: cómo se relaciona ese grupo de estudiantes con otros ámbitos de relaciones sociales de la institución educativa, otros cursos, con el estamento docente en general, con directivos, con la familia, etc. Entonces aquí se estudiaría la relación definida por ese grupo frente a otros subsistemas o instituciones sociales		

Para Donati la relevancia de AGIL es el componente de la Latencia (L), entendido como el componente donde se le da un sentido a la relación social, valoración que va más allá de la realidad dada y propicia posibilidades de cambio en los modelos de valor. Entonces, nuevamente retomando a García Ruiz, en Donati (2006), la contingencia de lo social no consiste solo, ni principalmente en la generación de alternativas cada vez más eficaces (A) para el logro de los fines dados por el sistema (G); la principal fuente de contingencia (cambio) es la capacidad humana para interpretar y reinterpretar los modos de las diferentes realidades actuales, potenciales y virtuales (es decir la creatividad) de acuerdo con evaluaciones no sujetas a criterios dados; lo que produce novedad en lo social es la

creatividad de los seres humanos que asignan nuevos significados a lo ya existente o lo porvenir (L).

Para Donati el cambio se puede generar en cualquiera de las dimensiones de AGIL, no desconoce que hay mecanismos estructurales que influyen, pero es claro al plantear que cualquier cambio sociocultural se da desde las personas, quienes aunque de manera imperfecta, reflexionan y sopesan sus intereses gracias a su capacidad de conciencia y autorreflexión.

Hace énfasis en que entre los medios, fines, reglas y valores hay un sinnúmero de posibilidades por influencia mutua o acción recíproca no previsibles, que a su vez generan realidades emergentes, a diferencia del enfoque funcionalista, la perspectiva relacional está abierta a otras posibilidades, luego, la importancia de aplicar el esquema AGIL radica en que aporta un esquema para seleccionar los componentes de la realidad social a los que merece la pena atender en cada uno de los niveles de análisis. El esquema propuesto por Donati sugiere observar y definir las realidades sociales en términos relacionales, por ello AGIL adquiere la connotación de brújula de lo social, microscopio a través del cual se puede ver mejor la configuración relacional de la realidad social, en este caso la inherente al aula de clases.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 METODOLOGÍA

El tipo de investigación es descriptiva y diagnóstica, de carácter mixto, aplicada a la solución de un problema práctico, lo cual favorece el determinar el tipo de problemáticas que se presentan al interior de los grupos objeto de investigación y establecer las relaciones de causalidad, así mismo se incluyen referentes cuantitativos determinados desde los instrumentos aplicados para los diagnósticos.

3.2 UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo del cual partimos es el colegio Nueva Colombia I.E.D.; la población la constituyen los estudiantes y docentes de la jornada de la mañana, conformada por los grupos de grados 7° a 11° de bachillerato; la muestra se determinó intencionalmente ya que es importante contar con los puntos de vista específicos de las personas vinculadas en las situaciones objeto de estudio, por esto, se trabajó con los cinco grupos de grado 7° de la jornada mañana, 149 estudiantes, y 7 docentes que tienen asignación académica en estos cursos.

3.3 INSTRUMENTOS PARA DIAGNÓSTICO

3.3.1 Descripción de instrumentos. El instrumento que se empleó inicialmente fue una matriz de observación a grupos de grado 7°, cuyo propósito principal era identificar situaciones problemáticas y conflictos; este instrumento se diseñó específicamente para la investigación y se propuso para diligenciarla durante tres semanas, en cualquier momento de la jornada escolar; se recogería información de primera mano sobre la casuística de las situaciones y los manejos que se dan a las mismas desde la mirada de los participantes: estudiantes y docentes. Los ítems que se tuvieron en cuenta son el día en que se presenta la situación, la descripción de la situación, problemática o conflicto, el lugar y hora donde ocurre, el número y género de participantes, las personas a las que acuden, las causas percibidas, las acciones para solucionar y los responsables de la acción. (Ver anexo B)

Con la matriz de observación a grupos, se busca determinar las tendencias de situaciones problemáticas o de conflicto, las posibles manifestaciones de agresividad, las acciones de atención y la solución dada por los participantes directos y los adultos

responsables de acompañar y orientar los procesos convivenciales en la institución educativa, lo que será útil para orientar lo pertinente en la propuesta de intervención.

Posteriormente se aplicó una encuesta estructurada, denominada cuestionario Thomas-Kilmann: las cinco modalidades para enfrentar conflictos; dicho cuestionario se ha diseñado para identificar la conducta individual frente a situaciones conflictivas.

La encuesta fue desarrollada por Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilmann, psicólogos de la Universidad de California, este instrumento ayuda a reconocer tendencias en el manejo del conflicto y valorar los estilos para afrontarlos en diferentes situaciones; mide las cinco estrategias de resolución de conflictos (evasión, acomodo, competencia, compromiso y colaboración). (Ver anexo C).

3.3.2 Procedimiento de aplicación. La matriz de observación, una vez se diseña con los ítems específicos para la investigación, se presentó al equipo directivo del colegio; autorizada su aplicación, se informó a los docentes de los cursos a observar y se orientó su uso en los grupos; quedó asignado un monitor para tenerla disponible durante tres semanas, el registro de información fue voluntario para estudiantes y docentes.

Para la aplicación de la encuesta Thomas Kilmann, se presentó el instrumento ante el equipo directivo, explicando los objetivos del mismo, fue autorizado aplicarlo a los estudiantes con una presentación específica del destino que se daría a la información; la investigadora solicitó la colaboración a los estudiantes cuya participación fue voluntaria. En el caso de los docentes los aportes fueron recogidos con la premisa de que sus respuestas serían anónimas y utilizadas únicamente para la presente investigación.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de cada instrumento se examinan por separado y se elaboran conclusiones, específicas fundamentadas en los propósitos de cada uno y, generales para avanzar en el reconocimiento de las líneas de acción que permitan estructurar la propuesta.

4.4.1 Matriz de Observación a Grupos. Después de una observación de tres semanas con el instrumento de observación a grupos, consolidando la información de los cinco grupos de estudiantes de grado 7°, se presentan los siguientes resultados:

Reportan catorce situaciones, de las cuales siete reflejan problemáticas de agresión física (50%), tres hacen referencia a juegos bruscos e irrespetuosos (21,3%), tres a agresiones verbales (21,3%) y dos situaciones hacen alusión a casos de robo (14,4).

De todas las situaciones hay tres que tienen que ver con docentes y directivos, una (1) es una agresión física a una docente, una (1) es una agresión verbal a la coordinadora y otra (1) menciona una situación agresiva entre una estudiante y su docente, donde hay irrespeto y reacciones, información que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Casuística según matriz de observación a grupos

Situaciones o problemáticas	Hombres	Mujeres	Mixto	Total
Agresión física	5	1	0	6
Agresión verbal	2	1	0	3
Agresión física y verbal	1			1
Juegos bruscos	2		1	3
Asociadas a robo	2			2

De la agresión física (a docentes)	1		1
De la agresión verbal (a docentes y /o directivos)	1	1	2

En la información recolectada con este instrumento se percibe una mayor recurrencia de situaciones de agresión física por parte de los estudiantes hombres; en cuanto a las soluciones dadas, encontramos que en cuatro de las catorce situaciones no se perciben acciones; en nueve de las situaciones, la acción es sancionatoria por parte del docente o de la coordinación y en una no se tiene información.

Un aspecto sobre el que se puede concluir frente a la atención y manejo de las situaciones de agresión o de tendencia conflictiva, es que las acciones que se perciben son de carácter paliativo y sancionatorio punitivo, no hay vestigio de que los grupos reciban una retroalimentación de parte de los responsables del manejo de las situaciones. Por ende las experiencias no son aprovechadas para ofrecer una oportunidad formativa a los estudiantes y no se estila una intervención guiada para la comprensión de las problemáticas y la gestión de relaciones positivas por parte de sus actores.

Es posible que para el estudiante infractor el proceso funcione en términos de aprendizaje por modelación punitiva, pero las acciones para la formación personal no son evidentes desde lo diagnosticado.

La observación de los grupos permite definir una casuística que da luces sobre la existencia de la problemática que motiva la presente investigación, la agresividad en el aula de clases en el contexto cotidiano de los grupos de séptimo de la jornada de la mañana del colegio Nueva Colombia. Sus manifestaciones son la agresión física y verbal a pares, docentes y directivos, juegos bruscos que se convierten en prácticas peligrosas e irrespetuosas, práctica de comportamientos carentes de ética, respeto y consideración por las demás personas.

Si se describe lo diagnosticado desde el esquema AGIL, se presentaría una radiografía de relaciones al interior del aula que no reconocen el ser personal en sus integrantes, que se adaptan a situaciones lesivas del contexto (A) y las adoptan, donde los significados se

distorsionan a partir de una carencia de valores, lo que se ubica en la dimensión de lo social de la relación (L-G) y se valida la agresión como forma de relacionarse o de solucionar las situaciones y conflictos. Además se percibe que colateralmente se fomentan y afianzan en marco un normativo (I), cuyo accionar no les significa nada en lo personal y lo humano, por ende tampoco en lo formativo del ser de cada participante, lo anterior debido a que este es solo punitivo y en ocasiones ni siquiera es evidente que se aplique y mucho menos que funcione.

4.4.2 Encuesta Thomas Kilmann. Sobre el instrumento Thomas Kilmann es importante no perder de vista que permite tener un referente de las tendencias en unos y otros para afrontar el conflicto; estas tendencias o estilos personales se pueden catalogar así: si un individuo trata de satisfacer sus propias preocupaciones (ser asertivo) y si trata de satisfacer las preocupaciones de los demás (cooperación).

Existe una variedad de estilos de manejo de conflictos, la definición general que se tendrá en cuenta en cada estilo es:

1. Evasión: evade completamente el tema y por lo tanto no hace nada para satisfacerse a sí mismo o a otros.
2. Acomodo: coopera para satisfacer los deseos de los demás y no hace nada por satisfacer sus propios intereses.
3. Compromiso: le presta atención a las preocupaciones de todos
4. Competencia: pone gran énfasis en sus propias metas y poco en las metas de los demás.
5. Colaboración: pone énfasis en los intereses de todas las partes, lo que constituye una combinación entre asertivo y cooperativo.

La encuesta fue respondida por 149 estudiantes de grado 7° de la jornada mañana del Colegio Nueva Colombia y 7 docentes que orientan asignaturas en estos cursos, se obtienen los siguientes datos:

Los resultados del diagnóstico a estudiantes reflejan un porcentaje mayoritario similar entre comprometiendo y evitando con un 22% cada uno; muy de cerca se percibe el estilo colaborando con un 20% y los puntajes más bajos se registran en compitiendo con un 19% y acomodando con un 17%, sin embargo las diferencias no son significativas en términos

porcentuales, nos ofrecen un panorama de estilos de afrontar los conflictos muy diverso que no definen una tendencia como se representa en la gráfica a continuación.

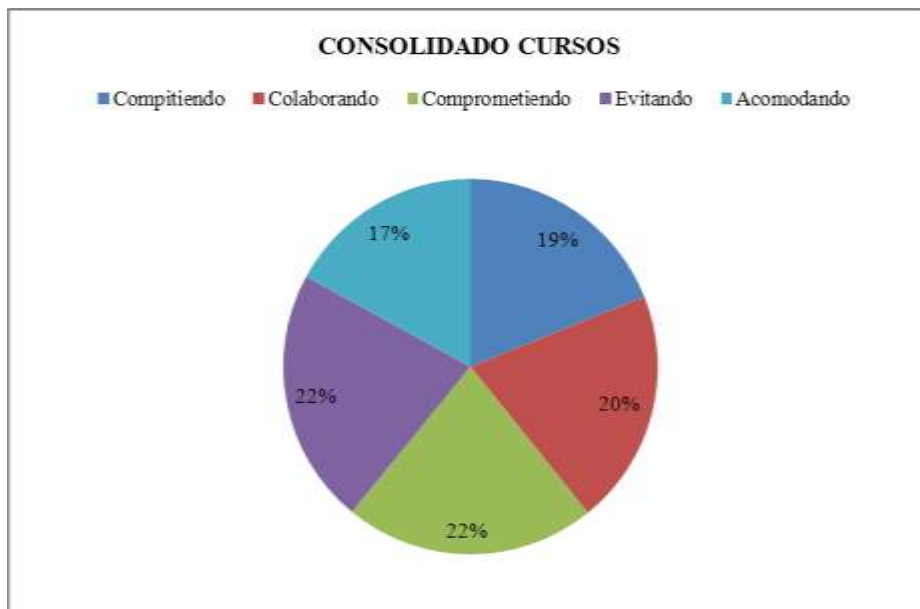


Figura 4. Porcentajes consolidados resultados encuesta Thomas Kilmann aplicada a estudiantes

Con base en el esquema AGIL, se ubica la información anterior en el referente del (A), es decir la capacidad de adaptación o de reacción de los estudiantes frente a las situaciones de conflicto que afrontan, y el balance se ubica en el eje de la dimensión estructural de la relación (A-L) visualizando el universo heterogéneo de estilos, sin una tendencia marcada; lo que sugiere que una línea de acción con los estudiantes puede ser la de orientar y fortalecer los estilos para resolución de conflictos hacia la cooperación, de tal manera que este cobre mayor significado para gestionar las relaciones que establecen en el aula de clases.

Los resultados del diagnóstico a docentes reflejan un porcentaje mayoritario en el estilo comprometiendo con un 30%, le sigue de cerca el estilo evitando con un 22%; los estilos colaborando con un 15%, compitiendo con un 16% y acomodando con un 17%, también marcan diferencias poco significativas en términos porcentuales, al igual nos ofrece un panorama sin definir una tendencia, como se representa en la gráfica.

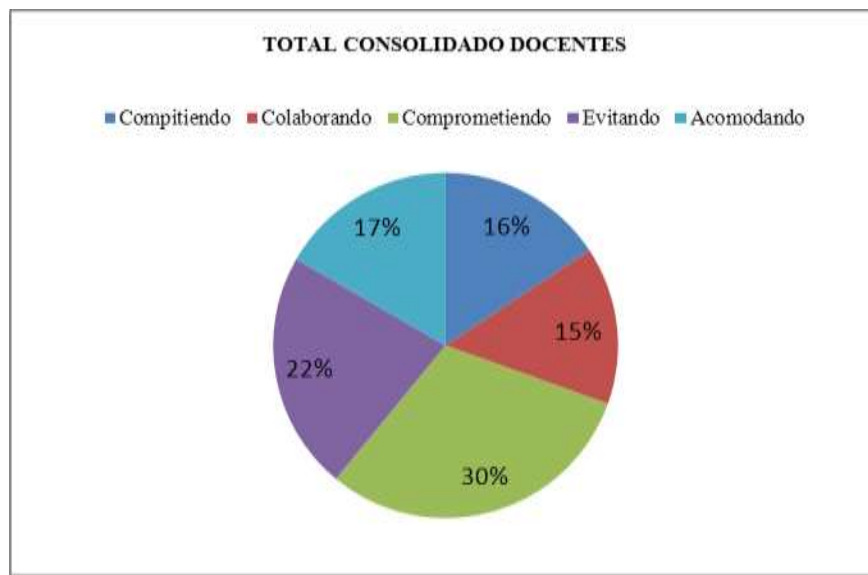


Figura 5. Porcentajes consolidados resultados encuesta Thomas Kilmann aplicada a docentes

De nuevo refiriéndonos al esquema AGIL, esta información diagnóstica podría ubicarse en el componente (A); también como en el análisis para los estudiantes, entendido como la capacidad de adaptación o de reacción de los docentes frente a las situaciones de conflicto que afrontan, lo que a su vez caracteriza la dimensión estructural de las relaciones (A-L)

Como la tendencia marcada en los resultados de los docentes se da hacia el estilo del compromiso, lo que tiende a ser característico de su profesión, sugiere que podría propiciarse para ellos la revisión consciente de estos estilos de afrontamiento del conflicto, de tal manera que sus acciones en el aula de clases puedan ser intencionadas para la atención de situaciones y la gestión de las relaciones en el aula de clases.

En general se puede afirmar que, sin que sea el estilo predominante para los estudiantes y docentes, la tendencia apunta al estilo de afrontar conflictos desde el compromiso; según el instructivo de la encuesta Thomas Kilmann, esta tendencia significa que le presta atención a las preocupaciones de todos. El estilo comprometiéndose intenta identificar soluciones mutuamente beneficiosas o aceptables que casi satisfagan las metas o satisfagan parcialmente al grupo. Se encuentra a medio camino entre el apoyo y la falta del mismo y es también dominante y sumiso. Cuando se compromete, se intenta hallar un camino medio

que casi divide la diferencia entre lo que desea cada grupo. Esto funciona adecuadamente si se enfrenta a limitaciones de tiempo o si precisa de una solución temporal. También funciona cuando no ha sido capaz de alcanzar ninguna solución en el pasado; constituye un buen primer paso.

Sin embargo muy de cerca está el perfil del estilo evitador, tanto para docentes como para estudiantes, puntúa como segundo en porcentaje de tendencia, este estilo se describe en el mismo instructivo de Thomas Kilmann, como no-assertivo y no colaborador - no busca en forma activa sus propios intereses ni los del otro. No enfrenta al conflicto. La evitación puede tomar la forma de soslayar diplomáticamente un problema: posponerlo para una mejor oportunidad; o simplemente retirarse de una situación amenazante. Lo cual podría dejar muchos pendientes a gestionar en la relaciones de un grupo.

También hay que reiterar que todas las anteriores estrategias de manejo de conflictos son necesarias dependiendo de la situación; no hay estilo bueno o estilo malo. La relación entre los conflictos y su resolución es compleja. El conflicto puede y debe surgir como resultado de la resolución “constructiva” de problemas. Es así como al comprender o definir el problema podría encontrar que hay diferencias sobre lo que es realmente el problema, quién está involucrado, qué información es necesaria para abordar el problema o el impacto de la solución actual.

Si se mira el conflicto como un proceso constructivo que facilita conocer las diferencias en opiniones e ideas se podría llegar a proponer alternativas creativas e integradoras para la configuración de las relaciones, base del entramado social en el contexto educativo. Luego, se pudo concluir en una mirada estándar, que aunque todos los estilos son válidos y se pueden utilizar según la situación, fortalecer los estilos asertivos para la interacción del entorno escolar podría favorecer la gestión de relaciones en ambos grupos de protagonistas.

4.4.3 Generalidades del análisis de resultados para el diagnóstico. El diagnóstico arrojado ha permitido un análisis que lleva a concluir sobre qué líneas de acción se va a estructurar la propuesta de intervención; en primera instancia se deben generar estrategias que propicien el reconocimiento de cada quien sobre su ser personal, su importancia individual y en la relación con los otros, así mismo, todas las acciones han de llevar a los

estudiantes y docentes a la autorreflexión sobre cómo están establecidas las relaciones en el aula de clases y simultáneamente dichas acciones, u otras estrategias apuntarán al fortalecimiento de los docentes en las habilidades para comprender e intervenir las situaciones de agresión en el aula de clases y aplicar conscientemente los estilos de afrontar conflictos.

Desde una mirada orientada por el esquema AGIL, la intervención se debe propiciar desde la dimensión de lo social de estas relaciones del aula de clase, lo referente al eje L-G; es decir, la propuesta debe llevar a los participantes a cuestionar, partiendo de la reflexividad, el sentido de las acciones propias y de los integrantes de cada grupo y con ello, propiciar su resignificación desde valores, que descarten la agresividad como alternativa de afrontamiento de situaciones o conflictos, de tal manera que su propia gestión los lleve a definir conscientemente nuevos acuerdos, sentidos, significados y valores en los cuales se reconozca, en el aula de clases, a la persona en todas sus dimensiones.

5. PROPUESTA EN CLAVE RELACIONAL PARA LA COMPRENSIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN EL AULA DE CLASES EN LOS GRUPOS DE SÉPTIMO GRADO DE LA JORNADA MAÑANA DEL COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.

En el planteamiento de las estrategias que propendan por la disminución de las manifestaciones de agresividad en el aula de clases que desencadenen conflictos o generen su escalada, es básico no perder de vista postulados de la sociología relacional en los que se considera que toda acción debe suponer “actuar sobre relaciones y mediante relaciones...e identificar aquellas relaciones mal establecidas que dan lugar a las patologías” (Sandoval y Garro-Gil, 2012, p. 250), así mismo resulta oportuno traer el concepto planteado por Decaro, en el cual afirma cómo es necesario incidir en el todo, para llegar a afectar al particular, “todo es uno” (Decaro, 2012. p.113), es decir, somos parte del universo y cada acción genera una afectación a un resultado que se presenta.

Por ello, el eje central que orienta esta propuesta es generar reflexividad en cada uno de los sujetos que hacen parte de la relación en el aula de clases, así mismo propende por ver el conflicto como un proceso que facilita conocer las diferencias en opiniones e ideas, y apunta a generar alternativas creativas e integradoras que tengan en cuenta la realidad *sui generis* de las relaciones que allí se establecen, facilitando la reconfiguración de las mismas, a partir del reconocimiento de lo humano, las personas y sus dimensiones, en el contexto educativo.

5.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Para el planteamiento de la propuesta se parte de los principios que plantea la perspectiva relacional: partir de la persona, pensar en sistemas y en redes, actuar sobre relaciones y resolver los conflictos partiendo de sus orígenes en la relación, por ello el plan de mejoramiento que ella contiene está orientado a:

1. Propiciar en los estudiantes procesos de reflexividad que faciliten la concientización sobre su esencia de persona, que generen a su vez la construcción de nuevos acuerdos para la convivencia y la coexistencia basados en la reciprocidad que se aplique inicialmente en el aula de clases.

2. Orientar a los docentes hacia la autorreflexión para que desde una mirada y valoración a su ser personal, estén abiertos a reconocer los componentes de la trama relacional que emerge en los grupos a su cargo y apliquen estrategias que propendan por la reconfiguración del sentido y la resignificación de los valores convivenciales, que caracterizan esas relaciones en el aula de clases.

5.2 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

La investigación está orientada a proponer acciones cuyo impacto se evidencie en el aula de clases; las estrategias planteadas para desarrollar con estudiantes y con docentes se adoptaron con base en actividades e instrumentos que hacen parte de la caja de herramientas del PIECC (Planes Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía) y de los proyectos de orientación escolar del colegio, los cuales han sido modificados en algunos aspectos para que las personas implicadas lleguen a identificar cómo están configuradas sus relaciones, cómo se han definido de esa forma, facilitando la conciencia sobre la posibilidad de modificarlas con su gestión.

De hecho los diferentes pasos de los talleres, aplican lo propuesto por Donati desde la pragmática, que es hacer a los propios sujetos conscientes de sus propias relaciones y animarles a que sean protagonistas de su propio cambio.

En las estrategias que allí se plantea se contó con los aportes de las orientadoras escolares como expertas que emitieron su juicio para valorar la propuesta; el contenido de la misma incorporó recomendaciones dadas por ellas.

A continuación se describen los ámbitos sobre los que se estructuró la propuesta, describiendo diferentes aspectos que se abordarán en cada uno:

5.2.1 Ámbito estudiantil. El primer aspecto para abordar en el trabajo con estudiantes se enfoca hacia la dimensión del ser. Desde el enfoque relacional el punto de partida es el Yo, se busca el autoreconocimiento, autodescubrimiento y la generación de procesos internos en cada uno de los estudiantes mediante guías de reflexión personal, orientadas a la identificación y el fortalecimiento de la valía personal.

El segundo aspecto que también parte del enfoque relacional, está pensado y planteado hacia cada par, es decir a revisar las relaciones entre iguales. Se orientarán hacia el reconocimiento del otro (el alter), la alteridad; la identificación de valores en sus

relaciones y el acercamiento a estrategias de convivencia, solución de conflictos y manejo de emociones.

El tercer aspecto de trabajo con estudiantes se orienta hacia la construcción y deconstrucción individual y colectiva de proyectos de vida a través de laboratorios críticos que permitan la proyección de metas, ideales, planes personales y grupales en los cuales se definan o resignifiquen los valores que fundamentan sus relaciones, empezando por el aula de clases.

5.2.2 Ámbito docente. El primer aspecto a trabajar con docentes parte de la sensibilización sobre su ser personal desde lo humano; desde lo profesional, se propiciará la evocación hacia las experiencias anteriores como docentes que les permitan resignificar el concepto y la realidad de aula que han construido a través del tiempo. Este proceso pretende generar su reconocimiento sobre la injerencia y responsabilidad que tiene en la configuración y reconfiguración de las relaciones del aula de clases.

El segundo aspecto a trabajar está orientado hacia la cualificación en estrategias y técnicas para el manejo de situaciones disruptivas en el aula, las cuales se revisarán desde el enfoque relacional, de tal manera que no se pierda de vista que se actúa en relaciones y mediante relaciones.

El tercer aspecto se orientará a través del estudio de casos particulares para compartir experiencias exitosas, que permitan a los docentes reconocer la realidad de los estudiantes y acercarse a ella de manera más asertiva, desde una perspectiva relacional.

5.2.3 Ámbito contextual. Los factores que inciden en el establecimiento de relaciones entre pares son diversos, se tiene en cuenta que los participantes que hacen parte de la relación entre estudiantes, también reciben estímulos desde los entornos físicos en los cuales interactúan; por esto, otro ámbito para actuar es el contextual, a partir de la sensibilización visual, gráfica y un poco indirecta a través de afiches, letreros, carteleras, folletos que se fijan en el aula de clase y en los pasillos del colegio elaborados como producto del trabajo en las aulas.

La actividad central orientará a que los estudiantes planteen una reorganización al ambiente del salón ya que hace parte de su contexto diario; por tanto en este proceso de

auto reconocimiento y transformación es necesario tratar de incidir en los aspectos más cercanos y uno de ellos es el aula.

5.3 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

A continuación se mencionan los materiales definidos para el desarrollo de la propuesta en esta estructura inicial, los cuales se podrán conocer en los anexos al presente documento; todos ellos son susceptibles de ajustes y reorganización de acuerdo con el seguimiento y evaluación a la aplicación de la propuesta:

Tabla 3. Programación de actividades para el desarrollo de la propuesta

ÁMBITOS PARA LA ACCIÓN	ASPECTOS DE LA PROPUESTA EN CADA ÁMBITO	TALLERES O ACTIVIDADES
ESTUDIANTIL	No.1: la dimensión del ser, como eje central del enfoque relacional	No.1 : “Tenemos un poder en nuestro interior”
		No.2 : “Cuidarnos es querernos”
		No.3 : “El mundo de las emociones”
		No. 4 : “Aprendiendo a afirmarme sin lastimar”
	No.2: el entorno cercano y compartido - hacia el reconocimiento del otro, la alteridad.	No. 5 : “Giro y te miro”
		No. 6 : “Conociendo y reconociendo emociones”
		Dinámicas de retos y trabajo en equipo, a partir de las cuales valoren al otro identificando las capacidades que hay en él y como fortalecen el actuar individual, generando reconocimiento de la coexistencia y el establecimiento acuerdos de convivencia
	No.3: definición de metas, ideales, planes personales y grupales	No. 7 : “Atrapautopías”
		No. 8 - “Fortalezco mi capacidad de pensar antes de actuar”
	No1: Sensibilización a partir de la evocación	“El baúl de los recuerdos” . Reflexiones sobre la práctica pedagógica.

DOCENTE	No.2: Cualificación en perspectiva antropológica y relacional, en estrategias y técnicas para el manejo de situaciones disruptivas en el aula.	Jornadas Pedagógicas: el ser personal y su importancia, enfocada al reconocimiento del estudiante – Aproximación al enfoque relacional aplicado al aula de clases- Capacitación sobre el conflicto y sus mecanismos de resolución
	No.3: aplicación de estudio de casos particulares de la realidad de los grupos.	Estudio de casos y compartir de experiencias exitosas desde una mirada antropológica y en perspectiva relacional
CONTEXTUAL	Ajustes a los entornos físicos en los cuales interactúan los estudiantes.	Disposiciones logísticas para la ambientación del contexto: ejecución, seguimiento y evaluación
		Actividad con estudiantes en la cual se plantea una reorganización al ambiente del salón ya que hace parte de su contexto diario y en este proceso de auto reconocimiento y transformación es necesario tratar de incidir en los aspectos más cercanos y uno de ellos es el aula.

La propuesta fue validada mediante juicio de expertos, lo cual realizaron dos orientadoras escolares del Colegio Nueva Colombia; la investigadora solicitó su colaboración considerando la idoneidad, trayectoria y conocimiento que cada una de ellas tiene de la institución; en representación de la Jornada mañana brindó su concepto la Dra. Nelly Gómez Gómez, psicóloga especializada en Psicología de la Educación de la Universidad Católica de Colombia, con Especialización en Psicología y Orientación de la Universidad del Bosque, quien además ejerce su profesión en consultorías externas; de la jornada tarde se contó con la colaboración de la Dra. Sonia Camacho Quintero, Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Psicología Social de la Universidad del Bosque y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomas, quien actualmente se desempeña también como catedrática de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Sus comentarios se tuvieron en cuenta para los ajustes a la propuesta, los cuales ya fueron incorporados, especialmente en lo que corresponde al ámbito contextual; también

adicionaron algunas recomendaciones en la validación final que están registradas en las plantillas donde emitieron su juicio definitivo una vez se realizaron ajustes pertinentes al documento inicialmente presentado, estas se tendrán en cuenta una vez se aplique la propuesta y se evalúen resultados para ajustes de segunda fase. (Ver anexo D).

5.4 CRONOGRAMA

La propuesta tiene las siguientes etapas: diseño, validación de la propuesta mediante juicio de expertos, viabilización institucional e implementación. Para este último aspecto se proyectan las fases de su aplicación ya que está programado para el segundo semestre del presente año. A continuación se presentan los cronogramas para ambos momentos:

Tabla 4. Cronograma para el diseño y validación de la propuesta

ETAPA	FECHA	ACTIVIDADES
DISEÑO: Con base en los lineamientos del PIECC: Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia y con el apoyo del equipo gestor.	Febrero y Marzo 2015	Estructuración de la propuesta, definición de las actividades y los instrumentos para su desarrollo, vinculación de la misma dentro de la estrategia PIECC, de tal forma que el proyecto esté articulado con las políticas y proyectos de la SED en materia de convivencia y ciudadanía
VALIDACION DE LA PROPUESTA : Juicio de Expertos	Marzo de 2015	Selección de expertos, solicitud de revisión de la propuesta, ajustes o puesta en marcha de acuerdo con sus conceptos.
VIABILIZACIÓN: Comité de Convivencia, Consejo Académico y Rectoría	Marzo y Abril de 2015	Presentación de la propuesta en el Comité de Convivencia y Consejo Académico, a fin de hacer ajustes finales y pasarlos a aprobación de Rectoría.

A continuación se presenta la proyección de la implementación de la propuesta:

Tabla 5. Cronograma para la implementación de la propuesta

MES	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	ENERO 2016	FEBRERO- MAYO 2016
ACTIVIDADES							
FASE 1 – Aplicación a grupos de 7°.							
*Aplicación talleres aspecto No1 con estudiantes	13-17 21-24	3-6 10-14					
*Desarrollo actividades aspecto No1 con docentes	6-10 27-30						
*Actividades en relación con el contexto de las aulas y el colegio	21-24	10-14					
Aplicación del esquema AGIL,evaluación -ajustes		18-21					
*Aplicación talleres aspecto No2 con estudiantes		24-28	7-11				
*Desarrollo actividades aspecto No2 con docentes			1-4				
*Actividades en relación con el contexto de las aulas y el colegio		24-28	7-11				
Aplicación del esquema AGIL,evaluación -ajustes			14-18				
*Aplicación talleres aspecto No3 con estudiantes			21-25 28-	-2			
*Desarrollo actividades aspecto No3 con docentes				5-9 13-16			
*Actividades en relación con el contexto de las aulas y el colegio			21-25 28-	-2			
Aplicación del esquema AGIL,evaluación -ajustes				19-23			
Documentación de todas las actividades desarrolladas y sistematización de la resultados – Conclusiones aplicación primera fase de la propuesta				26-30	2-6		
Presentación de conclusiones Comité de Convivencia y Consejo Académico con los ajustes que se propongan para el desarrollo de la Fase 2					9-13 17-20		
Ajustes a la propuesta para nueva aplicación					23- Dic 5		
FASE 2 – Aplicación a otros cursos elegidos por el Comité de Convivencia							
*Desarrollo actividades aspecto No1 con docentes						12-16	
Aplicación de la propuesta de mejoramiento en otros grados con su respectivo cronograma.							

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION

A continuación se presentan las conclusiones de la presente investigación:

1. Se cumplió el objetivo general de elaborar una propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos en los grupos de séptimo grado de la jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D., la que apunta a que en la medida que se aplique y se interiorice en cada persona que participe de ella, propicie la acción desde la perspectiva relacional en el ámbito personal y al interior de los grupos que conforma. Así mismo se inició la implementación de la primera fase de la propuesta, realizando una actividad con estudiantes y una con docentes.
2. El diagnóstico permitió cumplir el primer objetivo específico que planteaba identificar cuáles eran las manifestaciones de agresividad que presentan los grupos de grado séptimo en el aula de clases y con base en estas, se consideraron las líneas de acción en cada ámbito y aspecto de la propuesta.
3. Así mismo, los resultados del diagnóstico se analizaron a la luz de la sociología relacional y con ellos se establecieron las posibles causas de la agresividad y de los conflictos en los grupos de grado séptimo de la jornada mañana; de esta forma se dio cumplimiento al segundo objetivo específico.
4. El tercer objetivo específico llevó a definir desde la perspectiva relacional, las estrategias y acciones que integran la propuesta, las cuales corresponden a componentes de prevención y atención de situaciones generadas por agresividad en el aula de clases y su enfoque apunta a disminuir las manifestaciones y el escalamiento del conflicto.
5. Se aceptó la primera hipótesis ya que la investigación permitió establecer que la agresividad en el aula de clases es uno de los detonantes más recurrentes en las manifestaciones de conflicto y/o su escalamiento en los grupos de grado séptimo de la jornada mañana; se detectó que las acciones y la comunicación están permeadas de una latente violencia, lo que hace que las relaciones que se establecen entre pares y entre estudiantes y docentes, evidencien con alta frecuencia la emergencia de conflictos en las aulas de clase.

6. Se aceptó como válida la segunda hipótesis ya que el diagnóstico refleja que no se evidencian acciones preventivas o de intervención relevante en el aula de clases por parte de los docentes cuando se presentan situaciones de agresividad y/o conflicto por esta causa, lo que conlleva a que se plantee como necesaria la capacitación a los docentes.
7. El análisis del problema evidenciado, la agresividad en el aula de clases, utilizando el esquema AGIL, permitió validar la tercera hipótesis; ya que solo descomponiendo los factores que integran la relación que se configura en el aula de clases es posible elaborar una propuesta que reconozca el ser personal y oriente la acción hacia la gestión de las relaciones, mediante relaciones.
8. El marco teórico adoptado para la presente investigación que consideró como eje la perspectiva relacional propuesta por Pierpaolo Donati, aportó un componente de formación desde el punto de vista personal y profesional como educadora, propiciando una nueva mirada a lo social y lo humano.
9. La perspectiva relacional aporta nuevas posibilidades para esta y futuras investigaciones en el campo educativo, ya que prioriza el ser persona y permite visualizar la relación como principio de lo humano.
10. Es evidente que los referentes legales le dan un soporte de utilidad y pertinencia a la investigación, ya que desde los deberes que allí se consagran para las entidades educativas y sus funcionarios, están las de desarrollar acciones preventivas y de atención que permitan gestionar la sana convivencia en las aulas, las instituciones y en general en los entornos escolares.
11. Las definiciones incorporadas en las leyes y decretos ofrecen la posibilidad de unificar criterios para desarrollar los componentes de promoción, prevención e intervención de situaciones con rigor legal, pero en lo concerniente al término *relacional*, no profundiza en su definición e importancia, y lo que su conceptualización permite comprender en términos generales, difiere del enfoque que se adoptó para la presente investigación.
12. La validación de la propuesta que se realizó por juicio de expertos permitió enriquecerla y vincularla al contexto institucional desde la perspectiva del

Departamento de Orientación Escolar del Colegio Nueva Colombia, lo que coadyuvó a una proyección de transversalidad de la misma en el mediano plazo.

13. Los resultados que presentan los estudios oficiales que realiza la Secretaría del Distrito, los cuales se recopilaban en los antecedentes del problema, dan soporte, justifican la investigación y le dan relevancia en proyección, para la aplicación de la propuesta.
14. Las herramientas metodológicas e instrumentales que aportan los PIECC (Planes Integrales para Educación en Convivencia y Ciudadanía), facilitaron la definición y adecuación del material para estructurar la propuesta.
15. La estructura final de la propuesta es aplicable a otros contextos grupales de colegio y en general de las instituciones educativas, lo que da posibilidades de ampliar su alcance e impacto, una vez se aplique y evalúe.
16. A continuación se presenta una reflexión personal a modo de conclusión del desarrollo de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, corresponde a una mirada retrospectiva sobre las experiencias pero especialmente, pretende hacer un sencillo y sentido reconocimiento a las personas que facilitaron que pudiera terminar este reto y que ahora vea su cierre como un nuevo comienzo.

EL RETO DE LA TRANSFORMACION PERSONAL, UNA REALIDAD POSIBLE

Y será que es posible?... así lo pensaba al iniciar el proceso de inscripción de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la Universidad de la Sabana, de eso hace ya dos años; recuerdo que en el ensayo que escribí como parte de ese proceso de admisión, planteaba que quería aprender un poco más y mejorar como persona, por mí, para mis hijas y familia y para ser mejor en mi trabajo. Hoy sé que es posible y he logrado en algún grado todos mis propósitos con proyección a seguir mejorando.

La Maestría me dio la oportunidad de conocer otra perspectiva de lo humano; con un delicado respeto por la individualidad, me mostró desde el ejemplo cómo se acompaña a las personas para que gestionen su transformación personal, y hoy siento que he empezado un

proceso gratificante de crecimiento personal. Mi familia conformada por mis amadas hijas Daniela y María José, mis padres Efraím y María Inés, hermanas y sobrinos, fueron mi apoyo e inspiración, soporte cuando las fuerzas se agotaban. Sé que han sentido el acercamiento que genera la sensibilidad despertada, cuando nos hablaron de la importancia del encargo que tenemos con los hijos, los padres, la pareja; en paralelo al desarrollo de los semestres fortalecimos con amor, la cooperación, el apoyo y la comprensión de lo que cada quien vive en sus espacios personales de acción dentro y fuera de la familia; fuimos solidarios y disfrutamos de los grandes y pequeños logros que genera la academia.

Estudiar simultáneamente con mis hijas, me permitió valorar mejor sus procesos, acompañarlas más a pesar de las ocupaciones que se derivaban del compromiso estudiantil, y definitivamente, enseñar con el ejemplo; el empezar a conocer sobre el ethos, me fue acercando al reconocimiento de unas prácticas de vida que forjan virtudes; identificar las virtudes, compartir sobre ellas, practicarlas y vivirlas ha sido un reto personal desde que inicie la Maestría, pero también se ha vuelto un compromiso desde mi formación base que es la de ser docente; sin embargo hoy me corresponden también tener claro el ethos del directivo y en este aspecto la Maestría ha sido el faro guía para identificarlo y empezar a apropiarlo.

Así mismo cada curso de la Maestría me permitió una mirada a la Institución Educativa en la que trabajo; la estrategia didáctica que nos exigía buscar la información del colegio, era una invitación a comprometernos con nuestra labor, una oportunidad de aprender aportando y me dejó una gran cantidad de conocimientos, disciplinares y de las realidades institucionales; cada actividad fue una excusa para pensar alternativas, soñar con el cambio y en muchas ocasiones gestionarlo e implementarlo, así fuera en pequeños aspectos.

Recuerdo con gratitud cada tarea que me obligó a buscar información y plasmarla desde un enfoque disciplinar en diagnósticos, propuestas, proyectos y realidades. Como olvidar ese primer semestre con la maravillosa docente Hasblady Segovia, en Gestión E-learning, donde aprendimos lo útil e importante de la tecnología aplicada; el paciente y colaborador profesor Juan Manuel Cárdenas con el desarrollo de Habilidades en Dirección y Gestión Estratégica, que nos llevó a mirar por primera vez en la Maestría la realidad de los colegios y proyectar un primer cambio; y la exigente pero cálida profesora del eje de

profundización en Mediación y Resolución de Conflictos, la Dra. Marieth Vargas Correa; tuvimos la fortuna de que nos acompañara durante toda la maestría y nos mostró desde su ejercicio profesional, las habilidades del directivo y la practicidad que da el conocimiento.

El espectacular curso de Antropología de la acción directiva con el inolvidable, respetado y apreciado Dr. Alfredo Rodríguez Sedano, fue de gran impacto personal y me permitió cambiar la mirada para enfocarla en lo humano, en lo ético y en el valor de la persona; acercarme a ese fundamento antropológico de la acción directiva transformó mi perspectiva personal y familiar, pero especialmente, me dio elementos para diferenciar de la administración, lo que es el gobierno de las personas y empezar a modificar algunas prácticas frente a las realidades del colegio, de los estudiantes, los docentes, los colegas, las familias que integran la comunidad educativa y en general el entorno.

En el segundo semestre, abordar el curso de Dirección y Gestión Pedagógica con la orientación de mi querida profesora Claudia Fernanda Monroy, generó la posibilidad de profundizar en el conocimiento de esa área y apropiarnos de información que es valiosa para el quehacer cotidiano, ese eje transversal de todas las Instituciones Educativas fue tratado desde la perspectiva antropológica, siempre conduciéndonos a priorizar las personas, en la diversas producciones académicas.

El curso de Teoría Organizacional con la apreciada y respetada Dra. Luz Yolanda Sandoval, nos acercó a otro conocimiento y de nuevo, desde el enfoque antropológico de la Maestría, permitió que comprendiéramos qué es y cómo diferenciar una organización y una institución educativa, entre otras claridades que facilitó que incorporáramos a nuestro saber, en torno a esa teoría organizacional tan importante para los directivos.

El curso con la Dra. Aurora Bernal sobre Sociedad, Familia y Educación, nos dio una posibilidad personal y profesional de centrar nuestro interés en esa relación base de la sociedad y el papel de la educación frente a la restauración de las familias; hoy mi discurso es diferente sobre la importancia de la familia, más concreto, pero más comprensivo de la realidad sui generis que ella constituye. Vimos que es posible pensar y gestionar instituciones familiarmente responsables, y el ejemplo de la Universidad de la Sabana compartido por el profesor Jairo Rodríguez Gil nos dio una pauta muy clara del deber ser frente a este compromiso.

Tuve la experiencia de participar de una formativa convivencia para estudiantes de Maestría que se llevó a cabo en abril de 2014, su enfoque especial hacia el papel femenino, dirigido a quienes tenemos la responsabilidad de liderar acciones que generen cambio social y las actividades que caracterizadas por una espiritualidad que nos fortalece en el amor de Cristo, fueron muy pertinentes para los temas personales, familiares y profesionales; mi agradecimiento por haber tenido esa oportunidad y mi reconocimiento como otro valor agregado de la Maestría.

El tercer semestre me mostró un panorama enriquecedor en Dirección y Gestión Administrativa para quienes debemos liderar como directivos docentes; las habilidades para la Gestión de Procesos con la encantadora y muy profesional profesora María Teresa Porras, quien didácticamente, nos abrió las posibilidades a aplicar gestión de la calidad en nuestras instituciones; el conocimiento y practicidad del profesor Ricardo Javier Díaz, nos mostró una Gestión Financiera trascendente y clave para cualquier entidad educativa, encontrando las posibilidades y responsabilidades que supone lo público y lo privado; además de que con sus oportunos comentarios y consejos, nos hizo pensar en lo financiero para la aplicación personal y de nuevo, se retomaron esas virtudes que debemos tener los directivos, afianzadas a partir de los hábitos y las prácticas éticas.

La Gestión de Talento Humano y de las Habilidades para la Gestión de Mercadeo, dos cursos, tan estricta y juiciosamente orientadas por el docente Jairo Rodríguez Gil, nos permitieron conocer posibilidades de crecimiento y mejora para nuestras instituciones en esos campos; pero quizás lo más impactante para mí, fue ver desde otras acciones, la importancia del directivo ético, de la vivencia de su ethos, partiendo de cualidades personales fortalecidas en las virtudes y forjadas para llegar al talante acorde a sus responsabilidades.

Fueron especiales, formativos y muy valorados, los cursos La Institución Educativa y El Cambio Social en las Instituciones Educativas: una lectura desde la Sociología Relacional, estos encuentros nos permitieron interactuar con dos profesionales admirables, de nuevo el Dr. Alfredo Rodríguez Sedano y conocer a la Dra. Nuria Garro Gil; sus exposiciones y actividades académicas facilitaron mi acercamiento a la comprensión y aplicación de la teoría relacional y dejaron una sutil, pero motivante invitación a seguir

conociendo y apropiando los planteamientos de esta perspectiva, compleja, pero clave para transformar la sociedad.

El enfoque relacional, abrió nuevos horizontes en la comprensión de lo social y lo humano; la aproximación a su conocimiento, saca a flote la importancia de centrarnos en las personas, del reconocimiento de la relación entre las personas como fundamento de lo humano y permite identificar las virtudes que requerimos; invita a que hagamos de estas últimas, parte de cada uno de nosotros como base para todas las acciones personales y profesionales. Sus postulados han sido fundamento esencial para el desarrollo del trabajo de grado como se menciona en las conclusiones del mismo.

Este especial y motivante cuarto semestre me aportó posibilidades para aprender sobre la Dirección y Gestión Comunitaria, con la orientación del cálido y organizado profesor Tyrone Vargas; el contenido del programa y metodología, nos dio la posibilidad de aplicar mucho de lo aprendido en cuanto a generación de proyectos, integralidad de la institución educativa, importancia de la familia y por su puesto sobre comunidad; el curso de Política Educativa orientada con el profesor León Darío Cardona permitió aproximarnos a la complejidad de las políticas públicas, nos dejó compromisos personales y profesionales para conocer de ellas, participar y aplicarlas, teniendo presente como nos enseñó el Dr. Rodríguez, que tratamos con personas, dirigimos personas y coexistimos con ellas.

En el curso final orientado por docentes extranjeros, fue formidable conocer y disfrutar de las orientaciones del Dr. Jorge Luis García Garrido, admirable profesional como todos y tan cálido y comprensivo como cada uno de ellos, esta vez nuestra oportunidad fue con el tema de La Educación Comparada; su corto pero importante contenido, propició análisis necesarios y dejó posibilidades abiertas para conocer e investigar, aplicando el método comparatista; el profesor dejó ver sutilmente su ejemplo de vida, la cual ha llevado al lado de la Dra. Doina Popa Liseanu; fueron un dúo académico que con sus exposiciones nos brindaron otra oportunidad de acercarnos al enorme conocimiento que han desarrollado en educación.

Gratas y formativas experiencias son las que permanecen en el recuerdo al evocar cada uno de los cursos; es muy fácil recordar lo positivo, valorar las experiencias personales y profesionales que generaron y dejaron proyectadas para continuar el mejoramiento; todo

ello aplicable a diversos contenidos disciplinares, en la vida cotidiana y en el ejercicio laboral en las instituciones educativas. Por supuesto existieron tropiezos, preocupaciones y mucho de las dificultades que ofrece lo humano y las relaciones interpersonales, pero gracias a la calidad de personas con las que traté, docentes y compañeros, pude sobrellevarlos, resolverlos y terminar con alegría y satisfacción este reto.

La Universidad de la Sabana, a través de la gestión de la Directora de la Maestría, la Dra. Luz Yolanda Sandoval Estupiñan, su secretaria, Luz Yolanda Sandoval López y todo el personal de apoyo, aportó significativamente para que nuestra estancia fuera cómoda, grata y nos sintiéramos reconocidos como personas; así también nos enseñaron con el ejemplo.

El Proyecto de grado, me facilitó acercarme más a esa perspectiva relacional que fortalece al Directivo y que le da el reconocimiento inherente al ser humano, a la persona, para gestionar sus relaciones y reconfigurar la sociedad, apuntando a un cambio social. Es un pequeño inicio, pero lo percibo con optimismo y lo veo posible desde los cambios personales que he generado, los pequeños-grandes cambios que he realizado en mi ejercicio profesional y la proyección que tiene la propuesta fruto del proyecto de investigación.

Los aportes del profesor Mariano Rodríguez fueron claves para mejorar aspectos importantes de esa comunicación escrita que nos permite expresarnos, transmitir y compartir nuestra experiencia personal y profesional; un reconocimiento especial a él por sus aportes en conocimientos, actitud de colaboración y servicio, y a la Maestría que nos fortaleció en cada detalle para llevarnos a una mejora integral.

Mi agradecimiento especial a la Dra. Amely Marieth Vargas Correa, por su profesionalismo, compromiso personal y calidez, ya que semestre a semestre, a lo largo de la Maestría nos fortaleció la confianza de que, si cada persona se lo propone, es posible la transformación personal, de las familias, las instituciones y el mundo. Propició que identificáramos muchos elementos y procesos de lo concerniente al conflicto y las posibilidades de gestionarlo para resolverlo positivamente; nos guió para aprender y aplicar habilidades investigativas, que hoy redundan los beneficios iniciales en los colegios, con propuestas prácticas y posibles de prometedora proyección.

Sabemos que podemos aplicar con éxito este y otros muchos proyectos que estructuraremos, siempre y cuando, nos motive el reconocimiento de las personas y el propósito de servicio que caracteriza el ethos del directivo.

Llevo en mi corazón y experiencia los más gratos recuerdos de mis compañeros de cohorte y en especial los nueve integrantes del eje de profundización en Mediación y Resolución de Conflictos; de cada uno aprendí algo, despertaron mi admiración y respeto y valoro todo lo que pudimos compartir a sobre su gestión personal y profesional, los recordaré siempre con aprecio.

Hoy el optimismo fluye y los retos que me quedan son grandes, pero me siento fortalecida en conocimientos, en confianza y fe, para ejercer con libertad responsable mi encargo en la vida personal y profesional; también me queda el compromiso de seguir aprendiendo en la misma línea y enfoque, apenas he dado los primeros pasos para llegar a interiorizar y vivenciar los postulados de la perspectiva relacional, fortaleciendo mi ethos como directivo y aplicándolo desde los hábitos y las virtudes, al quehacer cotidiano en la familia, la institución educativa y la sociedad.

REFERENCIAS

- Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B., Villamil, M.E. (2014). *Clima escolar y victimización en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor – Bogotá Humana.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Gacetas Constitucionales Nos. 114, 116 y 125*. Bogotá D.C. Colombia.
- Decaro, J. (2012). *Nuevos líderes para un nuevo mundo: Sabiduría y verdades milenarias para guiar y guiarse en el mundo de hoy*. Montevideo: Editorial Mastergraf S.R.L.
- Decreto 1965, (11 de Septiembre de 2013). *Diario Oficial de la República de Colombia No. 48.910*. Bogotá D.C. Colombia.
- Donati, P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Donati, P. (2011). *Relational sociology: a new paradigm for the social sciences*. London: Routledge.
- EsguerraDiaz, J.P. (2011). *La negociación. Teoría y Práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Encuesta de clima escolar y victimización, 2013 (Disponible en: www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/analisis_del_formulario_encuesta_de_clima_escolar_y_victimizacion_2013.pdf). *Secretaría de Educación de Bogotá*. Recuperado en julio de 2014 en [http:// www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)

Encuesta de percepción estudiantes, 2014 (Disponible en: http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/images/archivos/2014/EV_INTEGRAL/11001075272.pdf)p.7. *Secretaría de Educación de Bogotá*. Recuperado en febrero de 2015 en [http:// www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)

Ley 1620, (15 de Marzo de 2013).*Diario Oficial de la República de Colombia No. 48.910*. Bogotá D.C. Colombia

Rubin, Jeffrey Z., Pruitt, Dean G. & Kim, Sue Him (1994). *Social Conflict*. New York : McGraw Hill, Inc

Ruiz, M.A. (1998). *Los cuatro acuerdos*. (2ª.Ed). Barcelona: Ediciones Urano

Robbins, Stephen P. (2004). *Comportamiento Organizacional Teoría y Práctica*. San Diego: Pearson Education

Sandoval E, Luz Yolanda & Garro-Gil, Nuria (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Revista Educación y Educadores*, 15, No. 2, 247-262

Schellenberg, James A. (1982). *The Science of Conflict*. New York – Oxford: Oxford University Press

SEICE Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa (2012) (Disponible en: http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/11Suba_julio2012.pdf). p55 *Secretaría de Educación de Bogotá*. Recuperado en julio de 2014 en [http:// www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)

Suares, Marines (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación, técnicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica

Thomas- Kilmann (1991). *Leadership and influence -Student Manual*. California: FEMA.
208 pp.

Anexo C - Modelo Cuestionario Thoman- Kilmann

**INSTRUMENTO THOMAS-KILMAN PARA DETERMINAR EL MODO DE
ENFRENTAR SITUACIONES CONFLICTIVAS
Octubre 2014**

Respetado Docente y/o estudiante:

Atentamente solicito su colaboración para diligenciar el presente cuestionario, la información que se quiere conocer tiene como objetivo aportar al ejercicio pedagógico a cargo de María Inés Narváez P, en el proyecto de investigación que hace parte de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas que actualmente cursa en la Universidad de la Sabana; el Proyecto se denomina:

LA AGRESIVIDAD EN EL AULA DE CLASES

Propuesta en clave relacional para la comprensión de problemáticas y conflictos en los grupos de grado séptimo de la Jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.

Por lo anterior toda la información que de este ejercicio se derive no tiene implicaciones laborales o escolares, su manejo será confidencial, su participación es voluntaria y TOTALMENTE anónima:

Favor registrar con una X la siguiente información de referencia

Estudiante ___ Docente ___ /Género: Masculino ___ Femenino ___/Edad ___ años/Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

1. Considere algunas situaciones en las cuales sus deseos difieren de los de otra persona. ¿Cómo reacciona habitualmente en esos casos?
2. En las páginas siguientes hay varios pares de frases que describen posibles respuestas conductuales. En cada par encierre en un círculo la alternativa (A o B) que sea más característica de su propio comportamiento.
3. En algunos casos ni la alternativa A ni la B pueden ser muy típicas de su forma de reaccionar, pero le rogamos que indique cuál sería la conducta más probable que usted elegiría.

CUESTIONARIO

1.
 - A. Hay oportunidades en que dejo que otros asuman la responsabilidad para resolver el problema.
 - B. En vez de negociar los puntos en desacuerdo, trato de enfatizar los aspectos en que concordamos.
2.
 - A. Trato de buscar una solución de compromiso.
 - B. Trato de tomar en cuenta todos los puntos que me preocupan a mí y al otro.
3.
 - A. Habitualmente, soy decidido para lograr mis objetivos.
 - B. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación.
4.
 - A. Trato de buscar una solución de compromiso.
 - B. A veces sacrifico mis propios deseos en favor de los del otro.
5.
 - A. Consistentemente, busco la ayuda del otro para encontrar una solución.
 - B. Trato de hacer lo que pueda para evitar tensiones inútiles.
6.
 - A. Trato de evitarme desagradados.
 - B. Trato de imponer mi posición.
7.
 - A. Trato de postergar el tema hasta que haya tenido tiempo para meditarlo.
 - B. Cedo en algunos puntos a cambio de lograr otros.
8.
 - A. Habitualmente, soy decidido para lograr mis objetivos.
 - B. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la superficie en forma inmediata.
9.
 - A. Siento que no siempre vale la pena preocuparse de las diferencias.
 - B. Hago esfuerzos para salirme con la mía.
10.
 - A. Soy decidido para lograr mis objetivos.
 - B. Trato de encontrar una solución de compromiso.
11.
 - A. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la luz en forma inmediata.
 - B. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación.
12.
 - A. A veces evito tomar posiciones que puedan crear controversia.

B. Le acepto al otro algunos de sus argumentos si él me permite mantener algunos de los míos.

13.

A. Propongo una posición intermedia.

B. Hago presión por mis puntos de vista.

14.

A. Le expreso mis ideas y solicito las suyas.

B. Trato de demostrarle la lógica y los beneficios de mi posición.

15.

A. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación.

B. Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones.

16.

A. Trato de no herir los sentimientos del otro.

B. Trato de convencer a la otra persona sobre los méritos de mi posición.

17.

A. Habitualmente, soy decidido para lograr mis objetivos.

B. Trato de hacer lo que pueda para evitar tensiones inútiles.

18.

A. Si hace feliz a la otra persona, podría dejarlo mantener sus puntos de vista.

B. Le acepto al otro algunos de sus argumentos si él me permite mantener alguno de los míos.

19.

A. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la superficie en forma inmediata.

B. Trato de postergar el tema hasta que haya tenido tiempo para meditarlo.

3

20.

A. Trato de resolver nuestras diferencias en forma inmediata.

B. Trato de encontrar una combinación justa de ganancias y pérdidas para ambos.

21.

A. Al iniciar negociaciones trato de ser considerado respecto de los deseos de la otra persona.

B. Siempre me inclino por una discusión directa del problema.

22.

A. Trato de encontrar una posición que sea intermedia entre la mía y la de él.

B. Impongo mis deseos.

23.

A. A menudo me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.

B. Hay oportunidades en que dejo que otros asuman la responsabilidad para resolver el problema.

24.

A. Si la posición de la otra persona parece serle muy importante, trato de cumplir sus deseos.

B. Trato de que él se avenga a una solución de compromiso.

25.

A. Trato de demostrarle la lógica y los beneficios de mi posición.

B. Al iniciar negociaciones trato de ser considerado respecto de los deseos de la otra persona.

26.

A. Propongo una proposición intermedia.

B. Casi siempre me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.

27.

A. A veces evito tomar posiciones que puedan crear controversia.

B. Si hace feliz a la otra persona, podría dejarlo mantener sus puntos de vista.

28.

A. Habitualmente, soy decidido para lograr mis objetivos.

B. Habitualmente, busco la ayuda del otro para encontrar una solución.

29.

A. Propongo una posición intermedia.

B. Siento que no siempre vale la pena preocuparse.

30.

A. Trato de no herir los sentimientos del otro.

B. Siempre comparto el problema con la otra persona de manera que podamos resolverlo.

Anexo D - Documentación soporte de la validación de la propuesta por Juicio de expertos

Modelo carta solicitando concepto de los expertos

Bogotá, 16 de Marzo de 2015

Doctora
SONIA CAMACHO QUINTERO
Orientadora Colegio Nueva Colombia I.E.D.
Ciudad

Referencia: Validación de propuesta de investigación

Respetada Orientadora,

En calidad de estudiante de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, solicito comedidamente su valiosa colaboración como Juez experto en la validación de la Propuesta de Intervención formulada a partir del Proyecto de Investigación titulado **LA AGRESIVIDAD EN EL AULA DE CLASES: Propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos en los grupos de séptimo grado de la Jornada mañana del colegio.**, la cual se viene desarrollando en el colegio.

El propósito de su participación es hacer una valoración de la Propuesta de Intervención y emitir sus criterios, sugerencias y aportes que conlleven a la validación de la propuesta, teniendo en cuenta los siguientes criterios: claridad, pertinencia y relevancia.

Agradecemos de antemano su colaboración y quedamos en espera de su respuesta, me suscribo,

Cordialmente,

MARIA INES NARVAEZ POLANCO
Coordinadora de Convivencia Jornada Mañana
Ciudad



SECRETARIA DE EDUCACION

COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.
JORNADAS MAÑANA Y TARDE
PLANTILLA GUIA PARA JUICIO DE EXPERTOS
Proyecto de grado María Inés Narváez P



NOMBRE: SONIA CAMACHO QUINTERO
FECHA: Marzo 26 de 2015

Instrucciones: Marque con una X su valoración en la escala de 1 a 10, siendo 1 la calificación más baja (en desacuerdo con la afirmación) y 10 la calificación más alta (completamente de acuerdo con la afirmación) para cada una de las siguientes afirmaciones acerca de la propuesta

Ítem	CRITERIO Y ASPECTOS A CONSIDERAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2	Claridad La propuesta presenta Claridad en: *El planteamiento del problema que va a atender								X			
											X	
											X	
											X	
5	Pertinencia La propuesta y sus instrumentos responden a: *Los objetivos definidos										X	
6		*Los aspectos que se determinaron intervenir								X		
7		*Una ruta pertinente								X		
8		*Puede ofrecer una alternativa de solución viable							X			
9	*El enfoque y perspectiva enunciados en el proyecto									X		
10	Relevancia Considera que *Atiende una problemática relevante										X	
11		*Puede impactar a las personas que participan en la aplicación									X	
		*Puede ser significativa para la institución en la que se aplique										X

Gracias por su colaboración y valiosos aportes

Calle 1288 No 102*-25 Teléfono.6808849-6808854 Telefax. Ext. 102
Dirección Electrónica: escdinvaecolombia11@redp.edu.co

**SECRETARIA DE EDUCACION**

COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.
JORNADAS MAÑANA Y TARDE
PLANTILLA GUIA PARA JUICIO DE EXPERTOS
Proyecto de grado María Inés Narváez P

**Observaciones y recomendaciones:**

- Las actividades de relajación se podrían implementar en una de las sesiones finales, cuando los estudiantes se encuentren un poco más sensibilizados y puedan aceptarla y participar de la mejor manera.
- Se podría plantear algún folleto o mensaje de reflexión para ser enviado a los padres como proceso de sensibilización que permita un primer acercamiento con ellos y un fortalecer el proceso.
- Se podría brindar algunas estrategias a estudiantes para el manejo de situaciones de agresión o irrespeto que se presenten entre ellos.
- Involucrar algún juego educativo en línea o la construcción de un blog con material de lectura de reflexión o sugerencias de la red. Buscando llamar un poco más la atención de los estudiantes.

SONIA CAMACHO QUINTERO

Gracias por su colaboración y valiosos aportes

Calle 128B No 102A-25 Teléfono: 6808849-6808854 Telefax, Ext. 102
Dirección Electrónica: gsedinvacolombia11@redp.edu.co



SECRETARIA DE EDUCACION

COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.
JORNADAS MAÑANA Y TARDE
PLANTILLA GUIA PARA JUICIO DE EXPERTOS
Proyecto de Grado María Inés Narváez P



NOMBRE: Nelly Gómez Gómez

FECHA: 27 de Marzo de 2015

Instrucciones: Marque con una X su valoración en la escala de 1 a 10, siendo 1 la calificación más baja (en desacuerdo con la afirmación) y 10 la calificación más alta (completamente de acuerdo con la afirmación) para cada una de las siguientes afirmaciones acerca de la propuesta

Item	CRITERIO Y ASPECTOS A CONSIDERAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Claridad La propuesta presenta Claridad en: *El planteamiento del problema que va a atender *Frente a los objetivos *En su contenido									X	
										X	
										X	
4	*La información suministrada es suficiente para poder emitir un juicio										
5	Pertinencia La propuesta y sus instrumentos responden a: *Los objetivos definidos								X		
6	*Los aspectos que se determinaron intervenir										X
7	*Una ruta pertinente										X
8	*Puede ofrecer una alternativa de solución viable										X
9	*El enfoque y perspectiva enunciados en el proyecto										X
10	Relevancia Considera que										X
11	*Atiende una problemática relevante										X
	*Puede impactar a las personas que participan en la aplicación										X
	*Puede ser significativa para la institución en la que se aplique										X

Observaciones y recomendaciones: Se trata de una propuesta muy pertinente desde el contexto escolar, que puede generar aportes significativos para cualificar las intervenciones pedagógicas a nivel de convivencia escolar. Retoma aportes conceptuales significativos y actualizados y desarrolla una estrategia metodológica ajustada al tema y al enfoque de la investigación.

Gracias por su colaboración y valiosos aportes

Calle 128B No 102*-25 Teléfono.6808849-6808854 Telefax. Ext. 102

Dirección Electrónica: escdinvalcolombia11@redp.edu.co

Barrio Corinto – Localidad 11 – Suba – Bogotá D.C.

Anexo E - Autorización Institucional para la implementación de la propuesta



SECRETARIA DE EDUCACION
COLEGIO NUEVA COLOMBIA I.E.D.
JORNADAS MAÑANA Y TARDE



Bogotá, abril 16 de 2015

Licenciada
MARIA INES NARVAEZ POLANCO
 Coordinadora de Convivencia Jornada Mañana
 Ciudad

Ref: Autorización para aplicación de propuesta de su Proyecto **LA AGRESIVIDAD EN EL AULA DE CLASES: Propuesta en clave relacional para la comprensión de conflictos en los grupos de séptimo grado de la Jornada mañana del colegio Nueva Colombia I.E.D.**

En atención a su solicitud para autorizar la aplicación de la propuesta diseñada en el marco del proyecto de investigación mencionado en el asunto en referencia, que actualmente desarrolla como requisito de grado en la Maestría Dirección y Gestión de Instituciones Educativas que cursa en la Universidad de la Sabana, me permito formalizar mi aprobación para el desarrollo de la misma en la institución para los grupos seleccionados desde el inicio del Proyecto.

Es importante tener en cuenta que no se ha encontrado objeción alguna por la revisión que ha tenido su contenido, ya que todo el proceso diagnóstico se desarrolló en la institución durante el 2014 con el aval de la anterior Rectoría de esta institución y considerando que este trabajo es fruto del **Proyecto 894 de la SED "Maestros empoderados con bienestar y mejor formación"**, con el cual se promueve aplicar los saberes adquiridos en beneficio de los estudiantes y de la institución en general.

Sin otro particular me suscribo.

Cordialmente,


EDILMA TORRIJOS MENDEZ
 Rectora Colegio Nueva Colombia I.E.D.

Calle 1288 No 102ª-25 Teléfono.6808849-6808854 Telefax. Ext. 102
 Dirección Electrónica: escdinvaocolombia11@redp.edu.co
 Barrio Corinto – Localidad 11 – Suba – Bogotá D.C.

Anexo F - Talleres y actividades de la propuesta

ACTIVIDADES PARA LA ACCION EN EL AMBITO ESTUDIANTIL

No.1. LA DIMENSIÓN DEL SER, COMO EJE CENTRAL DEL ENFOQUE RELACIONAL

Ello significa reconocer el poder que tiene nuestro mundo interior y nuestro cuerpo, realidades profundamente vinculadas a nuestra identidad y a una diversidad de procesos complejos que los relacionan a tal punto que lo que pasa en nuestra corporalidad tiene su correlato en nuestra interioridad y viceversa. Creer en sí misma, en sí mismo, es la raíz del poder interior que se trabaja en el primer taller de esta unidad. Es un poder interno, una fuerza personal tejida de amor propio y reconocimiento de *ser capaz* que va ligada a la existencia de las personas, al deseo de cultivarse, de alcanzar lo mejor de sí y desarrollarse plenamente; abierta a la razón, a la espiritualidad, al amor por la vida toda y particularmente, en este módulo, a la posibilidad de construir sociedades justas donde sean posibles los distintos proyectos de felicidad de cada una de las diversas individualidades.

Taller No.1: Tenemos un poder en nuestro interior

Duración: 2 horas aproximadamente, flexibles según la dinámica del grupo

Objetivo: Posibilitar el descubrimiento de potencialidades personales que fortalezcan la construcción de identidad.

Evidencias del aprendizaje:

Símbolo individual que representa su luz interior - Mural colectivo

Materiales:

- Cartulina, Marcadores, Revistas, Temperas, vinilos y pinceles
- Grabadora, colchonetas, música
- Lectura

El mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó lo que vio. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y Dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso - reveló -. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Abrimos un espacio de conversación y preguntamos: ¿Qué quiere decir eso de “somos un mar de fueguitos”? Recogemos sus respuestas y seguidamente, mencionamos que haremos una *metáfora* con el fuego y con la luz y les preguntamos si saben qué significa una *metáfora*. Rescatamos sus aportes y mencionamos de manera sencilla que *es una comparación que hacemos para que podamos hacernos una mejor idea de lo que queremos expresar.*

Comentamos que todas las personas tenemos una fuerza interior que es como un fuego encendido en nuestro corazón que irradia luz. Que a veces, esa luz puede llegar a ser tan grande, que no solamente brilla para nosotros o nosotras, sino que ilumina a las demás personas. Les preguntamos de qué manera podemos hacer una metáfora del fuego y de la luz con nosotras y nosotros.

¿Cómo es nuestro propio fuego y nuestra propia luz? Les invitamos a reconocer su fuego y su luz interior y a compartirla en el grupo.

Paso 2. Les mencionamos que una buena estrategia para “conectarnos” con nuestra luz interior es la relajación, que es una actividad que nos permite aquietar nuestro cuerpo y nuestra mente para centrarnos en algún tema en especial. Les recomendamos practicarla al menos una vez al día, en especial cuando nos acostamos a dormir.

Preparamos el espacio de trabajo con música muy suave y algunas colchonetas, les indicamos que pueden sentarse cómodamente o acostarse, de acuerdo con su preferencia, y les compartimos que haremos un viaje con la imaginación a nuestro interior, recordándoles que los grandes inventos y las cosas que han transformado la realidad comenzaron desde la imaginación.

Con un tono de voz sereno, dirigimos la siguiente relajación (Adaptado de: Lucuentacuentos, 2013):

Te invitamos a sentir gran comodidad. Respira profunda y suavemente. Cierra los ojos. Relájate poco a poco. Imagina que estamos echados sobre un verde prado en una tibia y soleada mañana. Sientes cómo los rayos del sol te calientan. Tus pies se relajan...tus piernas...los músculos de tu barriga...tus brazos...tu espalda...tus manos... tus mejillas... Todo tu cuerpo está completamente relajado. La luz del sol entra a tu cuerpo y te llena de energía. Sigues respirando profundamente. Cuando tomas aire, recibes fuerza. Cuando lo sueltas, dejas ir tus miedos. Están profundamente relajados y relajadas.

Ahora, presta mucha atención a mis palabras. Eres un ser único y especial, capaz de hacer realidad tus sueños y de alcanzar lo que te propongas. En tu interior existe luz que es como una fuerza que te acompaña siempre. Es la fuente de energía que te da la vida. Estás en contacto con ella, con esta parte de ti que siempre sonríe, que está llena de energía, alegría y seguridad. Sientes su agradable sensación. Disfrútala. Recuérdala. Te acompañará a lo largo del día.

Larga pausa (3 minutos)...

Siéntete feliz de haber estado en contacto con esta fuerza maravillosa de tu interior. Esa fuerza es lo más importante de ti...Vuelve ahora a este espacio del taller. Tómate el tiempo que necesites. Poco a poco, abre los ojos...

Paso 3. Convocamos al grupo al círculo y dialogamos con ellas y ellos, sobre las sensaciones y emociones vividas. Para ello podemos apoyarnos en preguntas como las siguientes:

¿Cómo sentimos nuestro cuerpo en este momento? ¿Cuál fue el momento más agradable del ejercicio? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que más me costó para realizar el ejercicio? ¿Cómo imaginé mi luz interior?

Ubicamos en el centro del círculo varios materiales y les invitamos a que elaboren con ellos un símbolo que represente su propia luz. Durante este tiempo de trabajo individual comentamos que hay situaciones que a veces pueden impedir que nuestra luz se vea, o incluso apagar nuestra luz. Les preguntamos sobre ¿qué cosas pueden causar esto? Anotamos sus ideas y complementamos diciendo que, en general, nuestra luz disminuye cuando no apreciamos lo valioso que es, cuando no la cuidamos o cuando permitimos que otras personas intenten apagarla, o cuando incluso, nosotros o nosotras la apagamos porque la abandonamos. Les decimos que a lo largo de los talleres que siguen aprenderemos estrategias para darle más fuerza a esa luz interior.

Una vez concluido el trabajo individual, organizamos grupos de tres personas para compartir los símbolos en un ambiente más íntimo y de mayor confianza. Para cerrar el encuentro, ubicamos todos los símbolos que construimos en un muro, le tomamos una fotografía y la compartimos en las carteleras del salón, de la institución o en la página web del colegio.

Paso 4. Regresamos al círculo y compartimos los aprendizajes más significativos del encuentro de hoy. Asimismo, les comentamos que a partir de este momento, registraremos en nuestro álbum los aprendizajes o vivencias más significativas de cada encuentro,

Paso 5. Cierre Agradecemos las experiencias vividas y hacemos un cierre afectuoso del encuentro. Entregamos la *hoja del álbum* prevista para el taller de hoy que invita a las niñas y niños a compartir un texto con sus familias.

Paso 6 . Evaluación

Taller No. 2: Cuidarnos es querernos

Aunque el “cuidado” se puede considerar una realidad intrínseca al proceso de humanización, dado que el ser humano a diferencia de otras especies necesita especial protección para poder sobrevivir, el discurso moderno del cuidado empieza a tomar especial fuerza en la década de los ochenta del siglo anterior cuando Carol Gilligan --discípula de Lawrence Kohlberg-- toma distancia de las investigaciones de su maestro para proponer su propia teoría. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg interpretaba que las niñas tenían un menor desarrollo moral porque en sus resultados no se ajustaban a los patrones de razonamiento de los niños varones. Gilligan consideró otra interpretación, y era que el patrón moral de las niñas no era el mismo, antes de seguir el criterio de lo racionalmente justo, de los derechos y obligaciones, las niñas priorizaban las relaciones, la vida, la benevolencia, el cuidado de sí y de las y las demás personas.

Este principio cuestiona la forma convencional como el mundo moderno considera la justicia, y así mismo, formula sus juicios. La cultura occidental se ha levantado priorizando un tipo de “verdades” y tiende a desconocer otras, el contexto relacional, vivo, humano donde tales verdades se producen. Leonardo Boff (2002), desde una mirada más ecológica, más holística e integradora, habla del cuidado esencial que está ligado al amor, a la ternura, a la caricia, al encuentro respetuoso con el otro y con la naturaleza. Dicho autor afirma:

“Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos. Por eso el ethos que ama se completa con el ethos que cuida. El ‘cuidado’ constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. La falta de cuidado en el trato dado a la naturaleza y a los recursos escasos, la ausencia de cuidado en referencia al poder de la tecnociencia que construyó armas de destrucción en masa y de devastación de la biosfera y de la propia sobrevivencia de la especie humana, nos está llevando a un impase sin precedentes. O cuidamos o pereceremos. El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y de regeneración de daños pasados. El cuidado posee ese don: refuerza la vida, atiende a las condiciones físico-químicas, ecológicas, sociales y espirituales que permiten la reproducción de la vida, y de su ulterior evolución. Lo correspondiente al cuidado, en términos políticos es la ‘sostenibilidad’ que apunta a encontrar el justo equilibrio entre el beneficio racional de las virtualidades de la Tierra y su preservación para nosotros y las generaciones futuras”. (Ibidem, 2003)

Sobre el cuidado, hay dos momentos importantes por considerar: saber cuidar y ser cuidado, la dimensión activa y pasiva. Dejarse cuidar por otras u otros implica confiar, colocarse en manos ajenas y permitir que la otra persona también se realice en esta dimensión. La persona cuidadora necesita también cuidado, auto-cuidado y hetero-cuidado, es la reciprocidad de la vida, del amor.

Duración: 2 horas aproximadamente, flexibles según la dinámica del grupo

Objetivo: Promover el desarrollo de principios y criterios de actuación para el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Evidencias del aprendizaje:

Dibujos de la relajación “la máquina del tiempo”

Hoja del álbum para este taller

Materiales:

- Cuento *El árbol triste*
- Reproductor de video , Reproductor de audio, Música suave , Colchonetas
- Hojas, Temperas, acuarelas, pinceles y mezcladores

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Nos organizamos en círculo y les indicamos a las niñas y niños que vamos a practicar una actividad que acostumbran realizar en la familia de Mareiwa, la cual consiste en conversar sobre situaciones importantes de sus vidas. Les pedimos que piensen en algo bonito que les haya ocurrido hoy o recientemente, y quien desee lo comparte al colectivo. Hacemos las retroalimentaciones que consideremos necesarias.

Paso 2. Concluido este momento, les invitamos a escuchar atentamente el cuento *El árbol triste* (anónimo) que transcribimos a continuación. Si es de nuestra preferencia, podemos emplear el video del mismo nombre que se encuentra disponible en internet.

En un lugar y en un tiempo de los que no ha quedado constancia en parte alguna, había una vez un hermoso jardín, con manzanos, naranjos, perales y bellísimos rosales, todos ellos felices y satisfechos. Todo era alegría en el jardín; todos estaban contentos. Bueno,

todos, no... Había un árbol que, desde hacía ya un tiempo, se le veía profundamente triste. El pobre vivía sumido en un gravísimo problema: «No sabía quién era porque no daba ningún fruto».

—Lo que te falta es concentración —le decía el manzano—. Si realmente lo intentas, podrás tener sabrosas manzanas. ¿Ves qué fácil es?

—No lo escuches —le aconsejaba el rosal por su parte—. Es más sencillo tener rosas... ¿No ves qué bellas son?

Y el árbol, desesperado, intentaba llevar a cabo todo lo que le sugerían, pero como no lograba que naciese al menos un fruto o una flor en alguna de sus ramas, se sentía cada vez más confuso y más frustrado.

Un día, llegó hasta el jardín un búho, la más sabia de las aves, según dicen, y, al ver la desesperación del árbol, exclamó:

—No te preocupes. Tu problema no es tan grave. Es el mismo de muchísimos seres sobre la Tierra. Yo te daré la solución. Haz esto: No dediques tu vida a ser como las demás personas quieran que seas; sé tú mismo, concóctete bien, y, para lograrlo, escucha tu voz interior.

Dicho esto, el búho desapareció con un rápido vuelo en la espesura del bosque. «¿Ser yo mismo...? ¿Conocerme bien...? ¿Escuchar mi voz interior...?», se preguntaba a cada momento el árbol, inmerso en una desesperación que parecía ir aumentando por momentos. De pronto, comprendió qué había querido decirle el búho.

Y cerrando los ojos y los oídos, abrió el corazón, y, por fin, pudo escuchar su voz interior diciéndole: «Tú nunca darás manzanas, porque no eres un manzano; ni florecerás cada primavera, porque no eres un rosal. Eres un roble, y tu destino es crecer grande y majestuoso. Darás cobijo a las aves, sombra a los viajeros, belleza al paisaje, leña al labrador... Ésa es tu misión: cúmplela.»

A partir de ese instante, el árbol se sintió fuerte y seguro de sí mismo, y se dispuso a ser todo aquello para lo cual estaba destinado por la Madre Naturaleza, un ROBLE. Así, pronto llenó el espacio que le correspondía del jardín y fue admirado y respetado por todos. Y partir de entonces, todos los moradores de aquel jardín estuvieron muy contentos; todo en el jardín fue alegría y felicidad.

Les contamos que este cuento también es una metáfora, y resaltamos la autenticidad personal como un elemento fundamental para que nuestra luz interior brille con más fuerza. Les comentamos que situaciones similares a las del árbol pueden sucedernos porque no nos conocemos bien o porque no nos gusta ser como somos. Preguntamos en qué ocasiones han vivido una situación similar a la del árbol de esta historia, dando oportunidad para que voluntariamente las compartan. Reafirmamos la importancia de reconocer nuestra valía y a querernos por el simple hecho de ser quienes somos, porque esos dos aspectos son la base de nuestra **dignidad**.

Paso 3. A continuación, invitamos al grupo a realizar un viaje imaginario a través de un ejercicio de relajación que se titula “**la máquina del tiempo**”. Les pedimos que se sienten de manera cómoda, con la espalda recta o que se recuesten en colchonetas. Colocamos música suave y de manera pausada y clara les decimos:

En el lugar en que estás, siente gran comodidad. Respira profunda y suavemente. Cierra los ojos. Relájate. Siente cómo se relajan, poco a poco tus pies, tus piernas, los músculos de tu barriga... tus brazos...tus hombros...tus manos...los músculos de tu cara... Vas a hacer un viaje maravilloso... Escucha con atención mis palabras. Imagina que sales de este salón y que tomas un camino rodeado de hermosas plantas con flores de colores que brillan con los rayos del sol...es una mañana cálida...y sabes que luego de este viaje, regresarás sintiéndote muy bien. Irás a algunos momentos especiales de tu vida. Primero, llegas al mágico momento en que viniste a este mundo... ¿ves a ese bebé abriendo los ojos? Es un ser maravilloso, único y especial...merece ser feliz...Tu vida es un tesoro... naciste para grandes cosas y con una fuerza interior que cuidarás siempre...y no dejarás apagar ... ¿qué sientes por ese pequeño bebé que acaba de nacer?...Poco a poco, dejas este momento de tu vida y te diriges a otro en que eras un poco más grande, y estabas con esa persona con quien tanto te gustaba estar...con esa persona que tanto te quería y cuidaba... ¿quién era esa persona?... ¿por qué te hacía tan feliz? Poco a poco abandonas este momento y sigues tu camino...Ahora, te lleva a un momento muy especial... un momento muy importante de tu vida... ¿qué ocurría?, ¿con quién estabas?... ¿qué sentías?...Miras a ese niño o niña... ¿qué sientes al mirarle? Necesita tanto de tu cariño...su vida es el más maravilloso tesoro que se te ha encomendado cuidar...Dejas poco a poco este momento de tu vida... Ahora, regresa feliz al presente...fuiste a tu pasado y trajiste algo muy bonito de él... sigue tu camino de regreso al ahora...miras las flores que brillan con el sol...ves la puerta de este salón a lo lejos...caminas tranquilo o tranquila y feliz...ya estás aquí...toma conciencia de la realidad...siente tus manos... uno...dos...tres... abre tus ojos...

Preguntamos al grupo cómo se sintieron en el ejercicio, escuchamos atentamente sus expresiones y hacemos los comentarios que consideremos necesarios. Repartimos lápices, colores, pinturas y una hoja en blanco y les invitamos a expresar lo visualizado durante la relajación.

Organizamos pequeños grupos para que compartan sus expresiones, convocamos a las niñas y niños al círculo y les pedimos que compartan a qué momentos de sus vidas viajaron. Reflexionamos puntualmente sobre las personas que nos cuidan, en especial reconocemos sus características y las registramos en el tablero. Aclaremos al grupo que las formas de cuidar van cambiando de acuerdo con nuestra edad, les llevamos a tomar conciencia de que cuando eran bebés necesitaban todo el tiempo el cuidado de otras personas, pero que en la medida que van creciendo pueden valer por sí mismos y sí mismas en muchas cosas, y eso significa ganar **autonomía**.

Paso 4. A continuación, proponemos al grupo realizar unas dramatizaciones sobre las actitudes que podrían asumir cuando se les presenten algunas situaciones como las que proponemos a continuación.

Presentadas las dramatizaciones, reflexionamos sobre los aspectos esenciales del cuidado.

Paso 5. Les entregamos la **hoja del álbum** (herramienta 8) prevista para este taller, explicamos su propósito y si tenemos tiempo la realizamos durante el encuentro. De no ser así, les invitamos a hacerla en casa.

Paso 6 Nos damos un minuto para crear individualmente un abrazo que signifique “te quiero y por eso te cuido”, y a una señal nos damos los abrazos inventados.

Evaluación de la actividad

Taller No. 3: El mundo de las emociones

El bienestar tiene que ver, entonces, con la satisfacción de las necesidades humanas, lo cual coincide con el ejercicio de los derechos humanos y particularmente de los derechos sociales (también llamados de *segunda generación*) como el trabajo, la educación, la vivienda, la salud, las prestaciones sociales, entre otros. Derechos que no son accidentales ni complementarios sino sustanciales a la dignidad humana. La idea de “bien” no queda al arbitrio interpretativo de cualquier persona sino que queda integrada al acuerdo suscrito por un Estado de derecho comprometido con garantizar los derechos humanos.

Duración: 2 horas aproximadamente, flexibles según la dinámica del grupo

Objetivo: Fortalecer en las niñas y niños el manejo de sus emociones, bajo el principio de no hacer daño, ni permitir que les hagan daño.

Evidencias del aprendizaje :

Hojas del álbum para este taller

Carteleros sobre el manejo de emociones

Materiales:

- Reproductor de video , Video “Las emociones en situaciones” (disponible en internet)
- Seis pliegos de papel, Témperas, acuarelas, pinceles o marcadores

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Nos organizamos en círculo y pedimos que voluntariamente algunas niñas y niños compartan la hoja de álbum de la sesión anterior; reiteramos la importancia de saber cuidar y cuidarnos.

Presentamos al grupo el video “Las emociones en situaciones” y dialogamos con el grupo sobre las situaciones que observamos. Podemos profundizar en el tema de las emociones a través de preguntas como las siguientes:

¿Qué sentía el pingüino?

¿Qué sentían Dumbo y su mamá?

¿Cómo nos damos cuenta de lo que sienten?

Paso 2. Entregamos la *hoja de álbum* “El mundo de las emociones” para desarrollarla de manera individual. Les comentamos que las emociones nos indican que algo está pasando en nuestro interior, que algunas son agradables, como por ejemplo, la alegría, y otras no lo son, como el enojo. Leemos y explicamos las indicaciones de la hoja del álbum y señalamos el tiempo para el trabajo individual.

Una vez concluido el trabajo individual, convocamos a las niñas y niños al círculo y les pedimos que compartan su trabajo. Les invitamos a darse cuenta de la manera como colorearon sus siluetas, tratamos de identificar algunas coincidencias y diferencias.

Paso 3. Compartimos con ellas y ellos que las emociones están en el interior de cada persona, como si se tratara de animalitos que tenemos en un corral y que generalmente, están en calma, viviendo tranquilos. Pero cuando sucede algo y uno de esos animales se escapa, parece como si quisiera apoderarse de todo el corral.

Tomamos un vaso transparente con agua y les preguntamos qué pueden ver a través de él, escuchamos sus respuestas y les reflejamos que cuando estamos calmados y calmadas podemos ver las cosas de manera similar a como las vemos a través de este vaso con agua, es decir que las vemos claramente.

Les invitamos a pensar en cosas que nos hagan sentir muy mal, que nos den mucha rabia o miedo, y le pedimos a un niño o niña que agregue un poco de tierra en el vaso. Lo agitamos mucho, les pedimos que observen y preguntamos:

¿podemos ver claramente?, ¿qué tenemos que hacer entonces? Si dejamos de agitarlo, poco a poco la tierra se va asentando y podemos volver a ver a través del agua. Reflexionamos con el grupo sobre cómo son nuestros pensamientos cuando están presentes las emociones y sentimientos, en especial los más fuertes, como la rabia y el miedo; les preguntamos: ¿qué pasa con el respeto a la dignidad de las personas en estas circunstancias? Registramos sus aportes y resaltamos la importancia de aprender a calmarnos. Les recordamos que esto tiene que ver con su *poder interior*, porque saberse calmar, saber volver a sentirse mejor, significa que somos muy fuertes por dentro. Y comparando con la metáfora del vaso con agua, para poder ver con claridad que lo que estamos haciendo respeta los derechos y la dignidad de las otras personas, tenemos que procurar que las “aguas agitadas” se aquieten y evitar seguir agitándolas.

Paso 4. Organizamos seis grupos y les entregamos papel, marcadores y una ficha con el nombre de alguna de las siguientes emociones: tristeza, enojo y miedo (de tal manera que cada emoción sea trabajada por dos grupos).

Cada grupo piensa en formas de sentirnos mejor cuando vivimos una situación relacionada con la emoción que nos tocó. Pueden dibujar, escribir o hacer una pequeña dramatización. Compartimos los trabajos en plenaria y recogemos sus aportes.

Complementamos sus aportes, solamente complementamos aquellas ideas que los propios niños y niñas no hayan aportado, pues lo más importante es resaltar los suyos.

En situaciones de TRISTEZA nos ayuda:

Tener alguien con quien contar.

Escribir.

Escuchar música que nos haga sentir que alguien nos entiende.

Distraernos.

Saber que con el tiempo nos sentiremos mejor.

Saber que las cosas pueden mejorar, que “después de la noche más oscura el día es más claro”.

Saber que somos muy valiosos y valiosas.

Recordar que para alguien somos lo más importante.

Recordar que ue ya nos habíamos sentido así antes y que luego este sentimiento cambió, que las emociones cambian, que las heridas sanan.

En situaciones de ENOJO podemos hacerle daño a otras personas y a nosotros o nosotras porque es cuando más fuertemente agitamos el agua con la territa, ayuda a calmar:

No seguir agitando el agua con la territa, como pensar todo el tiempo en lo que nos enoja, o buscar la manera de hacerle daño a quien nos hace enojar.

Darnos cuenta de que estamos muy enojados y esperar a que este enojo se vaya bajando.

Contar hasta diez.

Respirar profundo.

Decírnos a nosotras y nosotros mismos: “todo está bien, me sé controlar”.

Saber que tengo un poder en mi interior que me hace muy fuerte, más fuerte que el animalito loco del enojo que quiere dominarme y que si lo dejo, a alguien puede dañar.

Saber que ya somos grandes y podemos esperar.

Y frente al MIEDO, ayuda:

Saber que a veces el miedo es muy importante porque nos indica que algo puede hacernos daño y que nos tenemos que cuidar.

Pensar que tal vez este miedo que sentimos no tiene mucha razón de ser. Que tal vez estamos imaginando las peores cosas. Que podemos cometer errores, como todo el mundo. Que a veces le damos mucho poder a las otras personas cuando sentimos miedo, y nos olvidamos que somos poderosas y poderosos también.

Paso 5. Se propicia una reflexión personal sobre cómo nos sentimos cuando hay un problema, agresión o conflicto en el aula, con un caso considerar cómo se sintieron los compañeros, evocar cómo se sintió cada uno y cuál sería el origen del problema proponiendo otra alternativa de solución diferente a la que se dio pero enfocada al bienestar propio y del grupo.

Paso 6. Desarrollamos la *hoja del álbum* donde recogemos lo aprendido en cada taller, explicamos su propósito y si tenemos tiempo la realizamos durante el encuentro, de no ser así, les invitamos a hacerla en casa y si lo desean, conversarla con sus familiares.

Paso 7. Agradecemos el día, así como todas las experiencias vividas y nos abrazamos colectivamente de tal forma que nos transmitamos sin hablar, las emociones más bonitas que podamos. Realizamos la evaluación de la actividad

Taller No. 4: Aprendiendo a afirmarme sin lastimar

La asertividad es “una manera de ser” que evita el comportamiento sumiso y el comportamiento dominante empleados innecesariamente. Por ello es básica en la construcción de relaciones interpersonales o en el ámbito comunicativo, y se suele integrar a las habilidades de saber establecer relaciones *asertivas* y saber comunicarse *asertivamente*.

La asertividad supone el reconocimiento de mis derechos y el reconocimiento de los derechos de las y los demás en nuestras relaciones. Se trata de un comportamiento firme, claro y respetuoso en muchos sentidos.

Duración: 2 horas aproximadamente, flexibles según la dinámica del grupo

Objetivo: Fortalecer en las niñas y niños su capacidad para poner límites a las personas y reclamar asertivamente cuando identifican que les están vulnerando sus derechos.

Evidencias del aprendizaje:

Hojas del álbum para este taller

Materiales:

- Cinta, Hojas de papel, Marcadores

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Les proponemos jugar “me gusta, no me gusta”; para ello nos ubicamos en círculo y la persona mediadora dice una afirmación. Cada niña y niño expresa su respuesta acompañándola de una expresión corporal.

“Me gusta que la gente sea... conmigo...”

“Me gusta que la gente me trate...”

“No me gusta que la gente sea conmigo...”

“No me gusta que la gente me trate...”

Paso 2. Al concluir el juego compartimos sentimientos y escuchamos sus aportes. Hemos traído dos historias (originales de Heyck con base en Bravo & Martínez, 2003), que les invitamos a escuchar muy atentamente:

La historia de Asustín, el pequeño ratón gris

Asustín era un pequeño ratón gris clarito que vivía en casa de Doña Flor en un pequeño huequito cavado en la pared junto con sus papás y sus hermanos. Toda la familia se alimentaba de queso, restos de comida y de pequeñas golosinas que la señora dejaba por allí en su cocina. Se suponía que todos debían ir por la comida. Pero Asustín siempre terminaba haciendo el trabajo más arriesgado y peor, pues como era tímido y poco “reclamón”, sus hermanos se aprovechaban de esta situación, le pedían que lo hiciera y se le quedaban mirando. Asustín sentía miedo de que Doña flor un escobazo le diera, pero más miedo le daba que sus hermanos se disgustaran con él.

La historia de Don León

Don León tenía una hermosa y dorada melena que le hacía ver su cara como un gran sol, y rugía con tanta fuerza, que parecía a su alrededor como si un enorme temblor revolcara la tierra. Todo el mundo le temía en la selva, pues no era amable ni querendón. Era el gran rey, y le gustaba que todos hicieran lo que pidiera, que aceptaran sus caprichos y su mal humor. Y ¡ay de aquel que no cumpliera sus órdenes o le contradijera en algo! Había que escoger un buen escondite mejor, pues Don León era cruel y comprender o perdonar no estaba en su ley.

Guiamos la reflexión, en torno a preguntas abiertas que les ayuden a comprender la esencia de lo que vamos a trabajar en este taller.

¿Qué diferencia principal encontramos entre la forma de relacionarse de Asustín y Don León con los demás seres?

¿Por qué creemos que Asustín se comporta así?

¿Por qué creemos que Don León se comporta así?

¿Cómo creemos que puede sentirse Asustín o Don León?

¿Cómo pueden sentirse los demás seres?

¿Qué cosas útiles tiene comportarse como cada uno de los dos al mismo tiempo?

¿Qué puede aprender Asustín y qué puede aprender Don León de lo anterior?

Como una guía para la reflexión tengamos en cuenta estos elementos: Asustín se comporta como se describe porque probablemente quiere mucho a sus hermanos y teme que le aislen o rechacen. Es bueno que piense en ellos y que valore su cariño, pero está dándole toda la importancia a sus hermanos y se está olvidando de una persona en la que siempre debería pensar también: él mismo. Necesita una gran dosis de amor a Asustín que le haga recordar cuán valioso es, y lo mucho que debe cuidar su bien máspreciado: su vida digna. Es loable hacer cosas por las demás personas y tener una gran capacidad de darles todo lo bueno que podamos. Pero si las demás personas no reconocen que también contamos, que tenemos necesidades, y sueños propios independientemente de ellos y ellas, que podemos a veces pensar distinto, o no querer hacer todo lo que nos pide simplemente porque así lo desean, es momento de hacérselos saber, aprendiendo a hacerlo de una manera digna para ellas y digna para nosotros y nosotras.

Don León por su parte, se comporta así porque no ha tenido muchas oportunidades para aprender no solo a recibir la obediencia y los cuidados de las y los demás, sino también a hacer algo bueno por ellas y ellos, y a aceptarlas y aceptarlos como son. Está bien que se quiera a sí mismo y que tenga claro cuán valioso es y cuáles son sus derechos, pero también es bueno que pueda llegar a comprender que los demás seres son tan valiosos como él y que tienen derechos también. Lo que le sucede a Don León, también le sucede a otros seres que se sienten como él, pero con una gran dosis de amor, pueden aprender a dar cariño a las demás personas, a entender que aquellas también tienen sueños y necesidades propias y a aceptar que sus intereses pueden, a veces, no coincidir con los suyos.

Les preguntamos si se identifican más con Asustín o con Don León, o quizás ¿nos vemos en un punto intermedio entre los dos? Les pedimos que piensen muy bien en esto, pero que no tienen que decirlo a nadie. Podemos ser muy como el ratón o el león de nuestros cuentos, o también nos es posible estar en algún punto intermedio, lo que nos resulte mejor según sean las circunstancias. Si somos muy ratón, debemos aprender a defender nuestros derechos, y si somos muy león, debemos aprender a reconocer los derechos de las demás personas.

Paso 3. Actividad central (adaptado de Bravo, Cáceres, Heyck & Tinoco, 2014) Ahora, hacemos una larga línea recta continua en el piso con una cinta de enmascarar, de tal forma que comunique dos extremos: el de Asustín, y el de Don León. En cada uno de estos extremos colocamos una imagen de ellos. Les decimos que ya conocemos dos comportamientos extremos. Les mostramos entonces dos hojas grandes con las palabras: MUCHA TIMIDEZ y MUCHA AGRESIVIDAD en cada una. Del mismo modo, otras dos hojas grandes escritas en otro color, que dicen:

Yo no cuento – Las demás personas cuentan

Yo cuento – las demás personas no cuentan

Les pedimos a dos personas voluntarias que coloquen las hojas debajo del personaje al que corresponden. Les preguntamos qué tipo de comportamientos **agresivos** recordamos, no solo físicos, sino también verbales o gestuales; les decimos que en general, los comportamientos agresivos lastiman, hacen daño. Les pedimos que compartan ejemplos que conozcan de su vida cotidiana.

Les preguntamos también qué tipo de comportamientos **muy tímidos** conocemos. Y les damos la pista de que éstos generalmente hacen sentir mal a la persona que los vive. Les pedimos que compartan ejemplos de su vida cotidiana.

Luego les preguntamos a todos los niños y las niñas, si habría maneras distintas de comportarnos y dónde las ubicaríamos en la línea. La idea de la línea es que puedan ubicar la agresividad y la timidez como dos extremos de un mismo continuo, en el que pueden darse opciones intermedias. Les preguntamos cómo llamarían a las opciones más equilibradas entre la una y la otra.

Les contamos que existe una opción llamada **asertividad**, y les damos una hoja con este nombre, pidiéndoles que la ubiquen donde crean que es pertinente en la línea entre el ratón y el león. A veces la asertividad no es el punto medio exacto, pues depende de las circunstancias. Por ejemplo, si la mayor parte de las veces nos ubicamos en el lado “ratón”, y el medio en que nos desenvolvemos las personas están más en el lado “león”, debemos hacer un esfuerzo mayor para que **nuestros derechos también cuentan**. Y viceversa, desde el lado “león” es importante que hagan el esfuerzo de aceptar que **los derechos de las demás personas también cuentan**.

Les planteamos: “si en el extremo **Mucha agresividad** colocamos la frase Yo cuento – las demás personas no cuentan, y en el extremo **Mucha timidez** colocamos Yo no cuento – las demás personas cuentan, ¿qué podríamos decir de la asertividad?” Invitamos a una persona voluntaria a que lo haga. La idea debe estar relacionada con algo así: yo cuento – tú cuentas – O contamos ambos/ambas.

Resaltamos que en los comportamientos asertivos, tenemos en cuenta nuestros derechos y los derechos de las demás personas, y cuidamos nuestros sentimientos y los sentimientos de otros y otras. Nuestro propósito no es lastimar, como tampoco dejar que las demás personas pasen por encima nuestro o nos lastimen. Una cosa muy importante es utilizar palabras que disponen amablemente a las personas, como **por favor** y **gracias**. Son una buena manera de comenzar a practicar la asertividad y reconocer que merecemos consideración y trato digno de todas las personas.

Paso 4. Pasamos a algunas personas voluntarias a jugar en nuestra línea de **Asustín – Don león**, y de acuerdo con cada una de las situaciones que presentamos a continuación, deciden en qué lugar de la línea ubicarse según cómo consideren que deberían comportarse.

Situación 1: Dos niños le dicen a Camilo que si todos los días les da su refrigerio, lo dejan jugar fútbol en el recreo.

Reflexionamos con el grupo que en esta historia es claro el comportamiento agresivo de los niños (de manera indirecta o encubierta, porque es un chantaje). La pista para reconocer que es agresivo es que no tiene en cuenta los derechos de la otra persona y la hacen sentir mal. En los chantajes no se tiene en cuenta a las demás personas, solo interesa alcanzar el objetivo.

¿Cómo sería una respuesta tímida de Camilo? Por ejemplo, aceptar darles el refrigerio.

¿Cómo sería una respuesta agresiva de Camilo? Por ejemplo, golpearlos o insultarlos.

¿Cómo sería una respuesta asertiva de Camilo? Por ejemplo, decirles que a él sí le gustaría mucho jugar fútbol, pero que no puede darles su refrigerio porque tiene muchísima hambre, al igual que ellos.

Situación 2: Juana llegó del recreo y ya no encontró su cartuchera con todos sus colores y útiles. Volteó a mirar a su alrededor y le pareció que la cartuchera que tiene María es la de ella. María suele hacer esto, cada vez que olvida la suya y acude de esta manera a las de sus compañeros.

No sabemos si efectivamente María tomó su cartuchera, como tampoco lo sabe Juana. Si María la tomó, es probable que pensara decírselo a Juana después y no quedarse con ella, pero de todas formas debió haberle dicho a Juana, pues es una norma mínima para vivir en la sociedad: pedir el favor, pedir prestadas las cosas. María no fue asertiva sino agresiva, porque se llevó lo que le pertenecía a Juana sin su consentimiento.

¿Cómo sería un comportamiento agresivo de Juana? Por ejemplo, decirle que es una ladrona.

¿Cómo sería un comportamiento tímido o sumiso? Por ejemplo, no decirle nada.

¿Cómo sería un comportamiento asertivo? Por ejemplo, acercarse a María y de manera amable preguntarle si la cartuchera que tiene es la de ella, pues se parece mucho. En caso de que sí sea, le puede decir a María que con gusto le comparte los colores que ella no tenga, pero que por favor se los pida y así ella no se angustia pensando que se perdió su cartuchera.

Situación 3: Sofi tiene un hermano un poco mayor que ella a quien quiere mucho, a pesar de que suelen pelear. A Sofi le encanta ver su programa de televisión de las 6:00 pm y está muy contenta pues hoy presentarán un nuevo episodio. Para poderlo ver, hizo juiciosa todas sus tareas y dejó lista la maleta. Cuando se sienta a verlo emocionada y el programa va a comenzar, su hermano le cambia el canal.

Es claro que el comportamiento del hermano de Sofi no es muy considerado con ella. Sin embargo, no sabemos si para él era igualmente importante otro programa y estaba, al igual que Sofi, muy emocionado.

¿Cómo sería un comportamiento agresivo de Sofi? Por ejemplo, ponerse a pelear y quizás ninguno de los dos terminaría viendo televisión.

¿Cómo sería un comportamiento tímido? Aceptar que su hermano vea el programa, sin siquiera averiguar si era tan importante para él como lo era para ella el que quería ver.

¿Cómo sería un comportamiento en el que se tuvieran en cuenta los dos? Por ejemplo, negociar con su hermano. Hacerle ver que estaba muy emocionada con el nuevo capítulo. Pedirle a su mamá que medie la situación.

Convocamos nuevamente al círculo, para compartir algunas situaciones en las que han tenido comportamientos tímidos, agresivos y asertivos.

Paso 5. Le proponemos al grupo observar en su familia cuál es el comportamiento que predomina más (agresivo, tímido o asertivo) y quiénes son las o los que se comportan así; les recomendamos registrar en su álbum los resultados de este proceso de observación.

Paso 6. Invitamos al grupo a hacer un compromiso personal y colectivo de estar alertas para practicar su asertividad en situaciones escolares. Nos damos un abrazo colectivo de despedida. Evaluación de la actividad

ACTIVIDADES PARA LA ACCION EN EL AMBITO ESTUDIANTIL

No.2 EL ENTORNO CERCANO Y COMPARTIDO - HACIA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO, LA ALTERIDAD

Taller No. 5 : Giro y te miro

Ambientación: Video <https://www.youtube.com/watch?v=h01QzV3sjDI> El valor de la diferencia

Duración: 35 minutos.

Objetivo: Lograr que las personas participantes se conozcan y facilitar la máxima disposición para participar de la jornada creando un ambiente amable y de confianza que promueva el diálogo.

Resultado esperado: Generación de un clima de confianza para el desarrollo de la jornada de trabajo.

Competencias ciudadanas: Empatía y escucha activa.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se divide a las personas participantes en dos grupos iguales. Tomados de los brazos, uno de los grupos hace un círculo mirando hacia afuera. El otro grupo, tomado de las manos y rodeando al primero, hace un círculo mirando hacia adentro. Las personas quedan frente a frente.

Paso 2. La facilitadora o facilitador de la actividad indica que, a la voz de tres y mientras suena la música, los círculos van a girar en direcciones opuestas, el grupo de adentro girará hacia la izquierda y el grupo de afuera girará hacia la derecha.

Paso 3. Cuando la facilitadora o facilitador lo indique, los grupos se detendrán. Las personas que queden frente a frente se presentarán (nombre, color favorito, cómo está conformada su familia, etc.). También pueden hablar de su curso, de su área de trabajo favorita y de las cosas que les gustan de sus colegio, pasatiempos, gustos personales, etc.

Paso 4. Una vez terminada la presentación, los círculos vuelven a su lugar (el círculo interno mira hacia adentro, el círculo externo mira hacia afuera) y cuando la facilitadora o facilitador lo indique nuevamente empiezan a girar. Esta actividad se puede repetir dos o tres veces.

Paso 5 Al dar por terminada la actividad anterior, cada estudiante queda en pareja con otro que le haya correspondido de manera aleatoria en el giro final, se retiran a un espacio privado y se les solicita que evoquen un problema o conflicto que se haya dado en su aula de clases, puede ser que ambos conozcan o uno que cada uno haya vivido; el propósito al comentarlo es identificar cuáles son las relaciones negativas que se perciben en esa situación, cómo han llegado a ese punto y qué cambios conviene realizar para modificarlas. De lo conversado escogen una situación que presentarán en plenaria

Paso 6 En sesión plenaria con la orientación del facilitador(a) se compartirán voluntariamente las experiencias y los análisis realizados por algunos de los grupos o todos si el tiempo lo permite; de una experiencia que elijan se ampliará el análisis desde el enfoque relacional, aplicando el esquema AGIL y los estudiantes plantearán acciones que pueden evitar que se presenten nuevamente situaciones similares, cada uno expresa cual considera que sería la acción personal a emprender. Invitamos a todos los integrantes del grupo a hacer un compromiso personal para estar alertas en nuevas situaciones y les recomendamos registrar lo trabajado en su álbum.

Tomado y adaptado de Guía Pedagógica ¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia?)

Taller No. 6: Conociendo y reconociendo emociones.

Ambientación: Video <https://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1ybxTU> Cadena de favores

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Reconocer el espacio donde se va a trabajar y comenzar a reconocer emociones en otras personas.

Resultado esperado: Crear un ambiente adecuado de trabajo caracterizado por el reconocimiento de las emociones.

Competencias ciudadanas: Reconocimiento de emociones propias y de otras personas.

Materiales: Nombres de emociones en una bolsa.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se invita a las personas participantes a organizarse en un círculo donde ninguno le dé la espalda a otro compañera o compañero.

Paso 2. La facilitadora o facilitador plantea lo siguiente: “Ahora, cierre los ojos y comience a reconocer su cuerpo, sus funciones, sus elementos, dejando descansar los pensamientos y sintiendo cada una de sus partes. Luego, recorra el salón sin hablar con las demás personas con el objetivo de establecer una relación entre el cuerpo y el espacio. Esta parte es fundamental porque ese recorrido se parece a lo que cotidianamente hacemos, a veces vivimos la vida de manera rápida, en otras ocasiones recorremos nuestras experiencias mirando al pasado o viendo al futuro. La idea es recorrer el espacio con pasos cortos, con pasos largos, en zigzag, para atrás, hacia adelante, con afán, muy despacio. Ahora, es tiempo de reconocer a otras personas. Primero, mire fijamente a otras personas que no conozca, en silencio e intentando no demostrar ninguna emoción en su cara. Luego, deberá comenzar a interactuar expresando diferentes emociones: tristeza, rabia, alegría, miedo. Ahora, deberá saludar a otras personas con las manos, con los pies y con la cadera. Finalmente, cada persona debe ubicarse en uno de los 4 extremos del salón en grupos de 4 a 6 personas”.

Paso 3. Cuando las personas participantes estén divididas en los subgrupos, se le pide a cada persona que escoja una emoción de una bolsa de papeles que tiene la facilitadora o facilitador. Cada participante deberá representarla ante sus compañeras y compañeros sin hablar y el grupo adivinará qué emoción es la que está representando.

Paso 4. Luego, cada grupo escogerá una de las emociones representadas para dialogar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de cambios físicos se presentan?
- ¿Bajo qué circunstancias la vivencian? ¿Es muy común en su contexto?
- ¿Qué consecuencias se vivencian al presentarse esa emoción?
- ¿Cuál es la mejor manera de enfrentar esa emoción?
- ¿De qué manera se sabe cuándo otra persona siente esta emoción?

Paso 5. Los grupos comparten en plenaria sus reflexiones y la facilitadora o facilitador realiza un cierre pedagógico conectando esta actividad con la siguiente.

Paso 6. Evaluación de la actividad – Según formato

ACTIVIDADES PARA LA ACCION EN EL AMBITO ESTUDIANTIL

No. 3 - DEFINICIÓN DE METAS, IDEALES, PLANES PERSONALES Y GRUPALES

Este primer encuentro es una invitación a ponernos en marcha. Somos un grupo diverso, conformado por personas con emociones, sentimientos, pensamientos, intereses, necesidades, experiencias, conocimientos y capacidades diferentes, unidos en un mismo grupo. Estas cobran importancia y relevancia en la medida en que vamos comprendiendo que la realidad no puede transformarse sin nuestra acción intencionada, mucho mejor si es coherente y consecuente con principios que responden al interés común y al bienestar colectivo.

Por tanto, como condición para la transformación se requieren personas que asuman –responsablemente– su capacidad para decidir y actuar conforme a los postulados del cuidado de la vida digna, es decir, buscando que todas las personas conozcan y disfruten sus derechos, luchen por ampliar sus posibilidades de disfrute de los mismos para todas las personas, promuevan la asunción de responsabilidades, salvaguarden la naturaleza, entre otros, de manera que nadie quede excluido de la realización de vida deseada en nuestra aula y nuestro colegio.

Así pues, es importante que expresemos nuestras opiniones frente a los temas tratados de manera abierta y responsable, que observemos, escuchemos y sintamos las diversas voces que conforman nuestra realidad para comprender

Taller No.7: Atrapautopías”

Ambientación. Video <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM> El puente colaboración

Duración: 2 horas, además del tiempo requerido para la preparación del encuentro.

Objetivo: El objetivo principal es que todas las personas presentes seamos conscientes de que somos parte del grupo, tenemos una invitación generar un propósito común de hacer de él un lugar mejor, más humano, justo, solidario e incluyente.

Resultado esperado: Comprensión del vínculo que constituye la relación por analogía con la red que conforma el tejido resultado de la dinámica

Competencias ciudadanas: Reconocimiento de la existencia del otro y su conexión con cada uno en la relación del aula de clases

Materiales:

- Ovillo de lana (mínimo de 40 metros).
- Ovillos de lanas de diversos colores, hilo nailon, plumas, chaquiras.
- 1 hula-hula.
- Marcadores de diferentes colores.
- Pliego de cartulina. Cinta de enmascarar.
- Dispositivos móviles para capturar fotografías o videos.

Evidencias de la actividad:

- “Atrapautopías” elaborado por combos y grupal.
- Cartelera de los acuerdos de convivencia.
- Fotografías del proceso.

Desarrollo de la actividad:**Inicio**

Antes de dar inicio al proceso formativo, la persona mediadora del aprendizaje invita al conjunto de participantes --de manera atractiva y personalizada-- a la primera sesión de encuentro. Les solicita que a ella lleven un elemento significativo para ambientar el espacio y una herramienta para capturar imágenes (lápices, cámaras, dispositivos móviles...).

En el encuentro, antes de la bienvenida, se decora el espacio con los elementos que cada persona trajo, dejando el centro del lugar sin objetos que puedan obstaculizar la movilidad.

Paso 1. En la presentación vamos a tomar el ejemplo de una araña para tejer un “atrapautopías”. Para ello, formamos un círculo. La persona que tiene una madeja de lana se presenta así: dice su nombre y qué le gusta hacer más. Cuando termina, le lanza la madeja a otra persona sosteniendo la punta de esta. Quien recoge la madeja se presenta y, del mismo modo, sosteniendo la lana, lanza la madeja a otra persona; sucesivamente así hasta que todas las personas se hayan presentado.

Paso 2. En este momento, analizamos el tejido que acabamos de construir: ¿cómo lo hicimos?, ¿qué interacciones encontramos?, ¿tiene alguna figura en especial?; si tensamos cada una y cada uno nuestra punta de la lana, ¿qué sucede con la persona con quien compartimos la lana de manera más directa?, ¿qué sucede en el conjunto del tejido?; si colocáramos algo en el centro del tejido, ¿qué sucedería? Tomamos notas mentales de lo compartido y de la figura que formamos.

Paso 3. Para recoger la lana hacemos el ejercicio al revés, es decir, decimos el nombre de la persona que anteriormente nos lanzó la madeja.

Paso 4. La persona mediadora del aprendizaje invita al grupo a sentarse en el lugar para complementar la reflexión anterior y compartir lo que se propone en los espacios de encuentro previstos. Para ello, rescata la metáfora de «*los hilos*» que cada una y cada uno representan en la construcción de la memoria, de la historia y de la vida presente, hilos en constante relación y tensión, pero únicos, necesarios e interdependientes los unos de los otros para formar «*el tejido*» deseado.

Paso 5. En este paso la mediadora invita a todas y todos a asumir con mucha responsabilidad lo que hacemos, pues, como en el tejido que formamos hace unos momentos, cada persona representa un hilo con el que se teje la relación que existe en el grupo. Por ello, en todas las sesiones de encuentro estamos llamados a entretrejernos para alcanzar los propósitos de aprendizaje, que tejidos colectivamente aportarán al ambiente que deseamos en nuestra aula de clases.

En este paso se resume con el aporte de todos los participantes, lo que haremos en este módulo: tejer, con la participación activa de cada uno de los hilos aquí presentes, a través del diálogo, las reflexiones, conocimientos y acciones que nos permitan ser parte, tomar parte y sentirnos parte nuestro grupo de aula de clases y participantes activos en relaciones positivas y gratas para todos y cada uno de sus integrantes

Paso 6. Evaluación de la actividad – Según formato

Taller No. 8: Fortalezco mi capacidad de pensar antes de actuar

¿Me gustaría que mi colegio fuera diferente?, ¿quisiera que en mi colegio no hubiera peleas?, ¿qué puedo hacer para que mis opiniones sean tenidas en cuenta por mis docentes?, ¿de qué forma puedo ayudar a que en mi colegio, mis compañeras, compañeros y mis docentes tengan mejores relaciones?, ¿cómo puedo ser más activo en la toma de decisiones de mi escuela?

Ambientación: Video <https://www.youtube.com/watch?v=TiNUaHXsjBA> Conflictos no pierdas la perspectiva

Duración: 2 horas, además del tiempo requerido para la preparación del encuentro.

Objetivo: Comprender que somos seres parte de conflictos y con responsabilidad en estos.

Resultado esperado:

Competencias ciudadanas:

Materiales:

Cuatro (4) cartulinas.

Un (1) marcador.

Una (1) revista vieja con ilustraciones.

Pegante.

Imágenes de problemas y conflictos (en papel o para video beam).

Dispositivos móviles para capturar fotografías o videos.

Evidencia de la actividad: Fotografías del proceso.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Recordamos lo trabajado en el encuentro anterior y dialogamos acerca del sentido de los “atrapautopías” por combos, y el realizado por todas y todos ¿Tenemos algo que haya surgido en cada una y cada uno luego del encuentro para aportarles?

Paso 2. Por combos, dialogamos sobre los hallazgos de los ejercicios prácticos de ciudadanía entre taller y taller: ¿cuáles son mis conflictos y los conflictos en que vivo? Elaboramos un listado de los conflictos más frecuentes que vivimos y los compartimos en plenaria.

La persona mediadora del aprendizaje complementa nuestra reflexión anotando que vivir en medio de conflictos es algo connatural a la vida humana. Nos presenta algunas imágenes que se muestran en la figura (Pendiente anexarla) para que elijamos entre ellas cuáles corresponden a problemas y cuáles a conflictos.

Tomando en cuenta lo anterior, los conflictos pueden surgir por las diferencias que tienen dos o más personas: por los valores y creencias que cada una defiende; por la percepción –contraria– que tienen frente a una misma situación; por la aparición de intereses y necesidades que van en contravía; por el tipo de relación que establecen con las otras personas (por ejemplo, de desconfianza); por la desigualdad en el poder (por ejemplo, cuando se “saca provecho” de una relación de amistad para incumplir los compromisos); por la distribución de recursos (por ejemplo, cuando unas pocas personas reciben beneficios --tangibles o intangibles-- y otros que también los requieren no los reciben).

En la solución de problemas y en la tramitación de conflictos es vital reconocer las actitudes y habilidades que facilitan que la situación en cuestión se transforme; para ello, es importante saber escuchar, observar, valorar, disponible para negociar y tomar decisiones individuales y colectivas que conduzcan a la transformación positiva de la situación problemática o conflictiva de la que somos parte.

Paso 3. Además de las anteriores características los conflictos presentan los siguientes *elementos* (Bravo & Martínez, 2003):

El poder (equilibrio, asimetría).

Los motivos.

Ubicación (espacio-tiempo, factores históricos, geográficos, culturales, económicos, sociales).

Dimensiones (intensidad, consecuencias, posibilidades de evolución: magnitud de los hechos, cómo interactúan entre sí, cuáles son los resultados de su vigencia, qué aspectos se derivan de estos, cómo inciden en otros componentes de la estructura social, qué capacidad de influencia tienen, cuáles son los daños materiales, cuáles son los morales, cuál es la capacidad de innovación o renovación, qué costos generan, entre otros).

Los actores.

Las posiciones (distintos enfoques que asumen las partes frente a los motivos para orientar en un sentido determinado).

Reconocemos y reconocer a las personas en medio de los conflictos nos ayuda a desarrollar la habilidad de ponernos en el lugar de las otras personas y de reafirmar nuestras propias maneras de ver el mundo en relación con otras y otros. Asimismo, nos permite ir configurando maneras distintas de las que actualmente existen para entender, abordar y gestionar las situaciones conflictivas con la comprensión de que somos parte de este tejido social y que mutuamente nos necesitamos para generar una ampliación de oportunidades para la realización de nuestros derechos.

Paso 4. El collage: *¿Qué buscamos cuándo nos encontramos en un conflicto?, ¿o lo buscamos?* Adaptado de Seminario de Educación para la Paz. Asociación Pro Derechos Humanos (2000). Para esta actividad, nos dividimos en tres grupos de trabajo. Cada uno de los grupos tiene 20 minutos para elaborar un *collage* que represente alguno de los conflictos más presentes en nuestra vida cotidiana. Gana el equipo que elabore la composición más armoniosa, es decir, la que tenga como mínimo un nombre, que contenga todas las imágenes bien adheridas en la cartulina dispuesta para tal fin y que termine de elaborarse antes de 20 minutos. Sin embargo, los grupos solo pueden utilizar el material disponible en el centro del lugar de encuentro: cuatro (4) cartulinas, un marcador, pegante y una revista.

Antes de empezar la actividad, cada grupo escoge entre sus participantes una persona que observe con atención lo que acontece en su grupo. Una vez que todas las instrucciones se entiendan, la persona mediadora del aprendizaje le asigna un papel a cada grupo. Insiste en que el grupo debe velar por no salir del papel hasta tanto la actividad haya finalizado. Da unos minutos al grupo para que se organice y empieza el cronómetro a correr.

Los papeles son los siguientes:

Grupo 1: su objetivo es ganar. Para conseguirlo, todos los medios están permitidos. No cooperarán con ningún otro grupo y no pueden arriesgarse a no ganar la competencia.

Grupo 2: su objetivo es huir de las dificultades y los conflictos. Por ello, solamente van a trabajar en el propio collage sin intervenir con nada ni molestar a nadie, mientras no se presenten dificultades. Si alguien les da órdenes o los agrede deben ser sumisos y acatar sin cuestionar. Mientras no sean molestados continúan su trabajo.

Grupo 3: su objetivo es defender la consigna que todos los grupos tienen derecho a hacer el collage. Es preciso que afronten los conflictos de forma positiva.

Los observadores y observadoras no pueden intervenir. Su objetivo principal es tomar notas de lo que sucede: la estrategia que elabora el grupo para organizarse, las relaciones entre sus integrantes, los papeles y actitudes que asumen y las frases más significativas que enuncian.

Transcurridos los 20 minutos, hacemos una ronda rápida para expresar en pocas palabras cómo nos sentimos en el desarrollo de la actividad. Luego, las observadoras y los observadores cuentan, lo más objetivamente posible, lo que sucedió en cada uno de los grupos.

A continuación abrimos el debate sobre la experiencia, especialmente, frente a las actitudes, papeles y responsabilidades de los integrantes por grupo a fin de determinar las características diferenciales de cada uno. Mencionamos si en el desarrollo de la actividad se presentaron situaciones conflictivas (que provocaron tratos fuertes)

y relacionamos esas situaciones con los resultados obtenidos y los sentimientos, papeles y responsabilidades de las personas involucradas.

Para finalizar, nos preguntamos: ¿qué papel desempeña nuestra emocionalidad en el abordaje de conflictos?, ¿qué tipo de actitudes y de estrategias nos llevan a hacer “lo que es justo”? Es habitual que en el transcurso del juego surjan situaciones fuertes, incluso que haya auténticas “tensiones” para defender “la propiedad” (el *collage*), que pueden dar mucho juego en la reflexión. También es importante resolver cualquier disputa por “los papeles representados” por unas personas, y no de estas personas directamente, con el fin de que nadie salga de la actividad con sentimientos desagradables.

Paso 5. A partir de esta actividad, vamos a pensar en los otros finales posibles al conflicto planteado: ¿qué podría haber sucedido si hubiéramos tomado decisiones diferentes?, ¿qué posibilidades de abordaje para este conflicto tenemos?, ¿qué otros papeles podrían haber surgido? De esto surge el primer criterio para comprender mejor los conflictos: **no hay únicas salidas al conflicto.**

En los conflictos, es posible encontrar diferentes estilos de abordaje de las personas que forman parte de ellos, pueden ir desde aquellas que “dicen mucho, que conversan sin escuchar”, las que “no se deciden por nada y cambian constantemente de opinión”, hasta las que “evaden su papel y responsabilidad en el conflicto”. De ahí surge el segundo criterio: **todos desempeñamos un papel y asumimos una responsabilidad (o no) en el conflicto.**

Finalmente, el tercer criterio: es preciso cuestionarnos si, en nuestro abordaje de los conflictos, **tenemos presente la perspectiva del cuidado, el buen trato y la inclusión.** ¿Priorizamos la defensa de la vida en los conflictos en los que participamos?

Paso 6. Las preguntas que nos ayudarían a organizar lo vivido en este encuentro (que nos aportan a la ampliación de nuestro aprendizaje) pueden ser:

¿Cuál es la diferencia entre problema y conflicto?

¿Cuáles son las disposiciones personales que ayudan para gestionar o abordar conflictos?

¿Qué debo aprender en cuanto a la emocionalidad para el abordaje de conflictos?

¿Qué habilidades puedo desarrollar o posibilitar para manejar mejor los conflictos?

¿Qué fue lo más útil de este encuentro?, ¿qué apropiamos?, ¿qué nos puede servir en la vida de nuestro combo?

Organizamos las conclusiones de este ejercicio por combo, para anexarlas al portafolio de la participación.

Cerramos la sesión en círculo, expresando nuestras reflexiones con una frase.

Paso 7. De manera individual vamos a observar o percibir nuestro entorno, con el fin de verificar (o no) la existencia de problemas y conflictos que nos afecten y que detectamos como parte de conflictos más amplios. Hacemos un registro en imágenes (es importante que recordemos que existen diferentes maneras para capturar una imagen: podemos pintar, hacer una caricatura, tomar una fotografía, realizar una narración...). Llevamos las mejores imágenes a nuestro próximo encuentro.

Ver video https://www.youtube.com/watch?v=eIZdaM2_xgI **Tolerancia**

Evaluación de la actividad

ACTIVIDADES PARA LA ACCION EN EL AMBITO DE LOS DOCENTES

El equipo de docentes y docentes con funciones de orientación de todas las instituciones educativas comparten un mismo origen o esencia y es el desarrollo integral del grupo de estudiantes, como se plantea en la Ley General de Educación.

Esta labor va mucho más allá de lo relacionado con el conocimiento meramente académico o con el desarrollo de habilidades científicas. Tiene que ver, además, con la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes para actuar constructivamente en una sociedad democrática (MEN, 2003). En consecuencia, tanto el docente con funciones de orientación como el docente de aula encarnan una responsabilidad pedagógica y humana del mismo nivel, incluso cuando a veces se asuma que el docente con funciones de orientación no tiene influencia alguna en el clima de aula o en las relaciones que allí se entretienen, o que el docente de matemáticas no desarrolla competencias ciudadanas en su área.

El aula es un espacio en el que, si bien convergen y se entremezclan problemáticas de las persona que allí se encuentran, también funciona como una oportunidad para transformar positivamente las comunidades.

Por lo tanto, la convivencia, la paz, la participación y la valoración de las diferencias tienen su seno justo allí, en esa cotidianidad del compartir en el aula (MEN, 2003).

La ciudadanía del presente y del futuro se construye permanentemente a partir de lo que sus sentidos le entregan: lo que ve, escucha, toca, huele y degusta. Pero no se trata solo de eso, de la información

No. 1. Sensibilización a partir de la evocación: El baúl de los recuerdos. Reflexiones sobre la práctica pedagógica.

Actividades para reflexionar sobre el estilo pedagógico.

A continuación se plantea una serie de actividades que apoyan los procesos de reflexión sobre el estilo docente. Estas actividades se pueden desarrollar, por ejemplo, en la semana de desarrollo institucional.

Objetivo: sensibilizar a las personas participantes sobre la importancia de formar para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia en los EE, mediante una auto-reflexión sobre la práctica pedagógica docente.

Duración: 2 horas.

Materiales: equipo de sonido, música de fondo, cuaderno de notas, bolígrafos, proyecto de video, computador, hojas en blanco y marcadores de colores.

Momento 1.

En esta actividad vamos a explorar el pasado, vamos a reconstruir los momentos que nos han llevado hasta nuestro presente como docentes. Tomémonos un tiempo para recordar algunos sucesos de nuestra infancia y nuestra vida en la escuela (Soler, 2011).

Paso 1. Ejercicio de disposición (10 minutos).

Se plantea lo siguiente: “Para recordar eventos de nuestra vida de una forma sincera, abierta y serena, necesitamos crear un ambiente que nos genere confianza. Pongamos música de fondo y cerremos los ojos, respiremos, relajemos el cuerpo, adoptemos una posición que nos parezca cómoda y empecemos a trasportarnos al pasado gradualmente. Recordemos lo que estábamos haciendo ayer..., hace una semana.... hace un mes..., hace un año... Ahora, vamos a la escuela, cuando éramos estudiantes.

Recordemos el primer día de escuela: ¿Cómo era la relación con los compañeras, compañeros y con el equipo de docentes? Recordemos los juegos: ¿a qué jugábamos? Recordemos un momento de felicidad... Ahora, recordemos un momento de tristeza o sufrimiento...".

Paso 2. Escribamos los recuerdos (20 minutos).

Se plantea lo siguiente: "Abramos lentamente los ojos, tomemos en nuestras manos el cuaderno de notas.

Escribamos en el cuaderno los recuerdos suscitados por cada una de estas preguntas:

1. ¿Cuando era niña o niño podía expresar sus deseos y opiniones en su familia y en la escuela, así fueran diferentes a las de las personas adultas?
2. ¿Cuando era niña o niño participaba en la construcción de las normas de aula?
3. ¿Con cuál de sus docentes tenía más confianza?, ¿por qué? ¿A cuál de sus docentes le tenía miedo?, ¿por qué?

Paso 3. Compartamos en grupos (15 minutos).

Conformemos grupos de cinco personas y compartamos voluntariamente con el grupo alguno de nuestros escritos. La idea no es discutir, sino sólo compartir. La única condición es que cada participante lea estrictamente lo que escribió sin tratar de explicar oralmente lo escrito.

Paso 4. El maestro que soy (45 minutos).

Se plantea lo siguiente: "Ahora que hemos escrito los recuerdos de infancia, vamos a trasportarnos a nuestro presente como docentes. Vamos a recordar el momento en que decidimos ser docentes: ¿por qué tomamos esa decisión? Evoquemos nuestro primer día como docentes: ¿cómo nos sentíamos? ¿qué recordamos de aquel día con alegría? ¿qué recordamos con tristeza? ¿cómo eran esas primeras clases? ¿cómo corregíamos al grupo de estudiantes?".

Se escribe en el cuaderno lo que suscitan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué me dirían sus estudiantes si les preguntara si su docente les da oportunidad para expresar sus opiniones y deseos, así sean diferentes a los suyos?
2. ¿Les da usted oportunidad a sus estudiantes de participar en la construcción de las normas de aula?, ¿cómo?
3. ¿Sus estudiantes le tienen miedo o confianza?, ¿por qué?

Cuando se hayan escrito los recuerdos, se observa el cuadrante de estilos docentes (Gráficos 1 y 2). De acuerdo con lo que cada quien escribió en su cuaderno acerca de sí mismo o sí misma como docente, deberá ubicarse en el cuadrante.

Momento 2.

Se conformarán grupos de máximo 7 personas.

Paso 1. Puesta en común (10 minutos).

En los grupos se comparten los diagramas y se discuten en grupo las conclusiones del ejer

Paso 2. ¿Quiénes somos? ¿Para dónde vamos? (20 minutos).

Cada grupo deberá discutir y llegar a acuerdos sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se perciben como EE actualmente en cuanto a la formación para el ejercicio de la ciudadanía (teniendo en cuenta la formación de estudiantes que ejercen sus derechos, autónomos, activos en la construcción y el manejo justo de las normas)?
- ¿Cuáles son los propósitos que tienen como EE con relación a la formación para el ejercicio de la ciudadanía?

El grupo designa dos relatoras o relatores cuya función es tomar nota de la discusión del grupo y sintetizarla en un párrafo. Se escribe en una sola hoja en blanco la síntesis de la discusión. Cada persona deberá adherir los diagramas de estilo docente a la hoja con los párrafos de síntesis de la relatoría.

Actividad No.2 **Cualificación sobre enfoque relacional, análisis del conflicto aplicando el esquema AGIL, métodos para la resolución de conflictos desde la perspectiva relacional, en estrategias y técnicas para el manejo de situaciones disruptivas en el aula.**

Se ubica un experto que pueda orientar la temática con propiedad en las jornadas pedagógicas asignadas en el cronograma institucional,

Actividad No.3 **Aplicación de estudio de casos particulares de la realidad de los grupos.**

Se seleccionan problemáticas recientes para llevarlas a sesiones de trabajo en las reuniones de grado y se aplica la metodología de estudio de caso para compartir experiencias exitosas y fortalecer las estrategias de manejo por parte de los docentes.

ACTIVIDADES PARA LA ACCION EN EL AMBITO CONTEXTUAL

- Disposiciones logísticas para la ambientación del contexto: ejecución, seguimiento y evaluación
- Con el grupo de estudiantes se planea la actividad para la reorganización del ambiente del salón ya que hace parte de su contexto diario (Este proceso de auto reconocimiento y transformación es necesario pero se hará desde los acuerdos fruto de los talleres y actividades de las rutas para estudiantes