

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

Voces de Convivencia: La dimensión afectiva de la competencia comunicativa

Tesis Presentada Para Obtener El Título De
Magister en Pedagogía
Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca

Juan Carlos Lozano Vargas

Agosto 2015.

Dedicatoria y agradecimientos

Esta tesis va dedicada a mis padres Germán y Amanda, seres humanos soñadores y luchadores a quienes he visto durante 28 años hacer esfuerzos inimaginables por ver a sus hijos construirse como personas de bien. A ellos les debo todo lo que soy.

A mi hermano Gers quien siempre ha estado a mi lado en los buenos y malos ratos y de quien he aprendido la importancia de la disciplina y la tenacidad en cada tarea emprendida. Muchas veces mi ejemplo a seguir.

A mis estudiantes, a todos de todos los cursos, de quienes cada día aprendo que la educación es un acto humano y como tal no implica jerarquías, implica comprensión, afecto y comunicación.

Agradezco a todos mis profesores de la maestría quienes con sus consejos hicieron posible que este documento viera hoy la luz. De entre ellos agradezco inmensamente a mi profesora Gabriela Atehortúa, quien acompañó este proceso investigativo por completo con sabias palabras y consejos que no solo fueron útiles para este trabajo, también me fueron útiles para formarme como persona y educador.

Resumen

La escuela se ha consolidado desde siempre como el espacio común de encuentro con el otro, en donde conviven, las subjetividades de sus miembros. Es posible que ante las distintas formas de ver el mundo se pueda entrar en contradicción, generando la aparición del conflicto. La escuela tiene un papel protagónico ante esta realidad y debe promover la resolución constructiva del conflicto como respuesta hacia la convivencia pacífica y la democracia radical.

Es larga ya la lista de trabajos que se han propuesto con el fin de alcanzar este objetivo, sin embargo a diario, se siguen presentando en nuestros colegios episodios de agresión y de violencia que en ocasiones dejan saldos lamentables.

La presente investigación teniendo como base esta preocupación, tuvo como objetivo presentar la relación existente entre el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa y la reducción de las agresiones escolares. Teniendo en cuenta las particularidades de los contextos escolares se seleccionó como metodología de investigación la I.A.E. (investigación acción educativa) a través de instrumentos de recolección de información como Escalas de calificación, Pruebas proyectivas y Diarios de campo. Se construyó una estrategia pedagógica conformada por cuatro etapas (Diagnóstica, entrada, intervención y salida). Cada una de las etapas, de acuerdo con la información recolectada, fue constantemente puesta en evaluación con el fin de modificar o replantear las actividades y las metodologías propuestas.

Con los instrumentos de recolección de información utilizados se concluyó la estrecha relación que tiene el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa en la reducción de algunas agresiones escolares. Las acciones futuras deben apuntar a expandir los resultados conseguidos para compartirlos y trabajarlos con toda la comunidad escolar. Fomentar una cultura institucional del dialogo debe ser tanto el fin como la herramienta que

les permita a todos los miembros, resolver pacíficamente los conflictos, lo que aumentará al mismo tiempo su participación en instancias escolares y locales.

Palabras clave

Conflictos escolares, agresiones escolares, dimensión afectiva de la competencia comunicativa, competencias comunicativas y emocionales.

Abstract

The school has established forever as the common space, that place of encounter with the other, where live, coexist, are constructed and deconstructed, the multiple subjectivities of its members, each with their differences and particularities. The disparity in life histories and worldviews that converge there and that may conflict, has meant that there is common the presence of conflict. As a consequence, one of the main tasks has been delegated to our schools is the constructive management of these conflicts to generate peaceful coexistence. Task has not been easy to get so far.

It is long and the list of jobs that have been proposed in order to achieve this, but yet every day is still present in our schools episodes of aggression and violence that sometimes causing great balances.

This research is based on this concern and proposed to demonstrate the impact of the formation of the affective dimension of communicative competence in reducing school attacks that occur between some students from a public school in Bogota. The emotional dimension, category proposed by Vila (2003), combines theoretical elements developed by various researchers including highlighting the work of Chaux (2004), in what is understood as communication skills and emotional competencies. The research was based on a methodological design Educational Action Research using data collection instruments and rating scales, projective tests and field diaries. The pedagogical strategy implemented for the development of this dimension was divided into four stages (diagnostic, input and output

intervention). The intervention stage was characterized by the development of twelve workshops seeking to develop in students the skills listed above.

With data collection instruments used the close relationship of the development of the affective dimension of communicative competence in reducing some school aggression was concluded. Future action should aim at expanding the results achieved to share them and work with the whole school community. Foster a corporate culture of dialogue should be both the end and the tool that allows them to all members, resolve conflicts peacefully, increasing also its participation in school and local authorities.

Key words

School conflicts, school assaults, emotional dimension of communicative competence, communicative and emotional skills.

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1.	Pregunta de investigación.....	5
3.	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
3.1.	Propósito principal	6
3.2.	Propósitos específicos	6
4.	MARCO TEÓRICO.....	7
4.1.	Del conflicto a la agresión.....	7
4.2.	¿Qué son las agresiones?.....	9
4.3.	¿Qué son las competencias?.....	11
4.4.	Las competencias ciudadanas: el remedio para las agresiones	13
4.5.	¿Qué son las competencias comunicativas?.....	14
4.6.	¿Qué son las competencias emocionales?.....	16
4.7.	La dimensión afectiva de la competencia comunicativa: el puente que une la comunicación y la emoción.....	17
5.	DISEÑO METODOLÓGICO	19
5.1.	Enfoque	19
5.2.	Alcance.....	19
5.3.	Diseño de la investigación.....	20
5.4.	Población.....	21
5.5.	Categorías de análisis	23
5.6.	Instrumentos de recolección de información.....	23
5.7.	Plan de acción	25
5.7.1.	¿Por qué una estrategia pedagógica?.....	25
5.7.2.	¿Cómo se planificó la estrategia pedagógica?.....	27
6.	RESULTADOS.....	29
6.1.	CATEGORÍA APRIORÍSTICA: Resolución constructiva del conflicto.....	30
6.1.1.	SUBCATEGORÍA: Identificación y control emocional	30
6.1.2.	SUBCATEGORÍA: Empatía.....	30
6.1.3.	SUBCATEGORÍA: Escucha activa	31

6.1.4.	SUBCATEGORÍA: Asertividad	31
6.2.	CATEGORÍA APRIORÍSTICA: Resolución destructiva del conflicto.....	32
6.2.1.	SUBCATEGORÍA: Agresión física.....	32
6.2.2.	SUBCATEGORÍA: Agresión verbal	32
6.2.3.	SUBCATEGORÍA: Agresión relacional.....	33
6.2.4.	SUBCATEGORÍA: Agresión indirecta	34
7.	CONCLUSIONES	34
7.1.	La gestión emocional y las habilidades del comunicador	35
7.2.	La comunicación y las respuestas empáticas.	36
7.3.	Escucha activa y confianza	37
7.4.	Convivencia pacífica a través de la asertividad y la escucha activa.....	38
7.5.	La confianza: una categoría emergente de suma importancia.....	38
7.6.	Estrategias pedagógicas más humanas	40
7.7.	Familia y la dimensión emocional de la competencia comunicativa.	41
7.8.	Hacia la armonía necesaria para una convivencia civilizada	42
8.	MI PROCESO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO Y REFLEXIVO	43
9.	REFERENCIAS	47
10.	ANEXOS.....	51
10.1.	Anexo 1. Prueba proyectiva	51
10.2.	Anexo 2. Escala de Calificación adaptada por Cuello y Oros (2012).....	51

1. INTRODUCCIÓN

La escuela se ha consolidado desde siempre como ese espacio común, ese lugar de encuentro con el otro en donde conviven, coexisten, se construyen y deconstruyen las múltiples subjetividades de sus miembros, cada uno con sus diferencias y particularidades. Esta disparidad de historias de vida puede, a menudo, entrar en contradicción haciendo común la presencia del conflicto. Como consecuencia de esto, una de las tareas fundamentales que se le ha delegado a nuestras escuelas es la gestión constructiva de estos conflictos, para la promoción de una convivencia pacífica. Tarea que no ha sido fácil de desarrollar hasta el momento.

La presente investigación, teniendo como base dicha preocupación, se propuso evidenciar el impacto que tiene la formación de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, en la reducción de las agresiones escolares que se presentaban, entre algunos estudiantes, de un colegio público de la ciudad de Bogotá. En este sentido, la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, categoría propuesta por Vilá (2003), conjuga elementos teóricos desarrollados por diversos investigadores entre los que se desatacan los trabajos de Enrique Chaux (2004), que abordan las competencias comunicativas y emocionales. La investigación tuvo un diseño metodológico basado en la Investigación Acción Educativa utilizando instrumentos de recolección de información como escalas de calificación, pruebas proyectivas y diarios de campo. La estrategia pedagógica implementada para el desarrollo de esta dimensión se dividió en cuatro etapas (diagnóstica, análisis de entrada, intervención y análisis de salida). La etapa de intervención se caracterizó por el desarrollo de doce talleres que buscaban desarrollar en los estudiantes las competencias nombradas anteriormente. Diagnóstico

La información obtenida de los instrumentos de recolección permitió evidenciar, efectivamente, la estrecha relación que tiene el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, en la reducción de algunas agresiones escolares. Teniendo esto

en cuenta, las acciones futuras deberán tener como objetivo el expandir los resultados conseguidos para compartirlos y trabajarlos con toda la comunidad escolar. Por ende, fomentar una cultura institucional del diálogo debe ser tanto el fin, como el medio, y debe permitir a todos los miembros de la comunidad educativa resolver pacíficamente los conflictos, así como promover la participación de todos en los acontecimientos que se sucedan en la escuela y la localidad.

2. JUSTIFICACIÓN

A la escuela, desde el mismo momento de su concepción, se le ha encargado la tarea de brindarle a los educandos pautas de comportamiento y conocimiento para que, de acuerdo a la adquisición de un rol puedan convivir, desempeñarse, adaptarse o transformar la sociedad. Es por esto, que la escuela, desde sus orígenes, ha sido la institución clave en el proceso de socialización de los seres humanos, cumpliendo una función fundamental en la regulación social. Así, se ha consolidado desde siempre como un espacio de encuentro con el otro, y sus múltiples subjetividades; cada una con sus diferencias y particularidades.

Dicha característica, probablemente, esté relacionada con la explicación del por qué, la coexistencia no siempre se haya dado de manera pacífica o armónica en el entorno escolar. Allí convergen, no solo los discursos de los diferentes miembros de la comunidad, sino también aquellas problemáticas, reflejo de la realidad social externa, que van desde la pobreza, el maltrato, el abandono, la falta de afectividad y la inexistencia de un núcleo familiar sólido; todo lo cual pasa por contextos sociales y políticos violentos y agresivos. Esta situación lleva a pensar que el conflicto, por lo menos en su aparición, es parte inherente de la escuela puesto que ella reúne en un solo lugar a cientos de maneras de mirar y percibir al mundo.

Dicho panorama, en el que las situaciones conflictivas se nutren de contextos de incomunicación y terminan en enfrentamientos violentos y agresivos con saldos lamentables, en algunas ocasiones ha sido el campo de amplias reflexiones pedagógicas, que han producido gran cantidad de estrategias e intervenciones alrededor de la resolución de conflictos y la convivencia escolar, constituyendo así, una larga lista de trabajos que se han desarrollado alrededor de este objeto de estudio.

En efecto, diferentes trabajos reconocidos a nivel nacional e internacional, han destacado la importancia de promover el diálogo y la mediación para la solución de conflictos (Chaux y Lleras, 2004, 2012; Puig, 1997; Wehr, 2002), sin embargo, dentro de este campo,

las propuestas que han tenido en cuenta la incidencia que tiene el componente emocional o afectivo en el proceso comunicativo tienen un carácter reciente (Rocha, 2003, Programa Hermes; Quijano, 2007, Vilá, 2006; Arís Redó, 2010; Becerra, 2012). A este panorama podemos sumarle que los conflictos sociales, y por ende los conflictos escolares, tienen características muy particulares, que hacen difícil encontrar una manera única y replicable de resolverlos en los distintos escenarios en los cuales se presenta. Es por esto necesario plantear posibles soluciones de carácter general, pero con la salvedad de que tienen que ser adaptadas o modificadas de acuerdo con las particularidades de su contexto. Desde esta perspectiva, al situar la mirada en las localidades denominadas como de alto riesgo de nuestra ciudad, específicamente en la localidad de Usme, las alarmas se encienden debido a las víctimas que han dejado los conflictos escolares que allí se han presentado. De acuerdo con estudios adelantados por la Secretaría de Hacienda – Alcaldía Mayor de Bogotá (2004), la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación (2010) y un estudio realizado por la Fundación Stopbullying Colombia, las localidades que presentan los más altos índices de maltrato escolar son las de Ciudad Bolívar, seguida muy de cerca por la localidad de Usme. Las problemáticas particulares (familias disfuncionales, desplazamiento, pobreza extrema, pandillismo, analfabetismo) han demostrado que, de no brindarles el tratamiento adecuado, pueden ser agravantes de los conflictos escolares a los cuales se hace mención.

La anterior situación tiene su reflejo en las dinámicas del colegio Orlando Fals Borda I.E.D. de esta localidad, en donde gracias a observaciones previas, evidenció como a diario se presentan numerosos conflictos escolares que terminan en agresiones físicas y verbales entre los estudiantes. Así mismo, dicha observación permitió concluir que los estudiantes no poseen las competencias necesarias para resolver las situaciones de manera constructiva. La aparición del conflicto escolar destructivo (clasificación propuesta por Wehr, 2002) en nuestra comunidad educativa, ha provocado una sensación generalizada de constante peligro que, poco a poco ha desintegrado la confianza en el otro y debilitado la capacidad de diálogo, la cual está siendo reemplazada por el miedo y la agresión frente a situaciones de intereses encontrados.

Por lo tanto, con el firme propósito de brindarle una solución adecuada a estos conflictos escolares, la propuesta, que en esta investigación se plantea recoge los aportes teóricos que se han hecho en los últimos años en el campo de la resolución de conflictos, y busca que se le entregue la importancia debida a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, como eje central para desarrollar las habilidades necesarias para reducir las agresiones y promover una convivencia pacífica.

Por consiguiente, se considera que una estrategia enfocada en el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa en los estudiantes del curso 701 JT del colegio Orlando Fals Borda IED puede permitir reducir su respuesta agresiva, frente a los conflictos escolares en los que se vean involucrados.

Para terminar, dentro de los argumentos que justifican la presente investigación es imperante recalcar la importancia del desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa con la población seleccionada, dadas las claras falencias que, durante la etapa de diagnóstico, se detectaron en este sentido. Esto permitió despejar el panorama sobre el cual debía construirse la estrategia pedagógica implementada y así mismo, ayudó a establecer un diseño metodológico que atendiera a las necesidades particulares de la investigación.

2.1. Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar en los estudiantes del curso 701 JT del colegio Orlando Fals Borda I.E.D. la dimensión afectiva de la competencia comunicativa para lograr reducir sus respuestas agresivas, frente a los conflictos escolares?

3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Propósito principal

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica que desarrolle en los estudiantes del curso 701 JT del colegio Orlando Fals Borda I.E.D., la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, con el fin de reducir las respuestas agresivas de sus conflictos escolares,

3.2. Propósitos específicos

- Identificar el vínculo existente entre la dimensión afectiva de la competencia comunicativa con la posible reducción de las agresiones escolares.
- Establecer el grado de desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa de los estudiantes previo a la implementación de la estrategia.
- Determinar el grado de desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa de los estudiantes posterior a la implementación de la estrategia.

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico es realizado a partir de los aportes más recientes sobre cada uno de los ejes temáticos que se evidenciaron en la primera etapa de la investigación. La discusión teórica que aquí se plantea expone la manera cómo es entendido cada uno de los conceptos, que guían la presente investigación.

4.1. Del conflicto a la agresión

Un conflicto, de manera más general, puede ser definido como aquella situación en la que los seres humanos se ven enfrentados por intereses particulares encontrados. De acuerdo con lo planteado por el psicólogo evolutivo Paul Wehr, el conflicto es una situación en la cual “los actores -personas, grupos, organizaciones, gobiernos- adoptan una conducta conflictiva contra otros(as) para alcanzar metas que ellos(as) consideran incompatibles con respecto a las metas de los otros(as), o simplemente para expresar hostilidad”. (Wehr, P. 2002, p.3)

Esta definición es compartida en los planteamientos de Josep Puig, quien menciona que “un conflicto supone la divergencia de intereses en relación con un mismo tema, o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes no pueden lograrse simultáneamente”. (Puig, J. 1997, p. 59)

De la misma manera, para algunos autores el conflicto es definido como un elemento inherente a la naturaleza humana y social pues implica la toma de posición frente a un tema, interno o externo, en el que no siempre las distintas partes pueden estar de acuerdo, situación que se presenta con total regularidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos comprender, desde una perspectiva constructiva, que el conflicto es una realidad social que no deberíamos pretender abolir o

prohibir, sino más bien buscarle salidas positivas. (Romero, A. 2007). En concordancia, Puig (1997) manifiesta que el conflicto podría entenderse mejor como una señal de alarma que nos indica la necesidad de optimizar algún aspecto de la vida cotidiana. De igual forma señala que, aunque no es correcto desear la aparición del conflicto, su ausencia sí podría llevar al estancamiento y, con el tiempo a la regresión de ciertas situaciones sociales particulares.

En concordancia con lo anterior, los conflictos están sujetos a aparecer en cualquier escenario de la vida social, posiblemente con mayor regularidad en la escuela dado que allí, a través de las acciones de los sujetos que interactúan de forma constante, se refleja la problemática social que se vivencia extra muros. Esta situación lleva a pensar que el conflicto, por lo menos en su aparición, es también parte inherente de la escuela, puesto que ella reúne en un solo lugar a cientos y miles de maneras de mirar y percibir el mundo, las cuales pueden entrar en contradicción.

Considerando lo anterior, y dado que la preocupación última de la presente investigación se centra en la manera como los seres humanos reaccionan cuando se ven involucrados en una situación de conflicto, cobra relevancia la reflexión de Puig ante la presencia del conflicto: “¿qué respuesta les damos? ¿Qué pensamos y cómo reaccionamos cuando aparece un conflicto?” (Puig, J. 1997, P. 59).

En este sentido es bastante amplia la producción teórica de Wehr, P. (2002) acerca de la manera como puede desarrollarse un conflicto. Es por esto que es necesario revisar sus conceptos para diferenciar lo que él denomina como conflictos constructivos y conflictos destructivos.

Para Wehr el conflicto constructivo es aquel en el cual la razón predomina, la hostilidad es mínima, la negociación es predominante y los actores del conflicto acuerdan una solución voluntariamente. Esta manera de abordar el conflicto es retomada por diversos autores (Chaux, 2004; Gómez, 2011; Oteros, 2006; Puig, 1997, Rocha, 2003) quienes van a definirlo como resolución cooperativa de los conflictos. “En este tipo de abordaje el acuerdo juega un papel fundamental y se alcanza cuando los beneficios que se identifican persuaden

a cada actor de que ellos lograrán una situación mutuamente beneficiosa si solucionan la disputa, en vez de continuarla”. (Wehr, P. 2002, p. 2)

Así pues, en el lado contrario se encuentra al conflicto destructivo caracterizado como aquel en el cual “la hostilidad predomina y la coerción de una de las partes fuerza un acuerdo involuntario e indeseado por la otra parte. En tales casos, las emociones negativas como la rabia y el resentimiento persisten y pueden reavivar el conflicto posteriormente”. (Wehr, P. 2002, p. 3)

En este orden de ideas, el abordaje destructivo de conflictos termina por lo general en agresiones de cualquier tipo, que provocan una espiral de violencia en los contextos en que se presentan. Este análisis relacional ha sido presentado, con amplio reconocimiento, por el investigador Enrique Chaux (2012), quien señala que en situaciones en las que no se tienen las herramientas para resolver constructivamente los conflictos, la primera medida que se toma es agredir a su parte. A continuación se presenta más a fondo la naturaleza de las agresiones.

4.2. ¿Qué son las agresiones?

El investigador Enrique Chaux en su libro Educación, Convivencia y Agresión escolar (2012) menciona que reducir las agresiones en las escuelas es un objetivo fundamental para formar ciudadanos, que contribuyan a construir sociedades más pacíficas y democráticas. Reducir dichos comportamientos permite, en cierta medida, blindar a la escuela ante la influencia de los contextos violentos circundantes. Es claro entonces que, el argumento de Chaux está dirigido a la urgente necesidad de disminuir las agresiones que se presentan en la escuela. Pero entonces ¿qué entiende él por agresión?

Al respecto, Chaux, basado en los trabajos de Parke, R. y Slaby, R. (1983), define de manera sintética a la agresión como “toda acción que tiene la intención de hacer daño”. (Chaux, E.2012, p. 39). Cabe señalar que, la definición de agresión es presentada de esta manera tratando de facilitar su entendimiento y clasificación, sin embargo tal y como lo hace

ver este autor, es claro que el término puede tener unos límites muy tenues y similares con lo que se ha definido como violencia. Síntoma de esto, es la definición de agresión y violencia presentada por la Organización Mundial de la Salud (2002):

“Uso deliberado de la fuerza física o el poder, real o por amenaza contra la persona misma, contra otra persona, o contra un grupo o comunidad que puede resultar en o tiene una alta probabilidad de resultar en muerte, lesión, daño psicológico, problemas de desarrollo o privación”. (OMS, 2002. P.5)

Frente a este tema, Chaux aclara que, aunque sus límites sean tenues, se debe limitar la definición de agresión para aquellas acciones que no tienen en cuenta situaciones graves como el uso de armas, el maltrato intrafamiliar o la participación en pandillas.

El mismo autor siguiendo los trabajos de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) clasificará las agresiones de dos maneras: la primera relacionada con la forma y la otra con la función.

De acuerdo con la forma, la agresión puede clasificarse en cuatro tipos:

- Agresiones físicas: Definidas como aquellas acciones que buscan hacerle daño al otro o a sus pertenencias. Por ejemplo: patadas, puños, golpes con objetos, romper pertenencias, entre otras.
- Agresiones verbales: Definidas como aquellos daños conseguidos a partir de las palabras que son mencionadas. Ejemplo de esto son las burlas o insultos que hacen sentir mal al otro.
- Agresiones relacionales: Definidas de acuerdo con Crick y Grotpeter (1995), como aquellas acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de la otra persona. Ejemplo de esto pueden ser la exclusión o la difusión de un rumor que afecte a la otra persona.

- Agresión indirecta: Definidas de acuerdo con Lagerspetz (1992) como aquellas acciones que buscan hacerle daño a otra persona permaneciendo encubierto. Ejemplo de esto son las tachuelas que son puestas en el puesto de los otros.

De acuerdo con la función, las conductas se clasifican en dos tipos:

- Agresiones reactivas: Definidas de acuerdo con Dodge (1991) como aquellas acciones que ocurren como reacción a una ofensa previa real o percibida.
- Agresiones Instrumentales: Definidas de acuerdo con Card y Little (2006), como aquellas acciones que ocurren sin ninguna ofensa previa, solo motivadas por el deseo de conseguir un objetivo que puede ser el reconocimiento o simplemente la diversión.

Siguiendo estos supuestos teóricos expuestos por Chauv, la siguiente pregunta debería estar encaminada a responder por qué algunos individuos reaccionan de forma agresiva y porque otros no, y cómo prevenir comportamientos que buscan hacer daño al otro, promoviendo así, una convivencia pacífica, tan necesaria en nuestros tiempos y contextos.

Es por tal motivo que el presente trabajo investigativo se basa en la premisa de que la presencia, en mayor o menor medida de cualquier tipo de agresión depende del grado de desarrollo de ciertas competencias que nos permiten vivir pacíficamente en comunidad; y que las habilidades relacionadas con la dimensión afectiva de la competencia comunicativa tienen, muy posiblemente, la respuesta a los interrogantes planteados. Es por esto que, a continuación se presenta una breve descripción de los postulados más recientes que han permitido construir la categoría de competencias.

4.3. ¿Qué son las competencias?

Es importante dar inicio destacando la teorización que elabora Joan Mateo (2005) alrededor de las competencias. Este autor afirma que la competencia se hace presente cuando el individuo, ante una realidad compleja, es capaz de seleccionar entre un repertorio de

conocimientos, capacidades, y habilidades que le permitan comprender y transformar dicha realidad. Esta capacidad continua el autor, debe ser funcional en la escuela, en la medida en que permita conjugar contenidos curriculares con realidades aparentemente complejas. "...su desarrollo en la persona exige no tan solo capacidad de gestión global de las mismas, sino también un cierto grado de conjunción con determinadas actitudes y valores personales" (Mateo y Martínez, 2008, p. 268)

Desarrollar una competencia, de acuerdo con este autor, implica ir más allá de la aplicación mecánica de unos conocimientos sobre un contexto. Esta concepción sobrepasa el "saber actuar en contexto" e involucra a los procesos de codificación y decodificación:

"...la interacción, la medición y la gestión entre el conocimientos y la realidad física, social y cultural, y actuar con efectividad y eficiencia, no tan solo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y su significado. (Mateo, 2008, p. 267)

Análogamente, Perrenoud, P. (2000) y LeBoterf, G. (2000, 2010) apuntan hacia la mecánica del desarrollo de la tarea en sí, y definen de manera sintética la competencia como una movilización de saberes que le brinda a los sujetos la capacidad de resolver problemas para dominar su vida y comprender al mundo. Con estos autores se entendería el saber actuar en contexto a partir de la integración, la movilización y la transferencia de un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea. En ellas se seleccionan, se combinan y se movilizan ciertos recursos en una situación o contexto particular, para actuar de manera pertinente en relación con el resultado que hay que conseguir (Le Boterf, P.2000, p. 2).

En concordancia con lo anterior, para el Proyecto Deseco de la OCDE (2002) la competencia debe responder a necesidades individuales o sociales reales, para lo cual cada competencia debe tener una combinación de habilidades, prácticas cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales, que pueden ser movilizados para actuar de manera eficaz.

Por otro lado, para la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7) la competencia es una combinación de destrezas (conocimientos, aptitudes y actitudes). Este elemento teórico es retomado por Cesar Coll, (2007) para decir que las competencias, y sobre todo aquellas competencias relacionadas con la educación escolar deben partir de la discusión sobre qué deben aprender los estudiantes. Por esto es necesario establecer de manera clara los intereses de la educación, integrar distintos tipos de conocimientos, tener en cuenta el contexto y promover habilidades metacognitivas.

4.4. Las competencias ciudadanas: el remedio para las agresiones

Teniendo claros los fundamentos teóricos desde los cuales se construye la categoría de competencias, es posible referenciar a aquellos autores que han trabajado la categoría de competencias ciudadanas. En esta línea, se retoma esta categoría a partir de los análisis más recientes expuestos por el profesor Enrique Chauv, en donde se mencionan las competencias, como eje fundamental en la consecución de contextos participativos y pacíficos. Así mismo, Selwyn (2004) trabaja esta categoría, teniendo como base lo planteado hace ya algún tiempo, alrededor de la educación cívica, y que ha ido trascendiendo hacia la formación ciudadana. Este autor sostiene que una persona es cívicamente competente, cuando es capaz de conocer, hacer y tener una actitud en un determinado contexto de actuación en los planos políticos, sociales y económicos.

El Parlamento Europeo por su parte, en su resolución del año 2005, relativa a la propuesta de recomendación del propio Parlamento y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, incluía las “competencias sociales y cívicas”, las cuales eran definidas como aquellas que:

“incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a

las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática”. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 5)

Retomando al autor mencionado al inicio del apartado, Chauv, E. (2012) las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad.

Para los fines del presente trabajo se ahondará en el constructo teórico desarrollado por este autor, haciendo especial énfasis en lo que ha denominado como competencias comunicativas y emocionales las cuales, de acuerdo con sus trabajos, hacen parte del conjunto denominado como competencias ciudadanas. No obstante, las competencias cognitivas, aunque también son parte de dicho constructo propuesto por el autor, no son abordadas, ni desarrolladas en la presente investigación, debido a que han sido trabajadas desde otras investigaciones y proyectos puestos en marcha con anterioridad en la institución escolar. Esta postura se sustenta con lo observado en la experiencia docente del investigador dentro de la institución, la cual ha permitido evidenciar que los vacíos más recurrentes se encuentran relacionados con la comunicación y la emotividad de los estudiantes.

4.5. ¿Qué son las competencias comunicativas?

En primera instancia, se hace indispensable citar al sociolingüista y antropólogo norteamericano, Dell Hathaway Hymes quien ha trabajado ampliamente en este campo. El autor define la competencia comunicativa como “la capacidad para elaborar, producir y decodificar mensajes o discursos adecuados tanto en el ámbito de la oralidad, como en el de la escritura” (Dell Hymes, 1971). Estos mensajes de acuerdo con este autor, deben cumplir con la eficacia comunicativa. En este sentido, el ser competente estaría determinado por saber cuándo hablar, cuando no, de qué hablar, con quién y en qué forma. En otras palabras significa tener

la capacidad para formar enunciados que le permitan comportarse de manera eficaz y adecuada en un determinado contexto.

Así, para este autor los enunciados deben ser gramaticalmente correctos, pero además deben ser apropiados para las situaciones y adecuarse a los contextos comunicativos en los cuales son emitidos. Lo anterior implica que una persona con competencia comunicativa debe conocer su lengua, no solo desde una perspectiva gramatical, sino funcional y sociolingüística; dimensiones que están condicionadas a la motivación y a los conocimientos previos del individuo, y que además permita alcanzar los objetivos propuestos con los enunciados.

Al mismo tiempo, De La Rosa, M. (2004) define las competencias comunicativas como aquellas capacidades que permiten la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios, promoviendo interacciones educativas.

Por último, para Chaux, E. (2004) las competencias comunicativas son habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. En esta teorización que realiza Chaux destaca tres habilidades comunicativas fundamentales para su desarrollo. Estas son:

- La escucha activa, definida como una habilidad que implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados.
- La argumentación, definida como la habilidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente.

- La asertividad entendida como la habilidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones.

4.6. ¿Qué son las competencias emocionales?

Teniendo en cuenta que el concepto de competencia emocional ha tenido un desarrollo reciente, para poder llegar a su definición se parte de los trabajos sobre inteligencia emocional. En este sentido Salovey, P. y Mayer, J. la definen como:

...la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Salovey, P. y Mayer, J.1997, p. 10)

Chaux, E. (2004) por su parte, define las competencias emocionales como aquellas habilidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. De la misma manera que realiza un énfasis en ciertas competencias comunicacionales, Chaux destacará las siguientes competencias emocionales:

- La identificación de las propias emociones, definida como la habilidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.
- El manejo de las propias emociones definida como aquella habilidad que permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones.
- La empatía entendida como la habilidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.

- La identificación de las emociones de los demás definida como la habilidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran.

4.7. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa: el puente que une la comunicación y la emoción

Teniendo como referente el anterior marco teórico, la presente investigación construirá un puente conceptual entre las competencias comunicativas y las competencias emocionales, a partir de lo que la psicopedagoga Ruth Vilá Baños, ha denominado en sus investigaciones como dimensión afectiva de la competencia comunicativa.

Con el fin de fundamentar su propuesta teórica, esta autora comprende a la competencia comunicativa, desde los trabajos de William Villaume y Donald Cegala (1988), como aquella competencia que implica saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente.

A partir de esto, Vilá destaca tres elementos fundamentales para que se dé una comunicación intercultural efectiva. Los dos primeros hacen referencia a la importancia de la percepción en la comunicación y la importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo. El último de ellos es aquel que fundamenta la presente investigación y hace referencia a los aspectos afectivos que intervienen en el proceso comunicativo.

Esta dimensión afectiva, como ha sido denominada por Vilá, es definida como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo (Vilá, 2003). Comprende el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.

La decisión de ubicarse en esta categoría, como referente de la presente investigación, se toma al encontrar estrechamente vinculados los ámbitos comunicativos y emocionales que Chaux referencia, además de que en la práctica, uno incide en la aparición o en el fortalecimiento del otro. Esta decisión se respalda también por lo trabajado desde el Ministerio de Educación, en donde se les denomina teóricamente como competencias integradoras. A partir de esto, Vilá destaca tres elementos fundamentales para que se dé una comunicación intercultural efectiva. Los dos primeros no serán tenidos en cuenta en la presente investigación, dado que en otros espacios institucionales, ya se han ocupado de su desarrollo.

Así, la dimensión afectiva que involucra aspectos equivalentes a lo trabajado por Chaux (2005), desde lo que él denomina como competencia emocional, destaca aquellas habilidades relacionadas con el control emocional, el desarrollo de la capacidad de empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, entre otras ya referenciadas y propuestas para su desarrollo en la presente investigación.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque

La metodología seleccionada para la presente investigación es la Investigación Acción Educativa (I.A.E.) y se sustenta en la utilización de técnicas cualitativas para el análisis de la información. Este proceso sistemático y riguroso, permite reflexionar sobre la problemática del entorno y responde a la necesidad de realizar un cambio, tanto en la praxis docente, como en la realidad que afecta a los estudiantes. En este sentido Ciro Parra afirma que:

La evaluación dentro de la I.A.E es un proceso cíclico, no lineal, en el que la secuencia de acción, planificación y evaluación se repite para cada una de las acciones educativas, encontrándose en permanente revisión, orientación y ejecución redefiniendo constantemente los fines para corregir continuamente las acciones en medio de circunstancias concretas en las que estas se desarrollan. (Parra, 1999, P. 88).

De acuerdo con lo anterior y siguiendo el análisis de Parra, la constante revisión de las prácticas profesionales permite corregir juicios y acciones educativas que no hayan tenido un impacto en el entorno deseado. A su vez, esta misma reflexión permite formular las estrategias de acuerdo con lo encontrado en la praxis educativa. Esta acción refleja la *Phronesis* a la que hace mención el autor.

5.2. Alcance

En este sentido, fundamentado en lo teorizado por Elliot (1988), esta investigación tendrá un alcance exploratorio, cuyo objetivo es analizar la manera como la dimensión afectiva de la competencia comunicativa puede reducir las agresiones escolares. Esto, con el fin de obtener información sobre la manera en que se puede desarrollar la investigación

teniendo en cuenta las particularidades del contexto. Este alcance permitirá estar al tanto de algunas categorías emergentes, que pueden aparecer durante el proceso investigativo, al igual que establecer las prioridades para investigaciones futuras y sugerir afirmaciones y postulados.

Seleccionar esta metodología permite aproximarse a la realidad del aula integrando teoría y práctica, diseñando y ejecutando estrategias que respondan realmente a las necesidades de los estudiantes. En este sentido Parra menciona que:

“el desarrollo profesional de los educadores se identifica con el desarrollo de la capacidad de actuar prudentemente, de saber elegir los medios que mejor se adecuan a las diferentes situaciones de la enseñanza para hacer que estos sean verdaderas acciones educativas”. (Parra, 1995, p. 290).

5.3. Diseño de la investigación

Estas estrategias serán evaluadas constantemente teniendo en cuenta lo que algunos investigadores en la acción han descrito como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); o como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

“En el proceso de I.A.E. conviene establecer tiempos reales para aprovechar cada una de las fases en el enriquecimiento personal profesional de los educadores. Por ello, debe contemplar la flexibilidad para propiciar momentos de reflexión, en un orden cíclico que permita concluir las etapas, a través de la reflexión sobre los logros obtenidos”. (Santos y Sánchez, 2003. P. 115)

Con el fin de obtener información de las conductas de los estudiantes que participan en el estudio, se realizará una observación sistemática horizontal, utilizando como técnicas de recolección de información: el diario de campo, las escalas de calificación y las pruebas

proyectivas; herramientas que permiten obtener información directa, real, detallada y verídica del objeto de estudio. En este sentido Bonilla y Rodríguez (1997) manifiestan que:

“Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizarla atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”. (Rodríguez, P. y Bonilla, E. 1997, p. 118).

5.4. Población

La localidad Quinta de Usme se encuentra ubicada en la zona Sur Oriental de la ciudad de Bogotá. Su adhesión se llevó a cabo en el año de 1972 cuando deja de ser municipio aledaño. Desde sus iniciales asentamientos tuvo un carácter rural en donde la agricultura sería su principal entrada económica, razón por la que hoy en día aún conserva algunos rasgos culturales típicos característicos de una población rural.

Por otra parte, de acuerdo con estudios realizados dentro de la localidad (Recorriendo Usme, Secretaria de Gobierno Distrital, 1999, 2004) en los últimos años ha sido numerosa la población en estado de desplazamiento que se ha ubicado allí proveniente desde distintas partes del país y de otras localidades de la ciudad. La problemática que se ha generado a raíz de esto, es que sus habitantes en la mayoría de veces se ubican en terrenos ilegales que no tienen acceso a los recursos ni a los servicios mínimos de vivienda. Esta delicada situación ha generado una verdadera problemática social, ante la cual la comunidad ha respondido con iniciativas organizativas que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida de sus mismos habitantes.

En este entorno, el colegio Orlando Fals Borda fue construido en esta localidad en el año 2009 con el objetivo de albergar a la población infantil principalmente de los barrios Barranquillita, las Viviendas, Brasilia, las Quintas y Alaska. Su población actual son estudiantes de estratos 1 y 2, cuyas familias tienen como principal fuente de ingreso las

labores de construcción y los servicios domésticos en otros sectores de la ciudad. Esta situación ha ocasionado que la población infantil pase la mayor parte del tiempo al cuidado de los abuelos o de cualquier otro familiar.

Al mismo tiempo, debido a que existe entre su población la percepción de ser un contexto violento, se ha restringido la conformación de una verdadera comunidad educativa dado que entre sus miembros, no existe la confianza necesaria para entablar relaciones interpersonales adecuadas. La problemática anterior se agudiza al encontrar unos altos índices de inseguridad, desempleo, violencia intrafamiliar y necesidades insatisfechas.

Por consiguiente, al buscar la forma en que la comunidad plantea soluciones a las problemáticas anteriores se reconocen algunas iniciativas de integración comunitaria, fundamentadas en el rescate de la identidad ancestral de estos territorios y apoyadas desde las juntas y los consejos locales los cuales buscan consolidar diferentes escenarios de promoción cultural. Dichas experiencias resultaron fundamentales para direccionar el camino a seguir en el presente trabajo. Las visitas realizadas a las emisoras comunitarias de la localidad permitieron por ejemplo, visibilizar la importancia de desarrollar competencias emocionales y comunicativas antes de constituir una estrategia pedagógica que involucrará una emisora escolar.

La población y el escenario, con el que se desarrolló la investigación son muy desiguales, cuenta con 17 hombres y 16 mujeres cuyas edades se encuentran entre los 11 y los 15 años razón por la que sus gustos, intereses, expectativas y formas de ver el mundo son disímiles. Esta diversidad hace que sean constantes los conflictos que se presentan entre ellos, los cuales desafortunadamente terminan la mayoría de veces en agresiones de todo tipo. Contrario a lo anterior, es posible afirmar que son estudiantes con grandes capacidades cognitivas, manifiestan interés y agrado por hacer parte de la institución por lo que tienen un gran sentido de pertenencia. A pesar de los problemas que se suscitan entre ellos, se evidencia una buena relación con sus docentes y con sus padres de familia.

5.5. Categorías de análisis

La siguiente tabla muestra las categorías apriorísticas y las subcategorías mencionadas en el marco teórico, lo cual le permitirá al lector tener un panorama más amplio de la puesta en marcha de la investigación.

Tabla 1. Matriz categorías-Prueba diagnóstica

CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS
Resolución constructiva del conflicto. <i>Dimensión afectiva de la competencia comunicativa</i>	Identificación y control emocional
	Empatía
	Asertividad
	Escucha activa
Resolución destructiva del conflicto.	Agresión física
	Agresión verbal
	Agresión relacional
	Agresión indirecta

5.6. Instrumentos de recolección de información

Se entiende por técnicas, a los procedimientos, mecanismos o tácticas que se utilizan para obtener información o datos, los cuales necesita el investigador para esclarecer las preguntas o dificultades planteadas en el problema de estudio; así como también, para cumplir con los objetivos de investigación y adquirir suficientes evidencias y testimonios que validen el trabajo. (Bolívar, 2013)

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, el diario de campo permitirá dejar memoria escrita de lo observado y señalar algunas situaciones que sean consideradas de gran importancia para tener en cuenta en los análisis posteriores. Esta característica hace de esta herramienta algo fundamental al momento de relacionar teoría y práctica. En este sentido Bonilla y Rodríguez (1997) señalan que:

“El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (Rodríguez, P. y Bonilla, E. 1997, p. 129).

Por otro lado, las escalas de calificación y los cuestionarios permitirán, a partir de un listado de enunciados o preguntas, recoger información concisa y clara sobre la manera cómo reaccionarían los estudiantes frente a una situación particular. En su construcción se ha tenido especial cuidado con que las preguntas, enunciados o proposiciones planteadas sean frases simples, eviten las imprecisiones y no contengan negaciones dobles o palabras de uso desconocido o intimidatorio (Bolívar, 2013). Previendo que las preguntas ambiguas no producen respuestas útiles, se propone realizar una prueba piloto con una población de características similares.

Así mismo, es evidente la importancia que recubre a la entrevista como instrumento de investigación sobre todo cuando se tiene un enfoque de carácter cualitativo. Sin embargo, sabemos que existen distintas maneras de llevar a cabo una entrevista, las cuales están determinadas por diversos factores como recursos, objetivos, momentos, maneras o fines. Dentro de la planeación del presente trabajo de investigación se ha propuesto retomar la entrevista como uno de los principales instrumentos para recolectar información, más sin embargo, teniendo en cuenta las particularidades que presenta el objeto de investigación y el objeto de estudio, se ha propuesto trabajar con aquellas entrevistas que se han denominado desde el campo de la psicología como pruebas proyectivas. Atendiendo, desde luego, a uno de los requisitos indispensables para este tipo de diagnóstico, dicha técnica se aplica por un evaluador externo con experiencia en este campo.

En este sentido, cabe mencionar que la historia de las pruebas proyectivas tiene un largo aliento y se alimenta principalmente de las teorías psicoanalistas. Se define como una prueba que permite captar la personalidad de un individuo e inducirlo a revelar su manera particular de organizar la experiencia, ofreciéndole un campo (de objetos, materiales y

experiencias) relativamente poco estructurado y poco dotado de organización cultural, a fin de que pueda proyectar sobre esa estructura maleable, su manera de ver la vida, el sentido que tienen para él, sus valores, sus estructuras y sobre todo, sus sentimientos. (L. K. Frank, 1939).

Siguiendo este análisis, el concepto de proyección hace referencia a la operación por medio de la cual el sujeto se exterioriza y ubica en el otro –persona o cosa- cualidades, sentimientos, deseos, además de “objetos” que no reconoce o rechaza de sí mismo. En este sentido la proyección debe ir acompañada de un ejercicio hermenéutico.

En definitiva, las pruebas proyectivas se caracterizan por ser técnicas individualizadas de carácter subjetivo, que utilizan la observación directa a través del dibujo, como técnica fundamental para pretender una comprensión global del sujeto. En este estudio en concreto, el individuo busca en el dibujo un símbolo análogo de su propia estructura afectiva. En este sentido Atehortúa menciona que:

“La proyección, por si sola, no es un acto comunicativo como tal, dado que no existe una reciprocidad propia de esta; sin embargo, este acto comunicativo se inicia cuando la proyección se incluye en el proceso proactivo del diagnóstico, y cuando la intervención hace parte del mismo proceso proyectivo a través del dibujo y los relatos del sujeto, en una espiral al puro estilo de la investigación acción.” (Atehortúa, G., 2012).

5.7. Plan de acción

5.7.1. ¿Por qué una estrategia pedagógica?

En este apartado, lo primero es subrayar que a partir del contexto en el que desarrolla la práctica docente, y teniendo en cuenta que el firme propósito de esta experiencia investigativa es reducir las agresiones escolares, a partir del desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa se plantea una estrategia pedagógica que conjuga diferentes actividades, talleres, ejercicios y ambientes.

Teniendo esto en cuenta, la estrategia pedagógica es entendida como una guía de acción que tiene como propósito la obtención de unos resultados determinados dirigidos al bienestar de la comunidad educativa. De acuerdo con Mondragón (2005), la estrategia juega un papel determinante en cada una de las acciones necesarias para llegar a la meta, lo cual la ubica como un sistema de planificación. Para el presente trabajo y haciendo uso de la metodología de la I.A.E., la estrategia pedagógica se comprende como una guía flexible, que, dependiendo del camino recorrido, puede tomar diferentes formas con base en las metas a donde se quiere llegar.

De igual manera, para Monereo (2012), definir una estrategia pedagógica consiste en la “toma de una o varias decisiones de manera consciente e intencional que tiene en cuenta el contexto, para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza)” (Monereo en Proyecto QUEDATE, MEN, 2012, p. 27)

En este mismo sentido, Parra (2003), establece que las estrategias sean de enseñanza o aprendizaje, son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Para este autor, el impacto de las estrategias pedagógicas está determinado por las nuevas maneras de adquirir un conocimiento, procesar nuevas informaciones, desarrollar prácticas novedosas o modificar comportamientos indeseados. Las estrategias pedagógicas, continúa el autor, le permiten a los docentes la conformación de herramientas que ayudan a planear, organizar, pensar, analizar, reflexionar y aplicar, procedimientos y/o técnicas que facilitan la obtención de sus propósitos. Cada estrategia debe tener un tiempo determinado para desarrollar sus actividades y además de todo debe ser significativa para todas las partes, es decir deben ser motivantes tanto para los estudiantes como para el docente, los cuales deben constantemente emprender acciones de reflexión sobre las dificultades encontradas y sobre el proceso avanzado mediante la aplicación de la estrategia.

5.7.2. ¿Cómo se planificó la estrategia pedagógica?

La reflexión docente consciente, reflexiva y comprometida debe tener como objetivo proponer distintos caminos de solución a aquellas problemáticas académicas y convivenciales que aquejan a nuestras instituciones educativas. La práctica docente desarrollada a lo largo de los años ha permitido identificar, por lo menos en la institución donde se llevó a cabo la investigación, aquellas problemáticas convivenciales que son más recurrentes ente los miembros de la comunidad educativa. Es a partir de esta preocupación, y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, que se planteó la estrategia pedagógica que se expone a continuación.

En consecuencia, y teniendo como referente la información obtenida de la prueba diagnóstica y la prueba de entrada, en las que se identifican la ausencia o presencia de las habilidades que conforman la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, se propone inicialmente el desarrollo de ocho talleres, los cuales buscarán el desarrollo de habilidades comunicativas y habilidades emocionales. Con la puesta en marcha de la estrategia, el número de talleres se incrementó. Cada taller tiene una duración de una hora, tiempo en el que se desarrollan diferentes actividades lúdicas individuales y grupales. Al final de cada taller se realiza una reflexión grupal que busca recoger lo aprendido y fortalecer la comprensión de la habilidad.

Para la identificación y el control emocional se desarrollan siete talleres didácticos.

- *¿Cómo me siento hoy y por qué?,*
- *Las emociones y las situaciones,*
- *Cuento con emoción,*
- *Los rostros de la emoción,*
- *Aceptando nuestras debilidades,*
- *Guía de emociones*
- *La técnica del semáforo.*

Así mismo, para la habilidad de escucha activa se desarrollaron dos talleres:

- *El dictado*

- *Te cuento lo que me contaron.*

Para la formación de la habilidad de la asertividad, inicialmente se plantearon dos talleres:

- *Que responda el acusado*
- *Presento mi queja*

Estos dos últimos talleres tuvieron como objetivo, desarrollar en los estudiantes, la capacidad para generar respuestas asertivas ante situaciones particulares, especialmente las que pudieran generar una agresión. Posteriormente teniendo en cuenta algunas observaciones registradas, se propone el desarrollo de un taller más denominado: *Agresivo o asertivo*, con el objetivo de trabajar conjuntamente la expresión escrita, verbal y visual.

Al finalizar cada uno de los talleres se realizó una puesta en común de los aprendizajes adquiridos a partir de la rutina de pensamiento llamada *Antes pensaba, ahora pienso*, la cual tenía como objetivo recoger los elementos que se habían interiorizado durante la actividad, al igual que escuchar los aciertos y desaciertos de la misma, desde la perspectiva de los estudiantes.

Por otra parte, un elemento que generó gran interés por parte de los estudiantes, y que estuvo incluido inicialmente en la estrategia, fue la conformación de la emisora escolar como parte del trabajo alrededor del desarrollo de las competencias. Para esto se propuso el desarrollo, en compañía de otros estamentos y docentes (Programa 40 x 40, Orientación escolar y la asignatura de lengua castellana), una preparación en el manejo y la puesta en marcha de una emisora escolar. Se visibilizaba a la emisora como un espacio desde el cual los estudiantes pueden perfeccionar el desarrollo de las competencias adquiridas a través de los talleres. En este sentido, al poner en marcha la estrategia, se fue haciendo necesario el reemplazar los espacios destinados al trabajo con la emisora, por actividades que ampliaran la adquisición de las habilidades propuestas.

En las observaciones registradas se puede evidenciar que los mismos estudiantes reclamaban la profundización en estas actividades. Se intentaron realizar cuatro programas radiales los cuales no se llevaron a feliz término, dado que aún no contaban con todos los

conocimientos, capacidades, habilidades y competencias para su puesta en marcha. Se tomó entonces la decisión de posponer el trabajo con la emisora escolar, considerando que aunque esta puede ser de gran utilidad, su utilización implica una previa preparación del estudiante para hacer un uso efectivo de la misma. La emisora escolar se continúa visualizando como ese instrumento, que en un trabajo posterior permitirá fortalecer las habilidades de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa.

6. RESULTADOS

A continuación se presenta la información recolectada teniendo en cuenta cada una de las etapas de la investigación, las categorías y subcategorías propuestas y los instrumentos establecidos para cada una de ellas.

6.1. CATEGORÍA APRIORÍSTICA: Resolución constructiva del conflicto

6.1.1. SUBCATEGORÍA: *Identificación y control emocional*

6.1.1.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Con lo registrado en el diario de campo y en la prueba proyectiva se evidencia la dificultad que tienen los estudiantes para controlar las emociones en situaciones conflictivas lo que desemboca en situaciones de agresión de distintos tipos.

6.1.1.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con el desarrollo de la estrategia se evidenció que estos espacios les brindan a los estudiantes la posibilidad de verbalizar sus estados emocionales, sin estar confrontados en una situación de conflicto. La posibilidad de estar en un espacio neutral, en el cual se pudieron comunicar de forma más auténtica y relajada, los llevó a una reflexión introspectiva de sus distintos estados de ánimo. También se evidenció que a través de las actividades no solo expresaban emociones negativas, sino que también evidenciaban emociones positivas, las cuales reforzaban de la misma manera las situaciones que habían provocado tales estados.

6.1.2. SUBCATEGORÍA: *Empatía*

6.1.2.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Con lo registrado en el diario de campo y en la prueba proyectiva se observa la disposición que tienen los estudiantes para percibir el dolor ajeno, lo cual es un punto de partida clave, pues es un indicador a favor para desarrollar una respuesta empática.

6.1.2.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta lo registrado con la implementación de los talleres es posible evidenciar en los estudiantes la facilidad que tienen de “ponerse en el lugar del otro”. Se evidencia que les fue más fácil ponerse en el papel de las personas “pasivas” que en el de las personas “agresivas”. De igual manera, como la actividad implicaba un intercambio de posiciones, se evidenciaron dificultades para escucharse y para pedir la palabra.

6.1.3. SUBCATEGORÍA: *Escucha activa*

6.1.3.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Con lo registrado se percibe en los estudiantes un estado de poco interés respecto a lo que los demás puedan decir o expresar frente a una situación particular de conflicto dentro del aula. Esto ha generado que los conflictos desemboquen en una agresión por alguna de las partes.

6.1.3.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con los primeros talleres implementados se evidenció que los estudiantes no tenían desarrollada la habilidad de la escucha activa. No atendían a lo que el otro les estaba diciendo como tampoco prestaban atención a lo que les decían algunos compañeros del aula que consideraban como contrincante. La puesta en marcha del segundo taller buscó mostrarles la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad para trabajar sobre todo en equipo.

6.1.4. SUBCATEGORÍA: *Asertividad*

6.1.4.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Según lo registrado en el diario de campo se evidencia que los estudiantes no saben expresar asertivamente sus posiciones frente a un determinado tema, como tampoco saben expresar una crítica o una molestia de manera constructiva. Expresan a través de insultos o agresiones verbales sus desacuerdos, incomodidades o molestias.

6.1.4.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Las primeras observaciones del desarrollo de los talleres indicaron como la mayoría de los estudiantes del curso no conseguía explicarse de la manera correcta frente a un compañero, un profesor o un grupo, lo cual generaba fricciones y agresiones de todo tipo. Los estudiantes se escudaban en la incapacidad del otro para entenderlo. Con la implementación del segundo taller, los estudiantes lograron identificar que no solo hay que saber escuchar activamente como ya lo habíamos analizado en los talleres anteriores, sino que también debían reconocer la importancia que tiene el expresarnos correctamente mediante el respeto, la claridad y la argumentación.

6.2. CATEGORÍA APRIORÍSTICA: Resolución destructiva del conflicto

6.2.1. SUBCATEGORÍA: *Agresión física*

6.2.1.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Según lo registrado en el diario de campo y lo obtenido en la prueba proyectiva, a través de los dibujos y los relatos de los sujetos (anexo 1) se evidencia en las etapas iniciales del presente trabajo que las agresiones físicas por parte de los estudiantes de género masculino son recurrentes. En el género femenino son más accidentales.

6.2.1.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA

Con los instrumentos planteados para la prueba de entrada, se encontró que las agresiones físicas se presentaban con mayor frecuencia en los estudiantes de género masculino. Con la información recolectada se evidencia que en su mayoría son ellos quienes tienden a resolver sus conflictos con agresiones físicas. Se evidenció también que algunos estudiantes utilizan este tipo de agresión como medio de escape a situaciones particulares relacionadas con problemas en sus hogares.

6.2.1.3. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE SALIDA

Con los instrumentos propuestos se encontró que los estudiantes, tanto hombres como mujeres habían disminuido las agresiones físicas en contra de los miembros de la comunidad educativa. Los resultados presentados en la escala de calificación evidencian este cambio, a lo que también se suma lo observado en el diario de campo y algunas apreciaciones realizadas por otros docentes referentes al buen comportamiento de los estudiantes en los meses recientes. De igual manera las anotaciones en el Observador del Estudiante relacionadas con este tipo de agresión dentro de la institución, disminuyeron considerablemente.

6.2.2. SUBCATEGORÍA: *Agresión verbal*

6.2.2.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Con lo registrado en el diario de campo, en las etapas iniciales del trabajo de investigación se observa como los estudiantes de ambos géneros se agreden verbalmente en diversos espacios de la institución educativa.

6.2.2.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA

Con los instrumentos planteados para la prueba de entrada se encontró que las agresiones verbales se presentaban con regularidad entre estudiantes de ambos géneros. Se evidencia que en distintos espacios los estudiantes agreden de manera verbal a los distintos

miembros de la comunidad educativa. Así lo evidenciaron los resultados de la escala de calificación con aquellas preguntas que cuestionaban este ítem, los cuales registraron los resultados más altos.

6.2.2.3. RESULTADOS DE LAPRUEBA DE SALIDA

La escala de calificación propuesta para la prueba de salida arrojó resultados positivos en cuanto a la disminución de las agresiones verbales por parte de los estudiantes tanto para el género masculino como para el género femenino. Los ítems encargados de verificar esto presentaron resultados que corroboraban esto. Sin embargo lo registrado en el diario de campo no arrojó resultados tan alentadores. La mayoría de estudiantes redujeron sus agresiones verbales las primeras semanas, sin embargo en las últimas volvieron a mostrar una comunicación agresiva, con un estudiante en particular con un fuerte rechazo verbal hacia el género femenino. Algunos estudiantes le recordaron lo aprendido a sus compañeros durante los talleres para poder hacerle un frente constructivo a estos recientes conflictos.

6.2.3. SUBCATEGORÍA: Agresión relacional

6.2.3.1. RESULTADOS DE LAPRUEBA DIAGNÓSTICA

Se registró en el diario de campo y en los resultados de la prueba proyectiva como este tipo de agresiones son más comunes entre el género femenino y se presentaban con cierta regularidad desembocando en agresiones físicas o verbales.

6.2.3.2. RESULTADOS DE LAPRUEBA DE ENTRADA

Con los instrumentos planteados se encontró que las agresiones relacionales se presentaban con mayor frecuencia en los estudiantes de género femenino. Con la información recolectada se evidencia que el rumor es una de las formas más usada de agredir a sus compañeros. Se encontró también que este tipo de agresiones se da como respuesta a agresiones verbales lo cual deja ver como se presenta a partir de la presión que el grupo ejerce sobre ellos.

6.2.3.3. RESULTADOS DE LAPRUEBA DE SALIDA

Los instrumentos utilizados en esta prueba arrojaron resultados muy positivos. Se observa que se redujeron considerablemente las agresiones relacionadas con rumores malintencionados, destacando la acción de comunicarle al otro las inquietudes o los desacuerdos frente a frente de manera asertiva haciendo uso de un lenguaje apropiado. Aunque estudiantes de otros grados involucraron en situaciones conflictivas a algunas

estudiantes del aula, ellas lograron salir sin culpa alguna argumentando claramente su posición frente a lo ocurrido. Otros por su parte al verse afectados por algunos rumores preferían alejarse de dicha situación.

6.2.4. SUBCATEGORÍA: Agresión indirecta

6.2.4.1. RESULTADOS DE LAPRUEBA DIAGNÓSTICA

No fue observado en ninguna etapa de la investigación este tipo de agresiones.

6.2.4.2. RESULTADOS DE LAPRUEBA DE ENTRADA

Se registró poca información respecto a la presencia de este ítem en los instrumentos utilizados. Algunos estudiantes manifestaron que en alguna ocasión habían recurrido a este tipo de agresión pero esta se relacionaba más a una agresión reactiva.

6.2.4.3. RESULTADOS DE LAPRUEBA DE SALIDA

No se registra en la escala de calificación de la prueba de salida un índice que permita evidenciar la ocurrencia de dicha agresión dentro del grupo. Sin embargo en la observación registrada en el diario de campo se puede reconocer este tipo de agresión en estudiantes de otros cursos.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación partió de la idea, una intuición en ese entonces, de que las agresiones escolares se presentan cuando no hay una correcta gestión de las emociones humanas, ni una comunicación adecuada para establecer acuerdos. Esta idea fundada en las observaciones particulares que se habían desarrollado durante el quehacer docente, encontraron un sustento teórico que guió cada una de las acciones emprendidas.

De ahí que, con la puesta en marcha de la investigación se comienza a observar que los límites entre las competencias comunicativas y las competencias emocionales son bastantes tenues. Cada acción de la estrategia pedagógica permitía ver que sus objetos de estudio son totalmente complementarios y que no tendría sentido alguno trabajarlos como ámbitos separados. Se encuentran algunos paralelos de esto con lo ya teorizado por la investigadora española Ruth Vilá, razón por la que se decide trabajar el resto de la investigación bajo el nombre de dimensión afectiva de la competencia comunicativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos y después de realizar las correspondientes triangulaciones con el marco teórico y las distintas etapas investigativas, se presentan a continuación las conclusiones derivadas del trabajo de investigación.

7.1. La gestión emocional y las habilidades del comunicador

La información recolectada permitió comprender que la gestión emocional, la cual se refiere a la identificación y el control de las emociones propias y la identificación de las emociones ajenas, es un pilar fundamental en la reducción de las agresiones físicas y verbales. Se encontró, también, que los espacios que abrieron los talleres destinados a la identificación y el control emocional, les brindaron a los estudiantes, la posibilidad de verbalizar sus estados emocionales sin estar confrontados en una situación de conflicto. Esto implica que, la posibilidad de estar en un espacio neutral, en el cual se pudieron comunicar de forma más auténtica y relajada, los llevó a una reflexión introspectiva de sus distintos estados de ánimo. Así mismo, comprendieron que sus emociones, y la manera como son comunicadas, tienen una directa repercusión en los demás, lo cual propicia el clima adecuado

para un diálogo asertivo. Lo registrado durante la implementación de los talleres evidenció que los estudiantes no solo expresaban emociones negativas, sino que también evidenciaban emociones positivas, las cuales reforzaban de la misma manera las situaciones que habían provocado tales estados. Con los talleres descubrieron también, la importancia de leer los rostros destacando, no solo la comunicación verbal, sino también la comunicación gestual.

La presente experiencia permite afirmar, sin lugar a dudas, que el control emocional y su correcta forma de comunicarlo es quizás, una de las habilidades que más trabajo requiere sobre todo en nuestras instituciones escolares. Instituciones que, como se apunta al comienzo del documento, son el punto de encuentro de diferentes mundos y modos de ver la vida.

Los estudiantes, a partir de la experiencia en los talleres, comprendieron que el dominio de sus emociones, estaba relacionado con la frecuencia y forma en que los demás querían interactuar con ellos. Esto los llevo a que también se dieran cuenta de que es posible alcanzar un plano común en donde la comunicación sea un acto constructivo, comprensivo, respetuoso y participativo siempre que se las emociones sean apropiadamente expresadas en la práctica comunicativa.

La comunicación requiere de la habilidad del control de las emociones para propiciar un dialogo constructivo posibilitador de acuerdos, reconocimientos y consensos. El control emocional nos debe permitir tener la capacidad de analizar una situación de conflicto para poder tomar el camino constructivo. Esto depende de que tanto hayamos identificado nuestras emociones, las emociones de los demás, el factor empático, el factor asertivo y argumentativo. Con esto se afirma que el control emocional es el punto de quiebre de un conflicto constructivo a uno destructivo. Sin embargo como tal debe ser formado para contar con herramientas que nos permitan avanzar por el camino correcto.

7.2. La comunicación y las respuestas empáticas.

El análisis de lo recopilado permitió concluir que la capacidad de entender las emociones y las posiciones de los demás, necesita, obligatoriamente, de una respuesta

empática. La decisión que cada estudiante toma al resolver un conflicto de manera constructiva o destructiva, es decir haciendo uso de agresiones o no, dependerá de la capacidad de ponerse en el lugar del otro y analizar si le gustaría que entendieran su posición o su reacción.

Así mismo, la competitividad y el querer siempre superar al otro fue inicialmente el denominador más común en el comportamiento de los estudiantes, lo cual está en franca oposición al factor empático. Es necesario, entonces, comenzar por erradicar ese “yo tengo la razón” que es punto de disputa en la participación de cualquier construcción de acuerdos.

En suma, estas observaciones, evidenciadas durante todo el proceso investigativo, permiten asegurar que hay una necesidad imperante de reforzar las habilidades empáticas. A los participantes les costó ponerse en el lugar de las personas más necesitadas, mientras que asumir un rol de una persona fuerte y con carácter, les fue muy sencillo. Esto evidencia que a los estudiantes del presente estudio, les cuesta asumir cognitivamente el dolor ajeno, más que la resonancia emocional. En este sentido, se considera que el desarrollo de la empatía debe ir acompañado de algunas otras habilidades emocionales presentes en la dimensión afectiva de la competencia comunicativa.

7.3. Escucha activa y confianza

Por otro lado, teniendo como referente la habilidad de la escucha activa, encontramos en los estudiantes dos dificultades: la primera, los estudiantes en una situación de conflicto pocas veces escuchan los argumentos que el otro está exponiendo para explicar lo ocurrido. No escuchan, no se descentran y por lo tanto se quedan en su posición sin que haya posibilidad de negociación alguna. La segunda dificultad encontrada es que demuestran poco interés en lo que el otro dice, sobre todo en los ejercicios de exposición sobre temáticas de las asignaturas. Como mencionábamos anteriormente es necesario brindarles estas herramientas a los estudiantes dado que estas son la fuente de confianza entre ellos. Si no confían los unos en los otros las agresiones tarde o temprano volverán a presentarse.

Con respecto a esto, es parte fundamental de la escucha activa el mostrar interés por lo que el otro expresa, casi que podría afirmarse que es un elemento clave para poder entablar un dialogo. Se trata de una habilidad que brinda confianza en el otro. Es una puerta que se abre para poner en práctica de manera conjunta las otras habilidades que conforman la dimensión.

7.4. Convivencia pacífica a través de la asertividad y la escucha activa.

En este sentido es posible concluir sin temor a equivocarse, que dentro de la realidad del contexto de la presente investigación, el escuchar activamente y el expresarse asertivamente son dos momentos clave para la aparición o no de las agresiones escolares. En determinada situación de conflicto debe haber un intercambio de ideas y opiniones para tener la posibilidad de darle una solución constructiva. Una de las dos partes debe ser escuchada por la otra, para luego intercambiar los papeles y pasar a expresar asertivamente, de manera clara y respetuosa lo que piensa de la situación y de los argumentos de la otra parte.

Tanto la asertividad, como la escucha activa son habilidades que necesitan volverse rutinarias, por lo que deben ser trabajadas con regularidad dentro de los espacios escolares. Pensar en que su desarrollo sea transversal al currículo escolar nos permitirá garantizar su consolidación, de aquí que se convierta en una prioridad la conformación de equipos interdisciplinarios que permitan trazar metas y objetivos comunes que sean superiores a los trazados por cada asignatura. La convivencia escolar pacífica debe ser uno de estos objetivos.

7.5. La confianza: una categoría emergente de suma importancia

Existe un elemento indispensable para el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, el cual se encontró durante el desarrollo de la estrategia. Un elemento que es quizás el punto que determina la transformación de los modelos tradicionales de escuela y, así mismo, los conflictos tradicionales que allí se presentan. Este elemento es la confianza. Con cada observación, con cada taller desarrollado, se hizo cada vez más evidente la necesidad de estrechar los vínculos de confianza entre todos los miembros de la

comunidad educativa, así como, erradicar, lo que se menciona en la descripción de la población del presente estudio, la desconfianza mutua. Se pudo atestiguar que sin confianza no hay diálogo y sin diálogo se está en riesgo de aparecer la agresión. Los talleres implementados en la estrategia, aunque tenían como objetivo primario potenciar ciertas habilidades, fueron generando al mismo tiempo un ambiente cálido y de confianza entre los estudiantes. Los primeros talleres lograron romper el hielo y las barreras que cada estudiante traía y comenzaron a generar cierta unión entre el grupo. Esta cercanía permitió día a día que la capacidad de escucha activa, el control emocional, la empatía y la asertividad tuvieran un desarrollando más sencillo, adquiriendo un impacto mayor en poco tiempo.

En este mismo sentido, es claro que establecer un ambiente de confianza dentro del aula, recae en gran medida al manera como el docente desarrolle su práctica. Es él quien debe procurar que, dentro de un espacio con unas normas claras y consensuadas, se generen relaciones personales que posibiliten la confianza. Algo tan sencillo como el que los miembros de un grupo puedan expresar, sin temor de ningún tipo, lo que sienten y ponerlo en común para generar un dialogo, permite que estos vínculos se vayan estrechando. El terreno más fértil para el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, en el aula, es aquel que es rico en confianza, y este terreno es preparado por el docente quien debe procurar la generación de un dialogo respetuoso.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes debemos permanentemente cuestionarnos la manera cómo desarrollamos nuestra labor, los resultados que obtenemos y qué tan desarrollada tenemos nuestra dimensión afectiva de la competencia comunicativa. Dadas las particularidades de ciertos contextos, se hace fundamental que los docentes tengan esta dimensión presente, para poder promoverla de manera más fluida en sus estudiantes, sobre todo porque esta le permitirá, seguramente, acercarse desde un referente más humano a sus estudiantes, conversar con ellos, hacer que dialoguen entre ellos, que rían y disfruten de los espacios escolares. Cada institución educativa debería fomentar el trabajo de formación docente hacia este componente ya que, dada la experiencia de la presente investigación, es con el trabajo arduo en las habilidades como la empatía, la asertividad, el

control emocional y la escucha activa, que se construyen relaciones más cercanas y así mismo un sentido institucional compartido.

7.6. Estrategias pedagógicas más humanas

La apertura de ambientes para el dialogo dentro de la escuela debe ser una prioridad. El presente trabajo se planteó inicialmente con la idea de consolidar la emisora escolar como un espacio propicio para el dialogo y el encuentro personal de los estudiantes. Sin embargo, con su puesta en marcha se evidenció ciertos espacios requieren de la formación de ciertas habilidades que permitan ahí si interactuar allí.

Esto debe llevar a pensar en que antes de poner en marcha cualquier tipo de acción se requiere un análisis profundo de las necesidades del contexto. En ocasiones hemos sido testigos de propuestas pedagógicas que obvian este importante elemento, con lo cual de entrada, están impidiendo que su acción sea fructífera por muy estructurada que esté. No es posible continuar utilizando la estrategia del ensayo y el error dados los costos humanos y materiales que esto supone.

Esto reafirma la idea de que existen ciertos ambientes necesarios y obligatorios sobre los cuales trabajar, implementar, perfilar y consolidar las habilidades adquiridas. En este sentido la emisora escolar puede ser uno de estos espacios, siempre y cuando se haya realizado un trabajo previo. Se realizaron algunos ensayos durante la implementación de la estrategia pero los resultados no fueron significativos. La emisora aún no era el espacio, mas sin embargo otros espacios escolares cumplieron esta función. Se debe considerar entonces que aunque las emisoras escolares pueden ser un espacio de consolidación de competencias comunicativas, es necesario que haya una etapa previa que permita desarrollar las habilidades que pueden poner en práctica allí.

Lo anterior demuestra con mayor fuerza las ventajas obtenidas al utilizar metodologías como la I.A.E. las cuales permiten que el investigador de acuerdo con el rumbo que vaya tomando su investigación, evalúe y transforme sus acciones de acuerdo con lo

encontrado en cada una de las etapas. Esto permite que la investigación responda a las dinámicas cambiantes de los espacios escolares, los cuales son espacios humanos sujetos a las relaciones sociales. La pericia del investigador con esta metodología, radica en registrar dichos cambios y actuar con base en ellos. Durante las cuatro etapas en las que se dividió la investigación, se realizó una permanente evaluación de los alcances, aciertos y desaciertos obtenidos en cada una de ellas. Así mismo los instrumentos planteados permitieron recoger la información adecuada y pertinente en cada una de las etapas.

7.7. Familia y la dimensión emocional de la competencia comunicativa.

Como complemento de lo anterior, es posible concluir que los ambientes de confianza que se mencionan para el adecuado desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, necesariamente deben incluir las dinámicas familiares. En distintas investigaciones nacionales e internacionales se referencia como el hogar y la escuela son espacios de socialización y aprendizaje complementarios, razón por la deberían trabajar bajo los mismos objetivos.

En el trabajo se encontró que algunos ambientes familiares obstaculizaban la labor desarrollada con la implementación de la estrategia, bien porque no se tenía ese ambiente de confianza en el que pudieran sus miembros expresarse libremente o bien, y es tal vez el problema más grave y también el más recurrente, algunos estudiantes viven en contextos familiares altamente agresivos. Desde hace algún tiempo en la institución escolar se realizan en algunos espacios talleres conocidos como “Escuelas de padres” en las que se tratan diversos temas con los acudientes de los estudiantes. El ideal para el próximo año, teniendo en cuenta los resultados aquí obtenidos, es incluir en esta formación de padres las habilidades trabajadas desde esta experiencia investigativa, con el objetivo de alcanzar con las familias la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, lo cual les permitan conversar y expresarse adecuadamente con sus integrantes, mejorando sus relaciones convivenciales, permitiendo que los esfuerzos iniciados en el colegio se extiendan hacia el hogar.

7.8. Hacia la armonía necesaria para una convivencia civilizada

Como cierre se afirma que la dimensión afectiva de la competencia comunicativa puede posibilitar el dialogo, un dialogo fraterno y consensuador, elemento que ha sido referenciado en las recientes investigaciones de Laclau y Mouffe (2005) como constitutivo de lo que ellos denominan como democracia radical.

Como se argumentaba anteriormente, en una relación conflictiva producto de la participación plural de una sociedad surgen posiciones encontradas o posiciones en conflicto. Una investigación futura que profundice y amplíe el estudio de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa, seguramente permitirá transformar esos antagonismos en agonismos, término acuñado por Mouffe que significa la relación entre adversarios, para que a partir del dialogo se pueda llevar el conflicto del disenso al consenso. Esta sería la principal característica de las democracias radicales y plurales: la gestión de disensos y consensos a través del discurso en terrenos inherentemente conflictivos a las relaciones sociales humanas basadas en la pluralidad.

La conformación de las llamadas democracias radicales implican el reconocimiento de sociedades diversas y plurales en las que existen situaciones de desigualdad social que necesitan de la participación y el dialogo de todos sus miembros para ser solucionadas. Este punto es decisivo pues pone de manifiesto la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas y afectivas en los miembros de una sociedad. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa puede ser el campo que abarque estos aprendizajes. La democracia radical es una construcción conjunta que no implica su conformación en grupos cerrados de intelectuales o personas con ciertos beneficios políticos, sino que parte del conflicto, un elemento persistente en las relaciones humanas que se presenta en todos los campos y en todas las esferas. En este sentido Laclau y Mouffe (2004) mencionan que

“Las instituciones jurídicas, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de la resistencia de las poblaciones marginales construyen formas originales e

irreductibles de protesta social y, en tal medida, aportan toda la complejidad y riqueza discursiva sobre la cual el programa de una democracia radicalizada debe fundarse”.¹

8. MI PROCESO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO Y REFLEXIVO

Para el presente apartado, me voy a permitir alejarme de la narrativa académica, para expresar de forma más cercana y personal la huella que este proceso dejó en mi perspectiva personal y profesional.

¹ LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantall. “Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia” Fondo de Cultura Económica. 2004

Hace cinco años llegué al colegio Orlando Fals Borda, siendo un docente muy novel, recién graduado, orgulloso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas la cual considero hoy en día, me brindo los conocimientos pedagógicos necesarios para ser mejor persona. El primer acercamiento que tuve en ese entonces con la población estudiantil del colegio fue contradictorio. Recuerdo que, aunque eran estudiantes con muchas capacidades académicas tenían muy pocas habilidades para convivir pacíficamente con sus semejantes. Sus contextos habían sido agresivos y ellos los replicaban siendo agresivos con sus compañeros y con los docentes del colegio.

Durante mi segundo año en el colegio comenzamos a trabajar, con algunos docentes del área de primaria que compartían la misma dificultad, un proyecto encaminado a generar y potenciar la respuesta empática de los estudiantes. El proyecto llamado “en los zapatos del otro” alcanzó reconocimiento institucional y algunos de sus resultados fueron presentados en los foros institucionales y locales.

Sin embargo, al año siguiente de su puesta en marcha, la mayoría del equipo docente que me acompañaba en el proyecto abandonó la institución, y este queda en un momento de receso. Como consecuencia de este hecho, poco a poco se evidencia que los pequeños avances obtenidos comienzan a desaparecer y los comportamientos agresivos vuelven a tomarse a la institución.

En ese entonces, comienzo mi proceso académico en la Universidad de la Sabana, en la Maestría en Pedagogía, con el firme propósito de adquirir competencias que me permitan mejorar mi desempeño docente dentro y fuera del aula. Con la preocupación convivencial a cuestas, planteo mi proyecto de grado hacia la reducción de las agresiones con un alcance más amplio: conseguir una participación pacífica y democrática de toda la institución.

Afortunadamente conté, dentro de la Universidad, con el apoyo y los conocimientos necesarios para fortalecer el naciente proyecto. Logré hacerlo más sólido teórica y metodológicamente, con un impacto preciso en mi práctica de aula. Inicié su puesta en

marcha convencido de que el propósito planteado era aquel que tantas preocupaciones nos ha generado a los docentes de la institución.

En las etapas iniciales de la investigación se presentaron algunas dificultades que hicieron cuestionar la manera cómo iba a ser abordado el objetivo. Afortunadamente siempre conté con el apoyo de mi asesora quien supo brindarme la palabra y el consejo necesario para no perder de vista lo que era importante.

Así, cada vez que realizaba alguna acción referente a la estrategia planteada cuestionaba si era lo esperado, o si se había hecho de manera correcta, o si correspondía a lo planeado. Esto lo posibilitó en parte la metodología seleccionada.

De esta manera, mientras el trabajo fue avanzando, logré poco a poco, reducir y vencer esos interrogantes, y los miedos se fueron clarificando para mí y para mis estudiantes. Con las observaciones realizadas cada día, sentía que algo se había avanzado y que era necesario seguir trabajando. Obviamente, había algunos días en los que alguna situación particular ocurría, que hacía pensar en la validez y la pertinencia de lo realizado hasta el momento. En realidad son varios los días en los que los docentes tenemos esa sensación. Sin embargo, de la misma manera, otros días ocurrían acciones y situaciones que nuevamente me hacían creer, que en realidad es posible ver una transformación pacífica de los ambientes escolares, y así lo creo hoy en día, más aún, cuando veo y convivo con los resultados.

Así pues, poco a poco los estudiantes fueron evidenciando lo positivo de la estrategia implementada, y fueron haciéndose más abiertos a la misma. Quizás, fue desde ese momento cuando el ambiente dentro del salón se transformó; se fue haciendo más cercano, más solidario, más confiable y menos agresivo.

Además, conseguí en este tiempo conocer más a mis estudiantes, saber el porqué de sus estados y sus acciones, creo que ellos también lograron conocerme un poco más. Observaba como cada día su convivencia iba mejorando, e inclusive aquellos estudiantes callados y relegados comenzaron hablar, a reír, a comunicarse.

Igualmente, entendí que la educación es un proceso de interacción e integración humana, entre iguales, donde debe dársele la oportunidad de que el otro se exprese, sin importar si está equivocado o no; perder el miedo hace parte de este proceso. De esta manera fue dándose el proceso investigativo, analizando cada paso dado, reflexionando y actuando sobre cada elemento que se haya salido de lo planeado. Pero, sobre todo, disfrutando de lo hecho pues veía como se conformaba un espacio rico para el aprendizaje personal y para compartir vivencias.

En la etapa final, los estudiantes manifestaron la necesidad de estos espacios, porque sentían que allí podían ser como realmente eran ellos.

Terminado el proceso de investigación creo firmemente que el camino tomado tuvo resultados acertados y una gran proyección en toda la institución escolar. Comprendí que la práctica docente se construye día a día, no existe un manual para ella, depende del contexto y de nuestras intencionalidades y sobre todo, de las condiciones particulares de nuestros estudiantes y de la manera como interactuemos con ellos.

Algunas veces, factores lejos de los académicos o normativos permiten que un curso avance o no. Hoy en día creo firmemente que estos factores se relacionan con la dimensión afectiva. Reflexionar alrededor de esta dimensión, trabajarla con la comunidad educativa y proponer acciones en torno a ella, nos puede brindar unos resultados más profundos en la configuración personal de nuestros estudiantes.

Para terminar, la necesidad de ampliar cada vez más la población con la cual trabajar esta la dimensión afectiva de la comunicación, me hace creer en que es posible generar un cambio más amplio; tan amplio que permita cuestionar la manera cómo actúa la sociedad y cómo se gobierna. De esta manera se promoverá la participación de sus miembros para la transformación social, en donde se reconozca en el otro sus necesidades, pero también, sus posibilidades.

9. REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999, 2004) Recorriendo Usme. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D.C.
- Arís Redó N. (2010) La educación emocional y la comunicación escolar. Universidad Internacional de Cataluña. Barcelona.
- Atehortúa, G. (2012). Psicodiagnóstico y pruebas proyectivas. La entrevista instrumento hermenéutico. Apertura Psicológica: Madrid.
- Becerra, A., Restrepo A. (2014) Formación ciudadana y desarrollo de competencias comunicativas para la promoción de la convivencia escolar. Trabajo de investigación, propuesto para alcanzar el título de Magister en Educación en la Universidad Católica de Manizales.
- Chaux E., Lleras J., Velásquez A. COMP. (2004) Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes, 2004.
- Chaux E. (2012) Educación, Convivencia y agresión escolar. Bogotá, Universidad de los Andes. Editorial Uniandes. Editorial Taurus.

Parra Ciro. Dimensión ética de la investigación educativa. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Navarra. España. 1995.

Parra Ciro y otros. “La evaluación educativa, un ejercicio de la razón práctica” en revista Educación Educadores. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Vol. 3, pág. 88. 1999.

Comisión Europea (2004) Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.

Coll C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa. N° 161.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

De La Rosa, M. (2004): El Desarrollo de Competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia”. Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, UNAM, México. En: <http://www.latineduca.com>.

Fundación UNIR Bolivia. (2007) Transformación constructiva del conflicto. Guía de capacitación. Bolivia.

Gómez D. (2011). “Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflictos y video”. Trabajo de investigación realizado para alcanzar el título de Magister en Informática Educativa en la Universidad de la Sabana.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: AcademicPress. 3-23

Le Boterf G. (2000) La gestión por competencias. Revista IDEA N° 110.

Mateo J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. Revista de Investigación Educativa, Volumen 25, número 2, 2007. Universidad de Barcelona.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). ¿What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), Emotional development and emotional intelligence: implications for educators. New York: Basic Books, 3–31.

Mondragón Hugo. Glosario con terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular – Pontificia Universidad Javeriana- Seccional Cali. Colombia. <http://portales.puj.edu.co/didactica/index.php>. 2005

Monereo Carles (1999) en Proyecto Quedate (2012). Ministerio de Educación Nacional. Universidad Francisco de Paula Santander. San José de Cúcuta.

OCDE. (2002) Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Oteros, AM. (2006) La agresividad como conducta perturbadora en el aula. Revista Digital Investigación y educación. N° 26 de Julio de 2007.

Perrenoud P. (N.D.) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir_competencias_saberes.pdf

Puig Rovira J. (1997) Conflictos Escolares: una oportunidad. Cuadernos de Pedagogía / N.0 257 / Abril

- Quijano A. (2007). Las competencias comunicativas en la solución de conflictos en el aula. Trabajo de grado realizado para alcanzar el título de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rocha C. (2003). La comunicación en el conflicto escolar El caso de la escuela en Bogotá. Revista Mediaciones No. 1, Enero - Julio de 2003.
- Rocha C. (2003). Ciudadanía y Comunicación Cercana. Una construcción posible desde las emisoras escolares y comunitarias para la gestión de los conflictos. Ponencia presentada en el XI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social: “Comunicación Democracia y Ciudadanía”. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación FELAFACS. San Juan de Puerto Rico 5, 6,7 y 8 de octubre de 2003.
- Selwin N (2004). Literature Review in Citizenship, Technology and Learning. Bristol: Futurelab.
- Sisa F., Uribe D. (2009) La radio escolar: un espacio para potenciar el uso social de un medio masivo de comunicación como la radio para el desarrollo de competencias comunicativas. Trabajo de investigación propuesto para alcanzar el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.
- Vilá R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, nº 2.
- Wehr P. (2002) El manejo del conflicto para construir una sociedad pacífica. *Ensayo basado en el libro de Otomar Bartos y Paul Wehr, Using Conflict Theory, 2002.* Centro para el Estudio, Prevención y Resolución de Conflictos (CEPREC). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra-recinto Santo Tomas de Aquino (PUCMM-RSTA).

10. ANEXOS

10.1. Anexo 1. Prueba proyectiva



10.2. Anexo 2. Escala de Calificación adaptada por Cuello y Oros (2012)

Instrucciones:

A continuación se describen algunas situaciones que pueden sucederte en la escuela.

En cada punto, marca con una (X) la opción que crees que representa mejor tu comportamiento. Puedes responder: Si, A veces, o No.

No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo necesitamos que seas lo más sincero posible.

	SI	A VECES	NO
1. Cuando estoy enojado o enojada con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo o amiga”			
2. Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas			
3. Cuando alguien me hace enojar, le hago daño o lo lastimo			
4. Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego			
5. Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo			
6. Si algunas personas me hacen enojar, les pego o les doy patadas			
7. Cuando estoy enojado con otras personas, cuento chismes y secretos sobre ellos.			
8. Soy una persona que se pelea con los demás			
9. Soy una persona que le dice a otros “no voy a ser más tu amigo”.			

10. Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros compañeros			
11. Soy una persona que insulta a los demás			
12. Soy una persona que cuenta chismes y secretos sobre otros			
13. Soy una persona que pega puños y patadas a los demás			
14. Soy una persona que ignoro a los demás o deja de hablar con ellos			
15. Para conseguir lo que quiero les digo a mis amigos que no se junten con alguien			
16. Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.			
17. Para conseguir lo que quiero, pego puños y patadas.			
18. Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.			
19. Para conseguir lo que quiero hago daño o lastimo a los demás.			

20. Para conseguir lo que quiero no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.			
21. Para conseguir lo quiero, amenazo a otros.			
22. Para conseguir lo que quiero, les digo a los otros “no voy a ser más tu amigo”.			