



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

SANDRA LILIANA CASTAÑEDA OSPINA

RITA ESTELA MESA ZAPATA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
LINEA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN
CIUDADANA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL ORIENTE
CARMEN DE VIBORAL
2018

**FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS
PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

SANDRA LILIANA CASTAÑEDA OSPINA

RITA ESTELLA MESA ZAPATA

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

ASESORA

Orlanda Jaramillo

Doctora en Educación

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
LINEA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN
CIUDADANA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL ORIENTE
CARMEN DE VIBORAL
2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	- 6 -
INTRODUCCIÓN	- 7 -
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	- 11 -
JUSTIFICACIÓN	- 19 -
OBJETIVOS	- 21 -
GENERAL.....	- 21 -
ESPECÍFICOS.....	- 22 -
METODOLOGÍA	- 22 -
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	- 23 -
<i>Enfoque</i>	- 23 -
<i>Método</i>	- 25 -
<i>Técnicas e instrumentos</i>	- 26 -
<i>Búsqueda documental</i>	- 27 -
<i>Observación participante</i>	- 29 -
<i>Técnicas interactivas</i>	- 31 -
DISEÑO METODOLÓGICO	- 41 -
<i>Fase I. Contextualización</i>	- 41 -
<i>Caracterización de las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra y Escuela Normal Superior</i>	- 42 -
<i>Caracterización de los estudiantes de los grados 7ºB y 8º2 de las instituciones educativas en estudio</i>	- 45 -
<i>Fase II. Sistematización e interpretación de la información</i>	- 51 -
<i>Fase III. Diseño de la propuesta de intervención en el aula</i>	- 54 -
REFERENTES TEÓRICOS	- 57 -
CIUDADANÍA	- 57 -
CONVIVENCIA.....	- 69 -
ALTERIDAD.....	- 75 -
ADOLESCENCIA	- 78 -
RESULTADOS	- 81 -
DISCUSIÓN	- 89 -

A MODO DE CIERRE - 93 -
BIBLIOGRAFÍA..... - 95 -
ANEXOS..... - 103 -



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas interactivas.....	- 34 -
Tabla 2. Técnicas interactiva para la caracterización de los estudiantes	- 39 -
Tabla 3. Características de los estudiantes	- 50 -
Tabla 4. Categorización.....	- 52 -
Tabla 5. Situaciones que afectan la convivencia según los estudiantes	- 52 -

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Guías para la búsqueda documental.....	- 103 -
Anexo 2. Formato para aplicación de técnicas interactivas	- 104 -
Anexo 3. Ficha de planeación de la actividad	- 105 -
Anexo 4. Guía de técnica interactiva: cartografía corporal.....	- 106 -
Anexo 5. Resultados del taller: cartografía corporal.....	- 107 -
Anexo 6. Guía técnica “espina de pescado”	- 109 -
Anexo 7. Resultados taller “espina de pescado”	- 110 -
Anexo 8. Guía de observación.....	- 112 -
Anexo 9. Formato de entrevista.....	- 113 -
Anexo 10. Propuesta de intervención en el aula.....	- 115 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de los estudiantes.....	- 50 -
---	--------

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

El mayor número de problemas en la convivencia escolar se da en los primeros grados de la básica secundaria, grados en los que la edad promedio está entre los diez y quince años, que coinciden con el inicio de la adolescencia, etapa vital de transición entre la niñez y la juventud, y una de las más importantes y complejas en la vida del ser humano. Este trabajo, que surge como requisito para optar al título de Magíster en educación, se centra en esta población escolar y parte del diagnóstico en torno a la convivencia de las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior, del municipio de Sonsón, y Ana Gómez de Sierra, del municipio de Rionegro, en las que se identificó poca comprensión y apropiación de las competencias ciudadanas, en especial las relacionadas con los componentes de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, consecuencia de la carencia de una autoestima fuerte, de herramientas comunicativas y de empatía que permitan el reconocimiento del otro desde la acción y el discurso.

El trabajo de grado partió de la realidad que subyace en las aulas de clase de las instituciones educativas con vínculo laboral con las autoras, previa identificación de actitudes expresadas en el lenguaje y en las relaciones interpersonales en los estudiantes, tales como el irrespeto a los compañeros, el maltrato, la burla y la discriminación, observadas de forma permanente en el comportamiento de éstos hacia sus pares y que afectaban la convivencia y el desempeño académico en los diferentes espacios escolares. Algunas de estas actitudes son motivadas por características físicas, académicas o socioculturales del estudiante, tales como lugar de procedencia, lenguaje, rasgos físicos y expresiones estéticas. Las actitudes identificadas tienen una estrecha relación con el desconocimiento del concepto de competencias ciudadanas, especialmente el respeto por la diversidad, base fundamental de la convivencia. De esta forma, el trabajo busca mejorar la convivencia en los primeros grados de la básica secundaria, a través del diseño de una propuesta de intervención en el aula que recoja los conceptos de autoestima, convivencia y respeto, y adicionalmente, entregue a los estudiantes herramientas propias de las competencias ciudadanas para procurar mejores ambientes de aula y con ello, desempeño académico óptimo.

Palabras clave: ciudadanía, convivencia, respeto, adolescencia, autoestima.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de formar investigadores con competencias teóricas, prácticas y tecnológicas avanzadas, con capacidad de innovación, apropiación de conocimientos y metodologías para resolver problemas y contribuir al análisis de situaciones de carácter disciplinario e interdisciplinario en el contexto nacional, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desarrolla el programa de Maestría en Educación, que en asociación con el Ministerio de Educación Nacional creó el *Programa Becas para la Excelencia Docente*, que busca formar maestros reflexivos y críticos, capaces de identificar, caracterizar, analizar e intervenir problemáticas que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorar la calidad de los procesos de formación y potenciar las prácticas pedagógicas de los docentes para fortalecer a las instituciones educativas con mejores metodologías y prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de la reflexión de los problemas que se observan en el aula y en la Institución. Dentro de este marco, la Maestría en Educación está orientada a la cualificación del docente, a partir del desarrollo de competencias investigativas dentro de su contexto -el aula de clase- para que se desarrolle un proyecto que fortalezca a las Instituciones Educativas, desde la observación de diferentes aspectos de la cotidianidad institucional, la identificación y el abordaje de situaciones problemáticas, con el propósito de mejorar e innovar las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje de las instituciones participantes.

Para lograr este propósito se llevó a cabo un proceso de investigación de corte cualitativo mediante el uso del método estudio de caso en las instituciones educativas Escuela Normal Superior, del municipio de Sonsón y Ana Gómez de Sierra, del municipio

de Rionegro, ubicadas en la subregión rural del Oriente antioqueño, si bien ambas tienen dinámicas muy diferentes, puesto que los estudiantes de la Escuela Normal Superior, en su mayoría, pertenecen a la cabecera municipal, mientras que los estudiantes de Ana Gómez de Sierra, en su mayoría provienen de las veredas aledañas y muy pocos, de la cabecera municipal. El proceso investigativo se llevó a cabo con los grupos séptimo y octavo de las instituciones mencionadas; la selección de los grupos se hizo a partir de la observación de las dinámicas escolares, respecto a la convivencia dentro y fuera del aula; es importante destacar que las características etarias de la población de los grupos intervenidos la ubican en la adolescencia temprana y que debido a los procesos de globalización estos adolescentes son cercanos a contenidos de distintos medios de comunicación como, televisión y redes sociales, en los que se identifican con personajes de la farándula musical, el fútbol, la televisión y la nueva tendencia en comunicación: los “youtubers”.

En ambas instituciones se evidenció que la mayor cantidad de situaciones conflictivas relacionadas con la competencia ciudadana “convivencia” se concentraban en los primeros grados de la básica secundaria. De acuerdo con la Ley 1.620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, que establecen el Sistema Nacional de Convivencia (Ministerio de Educación Nacional 2013), la mayoría de los conflictos fueron tipificados como situaciones tipo I, definidos en la legislación como: insultos, golpes y agresiones verbales con contenido sexual, que no generan daños al cuerpo o la salud y que no requieren protocolos predeterminados para su atención, pero que de no atenderse en forma adecuada alteran el ambiente de clase, causan interrupciones al docente y dificultan que un grupo pueda encontrarse en el aula de manera adecuada, adquirir las competencias necesarias para su formación, características que en algunas ocasiones generan

desmotivación y deserción, desempeño escolar bajo y, en casos extremos pero posibles, escalar a daños mayores para la integridad tanto de estudiantes como de docentes.

Pese a que las situaciones tipo I no afectan la integridad de los miembros de la comunidad educativa, causan un fuerte efecto por su repetición en el aula y afectan la concentración de los estudiantes, la motivación para realizar las actividades propuestas, la calidad en la recepción de la información y la comprensión de los conceptos de las diferentes áreas y la autoestima, especialmente de estudiantes que están construyendo su personalidad, como es el caso de los que cursan los primeros grados de la básica secundaria, que se ubican en la adolescencia temprana y para quienes la aceptación de sus pares es fundamental y por ello se abstienen de opinar, exigir respeto a los compañeros que interrumpen la clase o repiten el patrón de quienes intentan poner su condición frente a sus compañeros y el docente. Es evidente que con tal panorama, el desempeño académico sea inferior al esperado y que los más afectados sean quienes requieren espacios más tranquilos para lograr concentración, o los que carecen de una autoestima fuerte que les permita ser asertivos a la hora de tomar decisiones respecto a la actitud de sus compañeros.

Así mismo, se encontraron situaciones más complejas catalogadas como de tipo II, las cuales contemplan comportamientos de agresión escolar que causan daño a la salud del agredido, pero sin generar incapacidad, tales como acoso escolar, tales como homofobia y ciber-acoso, acciones recurrentes para las cuales fue necesario no sólo involucrar al docente, sino a las instancias de coordinación y a padres de familia.

En paralelo, se llevó a cabo la revisión de literatura, que se inició con el reconocimiento de los documentos institucionales relacionados con el tema, para continuar

luego con la búsqueda documental, la cual permitió conocer éstos y otros problemas similares y distintos abordajes por parte de otros investigadores. De igual manera, la revisión de literatura fue fundamental para la construcción del marco teórico, a la luz del cual se pudo identificar y nombrar la problemática encontrada y formular una propuesta de intervención en el aula, de acuerdo con las necesidades identificadas, en respuesta al compromiso con el Ministerio de Educación Nacional y como herramienta para continuar el proceso de fortalecimiento de la convivencia escolar y de las competencias ciudadanas, iniciado en las instituciones educativas con las cuales las autoras tienen vínculo laboral.

De acuerdo con el marco teórico construido, fue necesario hacer una caracterización para dar cuenta de las particularidades de los adolescentes de los grupos seleccionados, quienes fueron indagados por aspectos corporales y emocionales, lenguajes, estéticas y comportamientos propios de esta población, además de las principales problemáticas relacionadas con la convivencia en los primeros grados de la básica secundaria y las estrategias didácticas más adecuadas para su intervención. Se encontró que los estudiantes de ambos grupos comparten los rasgos propios de la adolescencia, lo cual se evidenció en algunas de sus actitudes de poca aceptación de su cuerpo, baja autoestima, falta de escucha activa y comportamientos poco asertivos que dañan a los otros; adicional a ello, no se observó reconocimiento o aceptación de la responsabilidad ni individual ni grupal, situación que trasciende lo individual e interpersonal y se refleja en el ambiente de aula, afectando el desempeño académico del grupo.

Para responder a estas situaciones conflictivas se diseñó una propuesta de intervención en el aula para los primeros grados de la básica secundaria con el objetivo de fortalecer la convivencia, a partir de la comprensión y apropiación de los conceptos de

autoestima, convivencia y respeto, que contribuya a mejorar el ambiente escolar y con ello, el desempeño académico de los estudiantes de dichos grupos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Instituciones Educativas, Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro- en adelante Ana Gómez de Sierra - y la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del municipio de Sonsón- en adelante Escuela Normal Superior.-, presentan en sus dinámicas institucionales diversas características que obedecen a las relaciones que se establecen entre sus actores y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para las instituciones educativas en mención, el diseño de su horizonte institucional contempla la formación de un estudiante que desde sus actitudes y vivencias, atienda a una convivencia adecuada que exprese respeto por su entorno y que esto se refleje en los aspectos académico, social y cultural, es decir, no solo desde un interés conceptual, sino en sus relaciones sociales y se manifiesten la aceptación, el reconocimiento y el respeto por el otro. Pese a este interés, el aula como escenario de un continuo laboratorio social propicia el encuentro de personas con características diversas y en sus manifestaciones diarias se ha observado cómo este ejercicio de relación permanente, genera dificultades que afectan la percepción de sí mismos, de quienes conviven con ellos y de las relaciones que establecen con sus docentes. Por ello, las instituciones educativas implicadas en este trabajo de investigación, han construido sus currículos a fin de favorecer las relaciones mencionadas, dando sentida importancia a la diversidad y al considerarse como una posibilidad para comprender el contexto que las caracteriza, conformado en un alto porcentaje por niños, niñas y jóvenes que provienen de las veredas cercanas.

Pese a que los estudiantes de estas instituciones, son integrantes de una misma subregión geográfica -Oriente Antioqueño-, tienen diversidad de comportamientos que se manifiestan en la manera como atienden los procesos de aprendizaje, la convivencia en el aula y la aceptación de la norma; esta propicia situaciones conflictivas en el salón de clase, las cuales se manifiestan con expresiones verbales, actitudinales y físicas, que pueden marcar diferencias entre los mismos estudiantes de un grupo, las cuales toman especial relevancia al inicio de la adolescencia, compleja etapa de la vida en la que generalmente se encuentran los estudiantes de los primeros grados de educación básica secundaria; de ahí la importancia de diseñar una propuesta de intervención en el aula para estos grados, en la cual se estructuren actividades en torno a las competencias ciudadanas en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de modo que desarrollen competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, con fundamento en los conceptos de autoestima, convivencia y respeto, y fortalezcan la convivencia escolar y el rendimiento académico. Es importante resaltar el desconocimiento en la comprensión del significado y vivencia de dichos conceptos y de su implicación en las relaciones personales, situación que se hace notable en la convivencia al interior del aula, pues es allí donde se presentan acciones que podrían definirse como discriminatorias, cuando se hacen distinciones o exclusiones que menoscaban o anulan los derechos de otros y, aunque se da cabida a distintas expresiones socioculturales orientadas hacia la diversidad, también se puede generar marginación, exclusión, inequidad, entre otros aspectos negativos (Magendzo, 2000). Algunas expresiones tienen que ver con el lugar de residencia o procedencia, ya que en ocasiones se desprecia a los estudiantes de las veredas o de familias con marcada ascendencia campesina con frases como *“se trajo la tierra en los zapatos”*, *“se viste muy montañero”*, *“habla montañerito”*. Así, los comportamientos que discriminan se expresan

con estereotipos y prejuicios, los cuales establecen categorías y asociaciones automáticas que alteran la interpretación, prestando mayor atención a las creencias preconcebidas que a la información que podría confirmarla (Magendzo, 2002).

En la Escuela Normal Superior, es recurrente el estereotipo de estéticas femeninas que degrada a las estudiantes (por su forma de maquillarse, porque no tienen una silueta estilizada o por sus rasgos físicos) con la utilización de expresiones como: “*Quedaron como unas prostitutas*”, “*Qué tal yo, con ese gurre*”, el referirse o hacer comentarios a una estudiante como *marimacha* por tener una forma de vestir o expresarse diferente a sus pares.

Otros estereotipos observados en el aula dan cuenta de señalamientos que generan discriminación y son los que se presentan con epítetos como “*el cansón*”, señalamiento que se hace de un estudiante simplemente porque se ha comportado mal en otro momento; “*el perezoso*”, por sus problemas académicos; expresiones que en ocasiones los excluyen de alguna actividad. Para este fin se buscó responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo fortalecer la convivencia en los estudiantes de los primeros grados de la básica secundaria de las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro y la Escuela Normal Superior del municipio de Sonsón?
- ¿Cuáles son las principales expresiones y situaciones que afectan la convivencia en las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro y Escuela Normal Superior del municipio de Sonsón?

- ¿Cuáles son las principales características de los estudiantes de los primeros grados de la básica secundaria de las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro y la Escuela Normal Superior del municipio de Sonsón?

Para responder estos cuestionamientos se estructuró el proceso investigativo en tres fases: contextualización, sistematización e interpretación de la información y diseño de la propuesta de intervención en el aula; estas fases fueron transversalizadas por la búsqueda documental, a partir de la cual se identificaron algunos trabajos relacionados con las competencias ciudadanas en las temáticas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, como factores decisivos para la convivencia, especialmente aquellos relacionados con experiencias docentes en sus escenarios de práctica. De igual forma, la búsqueda permitió encontrar trabajos tanto en el ámbito iberoamericano como en el colombiano. En el primero se subraya el aporte de las universidades españolas al tema de la diversidad cultural y la convivencia en la escuela, dado que éste es un país que recibe diversidad de poblaciones, que deben ser integradas a los procesos educativos en sus diferentes niveles. Igualmente, se encontraron trabajos en Argentina y México, que responden a estas mismas necesidades, en los que es común encontrar abordajes interculturales. Entre los trabajos se destaca el estudio *“Ambiente y diversidad en las aulas de educación secundaria obligatoria: un estudio de casos múltiples”*, que examinó diferentes experiencias referidas a la diversidad de estudiantes y profesores, y las dificultades de su puesta en práctica. El estudio concluye que la diversidad es un valor positivo que debe ser promovido dentro del aula, de ahí la importancia de motivar y formar

al profesorado para educar en la diversidad, situación que plantea como uno de los grandes retos de la educación (Marchena, 2002).

En el ámbito nacional sobresalen los trabajos de pregrado y posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales; de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana, trabajos que otorgan gran importancia al estudio de la ciudadanía. El proceso privilegió la inclusión de trabajos nacionales, dado que los investigadores son docentes en ejercicio y muchos de los trabajos plantean procesos investigativos desde sus prácticas y en los ambientes escolares en los cuales se desempeñan. Entre estos trabajos se destaca “*La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural*”, el cual muestra la afectación que instituciones como la escuela, han sufrido por el cambio de la sociedad actual, respecto a la prevalencia de actitudes de exclusión, desconocimiento de los derechos de los otros y ridiculización, fundamentada en factores socioeconómicos, de género, origen y circunstancias familiares, entre otros. Estas problemáticas son de difícil abordaje dada la falta de estrategias, métodos y recursos de los docentes para atender dichas situaciones al interior de las instituciones educativas, así como por falta de conciencia sobre la importancia de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual proponen potenciar la diversidad cultural de forma que enriquezca el ser y el hacer, la apropiación y el sentido de pertenencia y la valoración de quienes hacen parte de la comunidad educativa (Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A. (2013)).

En el estudio “*Sentidos y significados de la diversidad cultural: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los jóvenes*”, los investigadores abordaron diversas perspectivas relacionadas con la diversidad cultural desde la educación incluyente.

Emplearon una metodología de corte etnográfico, colaborativo y multilocal, con el uso de técnicas de grupos focales, plenarias, observación, entrevista semi-estructurada y cartas asociativas, en una población heterogénea de las instituciones objeto de estudio.

Concluyeron que las instituciones en las que se realizó la investigación, presentaron acciones de discriminación y exclusión; así mismo, que la escuela debe tener un mayor compromiso con los procesos educativos incluyentes, de modo que se valore la diversidad y se estructuren acciones y recursos en política educativa, como el desarrollo de programas de inclusión en los escenarios educativos, políticos, sociales y culturales del país (Paredes Arturo, Valencia Álzate, Cuero Martínez, 2016).

Por su parte el trabajo *“Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de los niños y jóvenes”*, realizado en tres instituciones educativas rurales, con un diseño cualitativo de corte etnográfico, colaborativo y multilocal, concluyó que en estas instituciones se da un trato uniforme a los estudiantes, pese a que éstos son diferentes, lo cual evidencia una práctica educativa excluyente; es importante resaltar que aunque los jóvenes de dichas instituciones reconocen la identidad y la diversidad como algo positivo, en sus discursos y prácticas evidencian lo contrario (Urazan Jovel, Bustos, Suárez Minú, Cárdenas Zuluaga, 2015).

Por otra parte, la investigación de corte cuantitativo *“Estrategias pedagógicas y psicosociales que se promueven para la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas de la comuna siete de Villavicencio-Meta”*, realizada con una población de estudiantes de sexto a noveno grado, concluyó que existe una relación entre el fenómeno de la migración y los

cambios geográficos con los esfuerzos de los individuos para adaptarse a las nuevas condiciones al enfrentarse a un ambiente carente de pluralidad (Acosta Barrera, Gómez Hincapié y Gasca Martínez, 2015).

Estos trabajos muestran cómo el irrespeto por la diversidad, la carencia de la escucha activa y asertividad en las relaciones que se establecen con otros, está presente en las aulas y es un asunto que debe asumirse de manera propositiva. Se impone identificarlo y abordarlo con una propuesta de intervención, que involucre las competencias ciudadanas, consideradas claves para mejorar los ambientes escolares por medio de la apropiación de los conceptos como autoestima, convivencia y respeto. Educar para la ciudadanía en la sociedad contemporánea hace necesario acudir a la lectura del contexto histórico, los desarrollos jurídicos y los planteamientos teóricos con relación al concepto de ciudadano, además de establecer las relaciones sociales existentes y el proyecto de país que se quiere lograr. En consecuencia, la educación para la ciudadanía involucra no sólo aspectos individuales, sino los tipos de relaciones que se establecen, los acuerdos a los que se llega, la distribución de los recursos disponibles, entre otros, que se materializan en la forma en cómo las instituciones intentan lograr cambios o permanencias sobre las situaciones actuales.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional enmarca el tema de convivencia escolar en el concepto de educación para la ciudadanía, el cual requiere hallar rutas de encuentro entre la legislación y el contexto en el que está inmersa cada institución, con estrategias que respondan a dicho contexto y ofrezcan nuevas miradas desde la educación. El docente es quien acompaña los procesos educativos, se inquieta y observa lo que sucede a su alrededor; la escuela es un escenario donde se viven, día a día, situaciones

concretas de índole académico, social e individual, en ella se encuentran algunos problemas que subyacen en la sociedad, que tienen origen en la familia o en la relación con el entorno, de ahí que los docentes estén llamados a evidenciar estas situaciones y a construir rutas que potencien la transformación del aula y, con ella, la sociedad.

El proceso de investigación a partir de la observación realizada en las instituciones educativas, evidenció que las situaciones con dificultades de convivencia generan acciones directas, con expresiones y actitudes de discriminación y con la creación de subgrupos dentro del grupo, situación que conlleva dificultades en el aula en cuanto a la escucha, el respeto por la palabra del otro y la descalificación y rechazo del otro o los otros (negación del otro, al no aceptarlo como par). Así, fue frecuente percibir actitudes de invisibilización, remoquetes denigrantes, maltrato verbal y físico entre los estudiantes, situaciones que, a su vez, influyen de manera directa en su rendimiento académico y en el del grupo en general, y que si bien es cierto no son nuevas, aún no se han empleado estrategias didácticas sistemáticas y permanentes que permitan mejorarlas.

Para atender a estas consideraciones la tercera fase corresponde al diseño de la propuesta de intervención en el aula, dirigida a los primeros grados de educación básica secundaria; propuesta que se fundamenta en las competencias ciudadanas, en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, con la cual se pueda trabajar en reconocer a los otros desde su diferencia, comprender la diversidad, identificar, rechazar y eliminar acciones de discriminación y de exclusión social, además de reconocer los prejuicios y los estereotipos como desintegradores de las relaciones interpersonales, y a visibilizar las consecuencias personales, grupales e institucionales que generan acciones

discriminatorias, con el fin de establecer relaciones de reconocimiento y de cuidado del otro y los otros.

Tanto los trabajos analizados y el contexto de las instituciones estudiadas, como la caracterización de los estudiantes, fueron la base para el diseño de una propuesta de intervención en el aula, que si bien no es un elemento de solución a todas las situaciones sí proporcionará a las instituciones, desde las competencias ciudadanas, herramientas para dar tratamiento a las problemáticas que afectan la convivencia en la vida cotidiana y escolar, con fundamento en la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, desde la aprehensión de los conceptos autoestima, convivencia y respeto, en los primeros grados de la básica secundaria de las instituciones educativas objeto de estudio.

JUSTIFICACIÓN

Educar para la ciudadanía en la sociedad contemporánea hace necesario acudir a la lectura del contexto histórico, los desarrollos jurídicos y los planteamientos teóricos respecto al concepto de ciudadano, además de dar una mirada a las relaciones sociales existentes y al proyecto de país que se quiera lograr. En este sentido, la educación para la ciudadanía requiere identificar las distintas situaciones que se dan entre los miembros de las instituciones educativas y cómo sus acciones contribuyen a cambiar relaciones o mantenerse en ellas. En Colombia, la legislación fundamentada en los principios constitucionales, propende por el establecimiento de relaciones más equitativas y respetuosas de la dignidad de cada persona, tal como lo expresa la Ley 115: Ley General de Educación (2004) y su Decreto Reglamentario 1.860 (del mismo año) que se materializan en la Guía No. 6: *Formar para la ciudadanía sí es posible*; por su parte la Ley 1.620 de

2013 y el Decreto 1.965 de 2013: los cuales reglamentan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y la Ley 1.732 de 2014, Cátedra de la paz, establece pautas de acción para la educación ciudadana que todas las instituciones educativas están obligadas a cumplir.

Pese a la existencia de esta normatividad y su inclusión en el currículo escolar, es necesario implementar estrategias de aula en las que cada estudiante haga consciente quién es y quién es el otro desde un enfoque de ciudadanía que trascienda la tolerancia, entienda el desacuerdo como una oportunidad de aprendizaje y comprenda que la discriminación, los señalamientos, las burlas y las agresiones hacen parte de la construcción de sociedades desiguales, inequitativas y excluyentes y que solo es posible superar desde el reconocimiento del otro y de la construcción de instituciones y sociedades donde todos son responsables de todos.

La propuesta de intervención en el aula busca motivar el reconocimiento del otro a partir del diálogo y el respeto, por medio de la aprehensión de competencias ciudadanas cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que permita a los estudiantes obtener la capacidad de hacer frente a los conflictos cotidianos de manera asertiva, creativa y respetuosa frente a la opinión de los otros, a partir de la capacidad de convivir con otros con respeto por la diversidad existente, capacidad de la cual carecen la mayoría de los estudiantes de los primeros grados de la básica secundaria, de las instituciones educativas objeto de estudio, debido a que atraviesan por un proceso de transición personal, entre la niñez y la adolescencia, y se enfrentan a cambios en el plano académico al pasar de ambiente de primaria a secundaria, sumado a la afectación cultural externa a las instituciones.

El desarrollo adecuado de competencias ciudadanas requiere de un programa estructurado e institucionalizado que permita un ejercicio permanente y sostenido en el largo plazo, de las simulaciones y prácticas que logren una aprehensión interiorizada de tales competencias, es decir, que se consideren personal y colectivamente como normales y deseables, como el *deber ser de las cosas*. Como estrategia pedagógica se impone que las situaciones hipotéticas desarrolladas en los ejercicios de simulación sean cercanas y constituyan un reto para el estudiante, que necesitará tanto del apoyo de sus docentes, como de sus compañeros y su entorno familiar.

En consecuencia, se requiere de una propuesta de intervención en el aula que atienda estas consideraciones y permita a los estudiantes construir y vivenciar los de autoestima, convivencia y respeto a partir de la reflexión frente a sus acciones y actitudes en su relación con otros, proceso que pretende impactar en el mejoramiento del clima escolar en los grupos intervenidos; así mismo, será una oportunidad para motivar a ambas instituciones educativas a que continúen con la implementación de las competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia y así pueda reflejarse en el progreso del desempeño académico de sus estudiantes.

OBJETIVOS

GENERAL

- Fortalecer la convivencia en los estudiantes de los primeros grados de básica secundaria de las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra - del municipio de Rionegro- y Escuela Normal Superior, del municipio de Sonsón, a partir de la

identificación de las problemáticas escolares que afectan la convivencia, la caracterización de los estudiantes y del diseño de una propuesta de intervención en el aula, fundamentada en el desarrollo de las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, con el fin de fortalecer la autoestima, la convivencia y el respeto por sí mismos y por los demás, como factores que favorecen el desempeño académico.

ESPECÍFICOS

- Identificar las situaciones conflictivas que afectan la convivencia en las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra y Escuela Norma Superior.
- Caracterizar a los estudiantes de los primeros grados de la educación básica secundaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior y Ana Gómez de Sierra.
- Diseñar una propuesta de intervención en el aula que permita fortalecer la convivencia en los estudiantes de los primeros grados de educación básica secundaria, a partir de los conceptos de autoestima, convivencia y respeto.

METODOLOGÍA

En consonancia con las necesidades del proceso investigativo, se optó por un enfoque de corte cualitativo que permitiera rescatar y resaltar las relaciones entre los sujetos y de éstos con su entorno, perspectiva que privilegió las relaciones cotidianas que se dan en el espacio escolar, la capacidad crítica de los sujetos que la componen y la comprensión de la realidad que a diario se construye.

Para la identificación de las características de los estudiantes de los grupos a intervenir y las principales problemáticas que los afectan, se empleó el método *Estudio de caso*, el cual permitió develar e interpretar las situaciones que gravitan en torno a la convivencia escolar: El enfoque y método se complementaron con el uso de *técnicas interactivas de investigación social*, que contribuyeron a que los sujetos expresaran el mundo tal y como lo entienden, así también la técnica *observación participante* y la entrevista semiestructurada, las cuales permitieron identificar las problemáticas que afectan la convivencia y caracterizar a la población de los grupos intervenidos. A continuación se describen los componentes metodológicos que guiaron el proceso de investigación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

De la estrategia metodológica hacen parte el enfoque, el método, las técnicas y las herramientas empleadas en el proceso investigación.

Enfoque. El enfoque cualitativo de investigación es “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que se establecen en los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2011, p. 10), este enfoque no consiste solamente en la utilización de metodologías o de técnicas que interactúen con los actores sociales, sino que también requiere un andamiaje teórico, conceptual, metodológico y ético que permita al investigador darse cuenta de qué es importante para los sujetos y presentarlo a la comunidad académica como conocimiento válido, construido con rigurosidad a partir de la conjunción de métodos, estrategias y técnicas de recolección, análisis y presentación de la información, que parta de una realidad concreta, significativa desde la singularidad de cada sujeto, su historia, valores, percepciones y acciones. De esta manera, las relaciones

que establece el investigador con los sujetos de la investigación tienen un componente intersubjetivo explícito e importante, que se nutre de las interrelaciones que los sujetos establecen entre ellos, con otros, con su entorno y con el investigador en la vida cotidiana. Así, el enfoque cualitativo privilegia lo subjetivo de la relación del sujeto, posibilita la reflexión, el análisis y la comprensión de la realidad estudiada, como es garantía de producción de conocimiento de carácter social, que llega a ser válido solo si se han establecido unas condiciones éticas por parte del investigador, con una conciencia de responsabilidad frente al proceso de negociación intersubjetiva que establece con los sujetos para construir una versión de la realidad, la cual es heterogénea y cambiante (Galeano, 2011).

Las particularidades que engloba el enfoque cualitativo fueron la razón por la cual se consideró para este trabajo, porque permitió a las investigadoras, como agentes participes de las dinámicas de aula, acercarse a las situaciones observadas de manera crítica, orientada por un acervo conceptual pertinente para generar propuestas de intervención frente a las problemáticas encontradas.

Sobre las bases de las ideas expuestas, características del enfoque cualitativo, tales como flexibilidad, intersubjetividad, valoración de la vida cotidiana como fuente de conocimiento y consenso desde el cual se legitima el conocimiento construido, hicieron apropiado este enfoque para el estudio socio-educativo que se abordó, con “la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana” (Sandoval, 2004, p. 34).

La particularidad de las investigadoras como parte de la comunidad educativa estudiada, facilitó modificar el plan de acción de acuerdo con los contextos, la información y los actores involucrados, posibilitando el rediseño y la reestructuración del trabajo desde la interacción de los sujetos con su entorno, además de la construcción de escenarios sociales a partir de las estrategias aplicadas y la confrontación con los elementos conceptuales que se construyeron para la sustentación de la investigación, con lo cual se dio la comprensión e interpretación, por parte de las investigadoras, de las distintas situaciones de la realidad de los estudiantes de ambas instituciones educativas.

Método. Se usó el estudio de caso, que como estrategia social cualitativa posee una naturaleza amplia, dados sus orígenes en la edad media, en cuyo caso se usó para estudiar asuntos religiosos y morales; en el siglo XX se utilizó como método en enseñanza pedagógica en la universidad de Harvard, tiempo después en la Universidad de Chicago como complemento a estudios estadísticos, y posteriormente, como método de incidente crítico en la Universidad de Massachusetts. La naturaleza amplia del método se relaciona, pues, con las diversas disciplinas que lo han empleado y al uso de múltiples fuentes para acercarse a un problema particular. Este método permite la recolección, el análisis y la presentación de resultados sobre un fenómeno relacionado con un individuo, una institución o un grupo social, y a pesar de su amplio manejo por diferentes disciplinas, en ocasiones se asocia solamente con la investigación cualitativa (Galeano, 2004).

Las características expuestas hacen que el estudio de caso permita estudiar un fenómeno desde diversos puntos de vista, sin dejar de lado la particularidad del contexto, y desde éste se puedan encontrar nuevos significados y desarrollar categorías que antes no se habían visibilizado, desde una perspectiva inductiva que trasciende de individuo a reflejarse

en la sociedad. Para la investigación que nos ocupa, se utilizó el estudio de caso múltiple, ya que desde éste se pueden “relacionar los datos actuales de una situación, captar cómo se configuran y evolucionan, y encontrar su significación por el lugar que ocupan en la situación estudiada” (Galeano, 2004, p. 77). Además de la comprensión, este método tiene un fuerte componente interpretativo, en el que el investigador reconstruye y otorga sentido a la narración de un sujeto por medio de un proceso de análisis que involucra el contraste de la teoría con la práctica, para hacer las debidas interpretaciones a partir de la exploración, descripción y comprensión de las situaciones observadas y analizadas. El estudio de caso facilitó contrastar los referentes teóricos del proceso investigativo: autoestima, convivencia y respeto, desde los que se analizaron y argumentaron las situaciones que se observaron en el aula de clase.

Técnicas e instrumentos. Las técnicas y las herramientas utilizadas en el proceso de investigación, permitieron aplicar los procedimientos necesarios para justificar el proyecto, elaborar los antecedentes, definir las categorías y construir el marco teórico. Las herramientas se establecieron de acuerdo con el tipo de información que se requería, la forma cómo se obtendría, se registraría y se procedería para su análisis posterior. De acuerdo con el tema de investigación, el *fortalecimiento de la convivencia escolar en los primeros grados de educación básica secundaria* y los objetivos propuestos, las estrategias requeridas y planteadas fueron la búsqueda documental, la observación participante, la entrevista semi-estructurada y las técnicas interactivas.

Para la utilización de las técnicas se diseñaron instrumentos que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. Es así como cada una de las técnicas tiene instrumentos, los cuales fueron usados de acuerdo con los objetivos de la investigación, el diseño y las

necesidades propias de cada momento. De esta forma, se desarrollaron guías de observación y se caracterizó a la población de los grupos intervenidos, se eligieron los instrumentos para la recolección de la información y se implementaron talleres con las técnicas interactivas, con miras a reconocer los conceptos y las percepciones de los estudiantes sobre el tema de investigación. A continuación se describen estas técnicas.

Búsqueda documental. Consiste en obtener información de fuentes primarias y secundarias, sobre trabajos o investigaciones realizadas acerca de la temática en estudio. Para su uso se establecen previamente los criterios de búsqueda (temporalidad, espacio-geográfico, autores representativos, tipo de fuentes de consulta y palabras clave), con el fin de encontrar documentos que contengan información relevante que den respuesta a las preguntas de investigación y permitan el alcance de los objetivos propuestos en el proceso investigativo; así “la investigación documental no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación” (Galeano, 2004, p. 114); la riqueza de esta técnica puede verse en la posibilidad de combinar fuentes primarias y secundarias en diseños cualitativos. Se buscaron informes de investigaciones que sirvieron para construir el estado de arte y en la línea en la cual se enmarcó la investigación, a partir de los criterios de búsqueda previamente definidos, en los que se incluyó la claridad conceptual para identificar y clasificar las fuentes documentales. Los materiales encontrados se agruparon de acuerdo con su intencionalidad, naturaleza, tipos de documentos, procedencia y año de publicación.

La búsqueda documental permitió el encuentro de un número significativo de trabajos relacionados con la convivencia desde distintos enfoques, a partir de los cuales se

elaboraron los antecedentes, se formuló el problema de investigación y se hizo la construcción de los referentes teóricos. De la búsqueda documental se destaca el hallazgo de estudios que desde diseños cualitativos y cuantitativos, analizan problemas como la agresión entre pares, las relaciones interculturales con población migrante o el clima de aula, que aportan a la comprensión e interpretación de las problemáticas planteadas en el proceso de investigación y que fueron trascendentales por su cercanía con el contexto laboral de las investigadoras y la cotidianidad de sus instituciones. De esta manera se logró configurar la justificación del trabajo investigativo, identificando situaciones recurrentes que afectan la convivencia en el aula y las implicaciones que tendría no atender estas circunstancias en el plano académico; así mismo, la revisión documental proporcionó una orientación conceptual para la cual se usó el instrumento ficha, la cual, según Cerda (2008) se utiliza para sintetizar la información encontrada sobre un tema; estas pueden ser bibliográficas -en las cuales se registra la existencia de un texto- y de contenido de datos, en las que se registra y consigna información que el investigador considera pertinente para su trabajo, sobre la cual puede volver posteriormente (anexo 1).

El proceso derivado de la búsqueda documental fue el análisis de contenido a los trabajos seleccionados, del cual se identificaron conceptos que emergieron y fueron relevantes para orientar el proceso investigativo, en especial el marco teórico que se estructuró a partir de los conceptos de autoestima, convivencia, y respeto, los mismos que se afinaron por medio de una nueva búsqueda de información referida a estos temas, proceso que ayudó a mejorar la comprensión de la realidad que se vive en el aula y con el cual se pudo establecer el propósito del trabajo, es decir, fortalecer la convivencia en los primeros grados de la básica secundaria, de las dos instituciones educativas a partir del

diseño de una propuesta de intervención en el aula, fundamentada en el desarrollo de competencias ciudadanas en el grupo de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias que potencie la autoestima, convivencia y respeto.

Observación participante. Es una técnica de investigación que ha sido usada tanto en diseños cuantitativos como cualitativos, dentro de trabajos de diferentes disciplinas del saber, que se perfila como un paso fundamental para la adquisición de conocimiento acerca de fenómenos naturales y sociales, de manera directa e inmediata por parte de quien observa. La observación, a pesar de ser una forma directa de aprehender la realidad, como técnica de investigación requiere que el investigador sea consciente de qué quiere y para qué quiere observar una situación determinada; por tanto, se hace necesaria la planeación y la selección de los aspectos a observar, y precisa capacidad de análisis y síntesis, para que sea posible que el conocimiento de los aspectos de una situación pueden dar cuenta de relaciones más complejas de un todo. Aunque apreciar de manera directa un hecho es una ventaja que disminuye sesgos de percepción de terceros, esa misma situación se convierte en un limitante dado por la subjetividad de quien observa, pues es posible que al registrar lo observado lo haga a partir de su propia interpretación a la hora de describir lo que percibe, por consiguiente, es necesario establecer criterios éticos y metodológicos que le den una mayor credibilidad al ejercicio de observar (Cerda, 2008).

La observación participante, como técnica cualitativa de investigación, permitió la recolección de información de la población estudiada desde la percepción y el registro de la vivencia de las investigadoras, que contemplaron detenidamente la realidad cotidiana de sus instituciones, con el fin de obtener datos reales, hacer descripciones y establecer relaciones, que fueron los insumos para una posterior interpretación. Para lograr lo anterior fue

necesario estructurar y planificar, tanto los momentos y situaciones a observar, como los instrumentos a utilizar, teniendo en cuenta los participantes (estudiantes de 7° y 8°), los espacios que éstos habitan en sus instituciones (aula de clase y lugares de las instituciones educativas para los momentos de interclase y descansos) y momentos propicios para la observación. De esta forma se tomó conciencia de los detalles de la vida cotidiana de los estudiantes, se plantearon los criterios a observar, se elaboraron fichas de observación y notas de campo que sirvieron como insumo para la sistematización de la información fuente para el desarrollo de las técnicas interactivas y la selección de las más apropiadas para esta población.

Mención especial merece el diario de campo o de notas, principal instrumento de la observación, que posibilitó el registro de todo aquello que tuviese relación con los objetivos planteados y posibilitó documentar las observaciones, registrar las experiencias y reflexionar en torno a ellas, y adicionalmente, sirvió como fuente de apoyo para la sistematización de la información y la elaboración de las conclusiones. El diario de campo hizo posible contar con las descripciones de las situaciones que se viven en lo cotidiano en el aula de clase y sirvió para el posterior análisis e interpretación de lo observado; de ahí que su contenido recogiera expresiones no verbales y verbales de los estudiantes ante cualquier situación de discriminación, señalamiento o burla frente a sus compañeros de clase, así como determinara los sentimientos que se generan en el aula ante dichas situaciones y los tipos de comunicación que establecen los estudiantes con sus pares.

La observación tuvo como herramienta la guía de observación, la cual comprendió los siguientes ítems: día, hora, lugar, actores, situación a observar, categorías y

subcategorías referidas al proyecto de intervención y comentarios que genera la situación o su reflexión del observador (anexo 8).

Técnicas interactivas. Se enmarcan en el enfoque cualitativo, el cual busca comprender a profundidad las realidades humanas a partir de la individualidad de cada sujeto, de las relaciones que establece con otros y de cómo construye su forma de concebir el mundo, expresado en comportamientos y reacciones ante diferentes estímulos. Es necesario resaltar que aunque las técnicas interactivas comparten con otras técnicas de investigación cualitativa la función de recolectar y registrar datos, analizarlos y validarlos, trascienden este objetivo, pues van más allá. Es así que para acercarse a la interioridad de un actor social estas técnicas operan como

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones (García, et al., 2002, p. 48),

que a su vez den lugar a procesos dialógicos, con los que sea posible la construcción colectiva de conocimientos a partir de la reflexión sobre las prácticas cotidianas y la recuperación de la memoria.

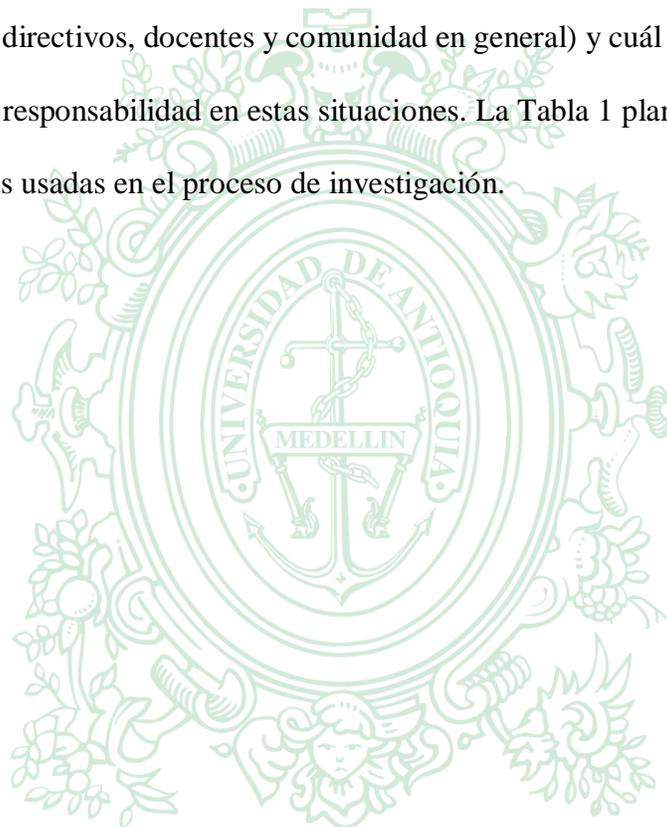
Las técnicas interactivas se fundamentan de manera teórica y metodológica, lo cual permite al investigador utilizar su creatividad para diseñar otras, según las características de

los sujetos participantes, los objetivos, las particularidades del contexto, entre otros factores que hacen que se requieran modificaciones a las técnicas inicialmente propuestas. A la luz de lo anterior, al diseñar técnicas interactivas se recomienda crear espacios agradables, en los que se promueva la empatía, la libre expresión, la creatividad, la reflexión y la toma de decisiones centradas en el diálogo.

Las técnicas interactivas se implementaron para obtener datos sobre las categorías identificadas en la investigación y en diferentes momentos del proceso: sensibilización, diagnóstico y estructuración de la propuesta de intervención en el aula. Estas fueron importantes para el proyecto porque promovieron la reflexión acerca de las percepciones y actitudes de los estudiantes en torno a las situaciones recurrentes en la cotidianidad, situaciones personales, relaciones con sus pares y docentes y generadas por el entorno; algunas de ellas habían sido observadas por las investigadoras y otras emergieron creando la necesidad de profundizar acerca de ellas. En consecuencia, el espacio de intercambio que se generó con la aplicación de las técnicas interactivas, permitió la reflexión de los estudiantes orientada al cambio y a la resignificación de los comportamientos y actitudes que mostraron en el aula, evidenciadas en la realización de los talleres y la observación participante. También posibilitaron indagar, generar información y recrear las ideas, los pensamientos y los conceptos que los estudiantes tienen sobre sus realidades y sobre las categorías conceptuales del proyecto.

Las técnicas interactivas utilizadas tanto para la sensibilización como para la elaboración del diagnóstico fueron la cartografía corporal y la espina de pescado, las cuales permitieron, de un lado, identificar aspectos relacionados con la percepción que tienen de su cuerpo los estudiantes de los grupos intervenidos, sus gustos, autoestima, relación con

sus compañeros, necesidades y fortalezas individuales y grupales; y de otro, conocer las situaciones vividas en el grupo según sus miembros, cuáles creen que son sus causas y consecuencias; indagar sobre la opinión que los estudiantes tienen sobre el papel que desempeñan otros miembros de la comunidad educativa en las problemáticas detectadas (padres de familia, directivos, docentes y comunidad en general) y cuál es la postura que asumen frente a su responsabilidad en estas situaciones. La Tabla 1 plantea los tipos de técnicas interactivas usadas en el proceso de investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 1. Técnicas interactivas

Técnicas	Definición	Tipos
Descriptivas	Técnicas que permiten a partir de la observación de un dibujo, una pintura, una escritura, un retrato o una fotografía, que los estudiantes plasmen y narren situaciones, hechos, momentos y ambientes.	Colcha de retazos Mural de situaciones Cartografía Siluetas Cartografía corporal
Analíticas	Son la que llevan a los sujetos a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan; estableciendo relaciones y cruces entre los aspectos que se evidencian y haciendo tránsitos y comparaciones que conducen hacia la comprensión de situaciones reales, de la sociedad y de la vida misma.	Árbol de problemas El juicio Sociodrama Talleres Espina de pescado
Expresivas	Se caracterizan por hacer posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos, para lo cual se valen de manifestaciones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas	Colcha de retazos Mural de situaciones Siluetas El juicio Sociodrama

Fuente: elaboración propia a partir de Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, A. M. V., Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.

En concreto, la cartografía corporal posibilitó, a los estudiantes, expresar cómo es su imagen ante el grupo y los factores que afectan la convivencia, manera con que fue posible integrar a los grupos en torno a una situación particular y con una técnica interactiva específica que propiciara la participación libre, mediada por la reflexión y el reconocimiento para generar compromiso y conciencia que posibilitaran los cambios de actitud (anexo 4). La elaboración de la técnica cartografía corporal tuvo por objetivo general sensibilizar a los estudiantes sobre las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Y como específicos:

1. Motivar a los participantes a la reflexión acerca de sí mismos, el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones y la valoración que cada uno da a sí mismo.
2. Identificar los saberes previos de los estudiantes sobre las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
3. Socializar los aspectos que hacen parte de su personalidad y de su autoimagen ante el grupo.

En su ejecución tuvo los siguientes momentos:

Introducción y contextualización. Se reunió el grupo y se sentaron en círculo con los ojos cubiertos, mientras sonaba una melodía. Seguidamente, se expuso a cada uno a percibir un aroma, palpar un objeto, etc.

- El cuerpo humano tiene, símbolos y formas que dicen algo de nosotros; en él hay características, posturas y accesorios que se muestran al mundo. Cada parte de nuestro cuerpo, tiene una historia y una vivencia que contar.
- Reflexionar sobre la relación que encuentran entre una cartografía con el cuerpo humano; hay mucho que se puede representar y plasmar en su silueta.
- Dibujar la silueta corporal y describirla como su cartografía permite exponer su identidad ante el grupo.

Puesta en escena. Los estudiantes se ubicaron ocupando todo el espacio (en lugar de preferencia), recibieron marcadores y papel para dibujar su silueta corporal. Tomaron tiempo para pensarse, allí, donde expresaron, quiénes son, cuáles son sus gustos, sus

miedos, sueños, logros y por qué creen que son importantes para su vida. Qué detalles les gusta lucir, qué detalles prefieren ocultar, qué lugar ocupan en sus familias, qué espacios prefieren en su colegio, cómo se sienten en su comunidad. Cómo es el cuerpo y qué piensan de él.

La silueta corporal que se dibujara sería expuesta al grupo y cada estudiante narraría las características de su cuerpo a los compañeros.

Podía tener en cuenta los detalles que usa en su cuerpo o los accesorios, lo que le gusta usar, el color preferido para vestir su cuerpo, el tipo de ropa con la que se siente cómodo, la talla, el peso, la altura, el color de piel, el tipo de cabello, entre otros aspectos, y las vivencias que ha tenido, destacar cada parte de su cuerpo y lo que le ha posibilitado vivir.

Reflexión. Para finalizar la actividad los estudiantes recibieron una hoja de *block* en la que escribieron sus reflexiones sobre los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué me diferencia de mis compañeros?
2. ¿Qué valoro de mi cuerpo?
3. ¿Cómo incide la corporalidad en la forma en que me relaciono con el otro?
4. ¿Qué aspectos lograron comprender de sí mismos?

Evaluación de la actividad. Al terminar se hizo un conversatorio con el grupo, cuya pregunta central fue: ¿Qué sintieron, qué fue lo que más les gustó y por qué; qué recuerdos les trajo y por qué ese recuerdo fue importante para sus vidas.

A partir de la analogía de esta actividad con un viaje de autoconocimiento e identidad personal por realizar, se les indagó por: ¿Qué consiguieron, aprendieron, construyeron?, ¿Qué no puede faltar para la próxima actividad?, ¿Qué podría ser mejor en el próximo encuentro?, ¿Qué llevarán al próximo encuentro? Finalmente, se hizo un cierre grupal de la actividad, en el que expresaron algunos aprendizajes, inquietudes y aportes acerca del tema.

Con la implementación de la técnica “espina de pescado” se logró identificar el problema, sus causas y las posibles soluciones, lo que llevó al grupo a concientizarse de las situaciones que los afectan y a modificar actitudes y hábitos (anexo 6). Esta actividad tuvo por objetivo general identificar en los grupos las situaciones que afectan la convivencia en el aula de clase, y como objetivos específicos: 1. Motivar a los participantes de la actividad a la reflexión acerca de las acciones que se deben emprender para superar estas dificultades de convivencia involucrando a la familia, los profesores, el colegio y el estudiante. 2. Identificar las dificultades que se presentan durante la convivencia en el aula. 3. Comprender el tipo de acciones a realizar para mejorar las dificultades en torno a la convivencia escolar.

El desarrollo de esta técnica incluyó los siguientes momentos:

Diseño de la silueta de una espina de pescado

- En la cabeza del pescado se ubicó la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en la convivencia?

- En el cuerpo del pescado están las espinas; hacia arriba los estudiantes debían escribir las dificultades que viven en el aula y que afectan la convivencia.
- En las espinas hacia abajo debían escribir la forma en la que se podían solucionar estas dificultades.
- Luego en la socialización se agruparon en categorías por repetición o similitud, las cuales se colocaban en un pescado más grande y que estaba dispuesto en el tablero.

Puesta en escena. Los estudiantes fueron divididos en subgrupos, a los cuales se les entregó materiales y una gráfica de espina de pescado en la cual debían escribir las situaciones que afectan la convivencia en el aula de clase. Estos aportes fueron colocados en la figura del pez en la parte superior de sus espinas en tarjetas de color azul.

En la parte inferior de las espinas del pescado los estudiantes ubicaron lo que se debe hacer para mejorar la convivencia en el aula, en tarjetas de color rosado.

Conversatorio. Se hizo en dos momentos: uno en el que se dio participación a los subgrupos con sus aportes de donde surgieron las situaciones repetitivas y que se pudieron agrupar, y otro individual en el que los alumnos respondieron las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacer el colegio ante estas dificultades?, ¿Qué deben hacer los profesores ante estas dificultades?, ¿Qué debe hacer la familia ante estas dificultades?, ¿Qué deben hacer los estudiantes ante estas dificultades?

Reflexión. Este momento le permitió al grupo reflexionar sobre el trabajo realizado, poner en común formas pensar y relacionar la información que surgió en el desarrollo de la actividad con su propia vivencia en el aula.

Evaluación. En forma grupal se hizo una conclusión general donde se expresaron algunos aprendizajes, inquietudes y aportes acerca del tema. La tabla 2 agrupa las técnicas usadas en el proceso de investigación.

Tabla 2. Técnicas interactivas para la caracterización de los estudiantes

Técnica	Propósito	Conceptos	Fase del proceso
Cartografía corporal	Socializar los aspectos que hacen parte de la personalidad y de la autoimagen y la autoestima de los estudiantes	Autoestima Participación Respeto	Contextualización
Espina de pescado	Identificar cuáles son las situaciones que afectan la convivencia en el grupo enumerando las causas y las consecuencias.	Respeto Convivencia Participación	Contextualización

Fuente: elaboración propia a partir de Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, A. M. V., Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Para la elaboración de la propuesta de intervención en el aula (fase tres) se propuso el empleo de técnicas *analíticas* y *expresivas*, como: sociodrama, juicio, juego de roles, árbol de problemas, colcha de retazos y mural de situaciones, con el ánimo de que los estudiantes expresaran el mundo tal y como lo viven, como lo experimentan cotidianamente, en el cual el lenguaje permita la palabra y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionarse, de tal manera que hagan comparaciones, representaciones y reconstrucciones de sus realidades; reflexionen, narren, caractericen las realidades vividas y emitir propuestas de cambio.

Entrevista. En el proceso de investigación se utilizó el tipo de entrevista semiestructurada con el fin de obtener información sobre la situación planteada en el problema, en este caso la convivencia institucional.

La entrevista como técnica de investigación complementó la visión sobre las instituciones educativas objeto de estudio. Con ella se buscó identificar problemáticas y precisar elementos a intervenir desde las visiones de directivos de las instituciones. De esta manera, las percepciones de los directivos docentes sobre la realidad de la convivencia institucional y las situaciones de los estudiantes complementaron la visión que tenían las investigadoras de las acciones llevadas a cabo por las dos instituciones educativas, el conocimiento de estos sobre la problemática de la convivencia y las posibilidades de la intervención en los grupos seleccionados. De la misma manera, para su realización se dispuso del uso del tiempo, la motivación, la actitud, la participación, el conocimiento del tema y la accesibilidad para avalar o suministrar información institucional (anexo 9).

La entrevista semiestructurada se realizó a través de conversaciones, aprovechando el espacio de las visitas *in situ*, contemplados por la Maestría en la modalidad de profundización. Las entrevistas permitieron abordar los temas específicos y concernientes a la elaboración del proyecto de investigación como requisito de la maestría y el planteamiento de una propuesta de intervención para las instituciones.

Se tuvieron en cuenta las siguientes etapas: planificación, ejecución y análisis e interpretación de la información. Así mismo, se utilizaron las preguntas o los temas a desarrollar en las dos visitas a las instituciones educativas. Por tanto, en la planeación se consideraron los parámetros de cada visita *in situ*, es decir, los temas y las preguntas para los directivos que dieron pie a una conversación sobre la convivencia y el trabajo planteado desde el proyecto de profundización. Paralelo a esto se ejecutó la segunda etapa que identificó las principales problemáticas que se presentan en las instituciones educativas objeto de estudio sobre el tema de la convivencia escolar. De esta forma, después de

realizar la entrevista, se sistematizaron las respuestas y de ellas se extrajeron las conclusiones y los requerimientos para el formato de la visita *in situ*. En la tercera etapa, la entrevista se utilizó en la discusión del trabajo para condensar los resultados de la investigación.

DISEÑO METODOLÓGICO

El proceso de investigación se estructuró en tres fases: contextualización; sistematización e interpretación de la información; y diseño de la propuesta de intervención en el aula. Estas se desarrollaron de manera simultánea, dado el enfoque cualitativo que determina que el proceso sea de carácter dialéctico y no lineal. A continuación se hace una breve descripción de cada una de ellas.

Fase I. Contextualización. En esta se revisaron documentos institucionales como el Plan educativo institucional –PEI, el sistema institucional de evaluación –SIE- y el Manual de Convivencia, para acercarse a la situación de cada institución desde sus planteamientos; estos documentos fueron contrastados con la observación de la cotidianidad de los diversos espacios escolares y de los diferentes miembros de la comunidad educativa. En esta etapa se consideraron distintas situaciones identificadas como problemáticas y se priorizaron a partir de los intereses de las investigadoras y de los requerimientos para formular el problema de investigación.

Así, el proceso de investigación se inició con la observación de la realidad que se vivía en el espacio académico, identificada desde el reconocimiento del contexto. En ésta se evidenciaron actitudes de discriminación e irrespeto hacia las diferencias en las dos instituciones objeto de estudio; al respecto se tuvieron en cuenta los comportamientos de

los estudiantes, sus lenguajes y las relaciones interpersonales, es decir, aspectos que hacen parte de la convivencia cotidiana. Para problematizar los comportamientos y actitudes que se evidenciaron fue necesario retomar el concepto de competencias ciudadanas, unido a lo que se observó en el ambiente escolar, a los datos obtenidos con la aplicación de los talleres de técnicas interactivas y a la investigación documental.

En esta primera fase se contextualizaron las dos instituciones educativas mediante un análisis de los documentos institucionales, hallándose algunas problemáticas recurrentes y presentes en ambas instituciones, guardando las diferencias por sus contextos.

Inicialmente se encaminó el proyecto hacia temáticas relacionadas con la inclusión, la identidad y el sentido de pertenencia; finalmente, teniendo en cuenta las características institucionales y problemáticas comunes, se acordó abordar las competencias ciudadanas, en su aspecto de pluralidad, identidad y sentido de pertenencia. A continuación, se presentan las principales características de las instituciones educativas objeto de estudio.

Caracterización de las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra y Escuela Normal Superior. Las instituciones educativas estudiadas se ubican en la subregión del Oriente antioqueño, ambas en el ámbito rural; sin embargo, existen diferencias significativas en los contextos, dadas por el desarrollo económico del municipio de Rionegro, la cercanía con la ciudad de Medellín y la cada vez mayor prevalencia de la vida urbana, en contraste con el municipio de Sonsón, de vocación agrícola, con reconocimiento regional por la conservación de sus tradiciones y más distante del área metropolitana de Medellín. Luego de aclarar las diferencias de contexto, puede decirse que las familias de ambas instituciones son en su mayoría de los casos nativas de la región, y se desempeñan en labores agrícolas y como mayordomos y, especialmente en el caso de Rionegro, en la

construcción y la industria, pues las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra se encuentra en el corredor industrial del municipio, sobre la autopista Medellín-Bogotá. De igual manera, es importante resaltar que más del 90% de los estudiantes de estos grados de la Escuela Normal Superior, habitan en la cabecera municipal y se desplazan diariamente en el transporte exclusivamente destinado para ello, mientras que los estudiantes de Ana Gómez de Sierra, residen en las veredas cercanas a la institución y caminan hasta ella u otros se desplazan por medio del transporte público.

De otro lado, ambas instituciones educativas contemplan en su PEI la formación de un estudiante que a través de sus vivencias de tipo académico, social y cultural, se eduque no solo desde un interés académico, sino que además pretende que a dicho acto educativo se sume la formación, que de manera natural viene dándose en sus relaciones sociales y tal como lo enuncia este documento, de manera prescrita, ahonde en la formación de niños, adolescentes y jóvenes que atiendan a una convivencia adecuada, en la que el respeto por el entorno cercano se exprese en relaciones que denoten la aceptación y el reconocimiento del otro. Pese a ello, en el aula como escenario de convivencia cotidiana se observó cómo este ejercicio de relación permanente entre los adolescentes de los primeros grados de la básica secundaria, presenta dificultades que afectan la percepción personal de sí mismos, de quienes conviven con ellos y de las relaciones que establecen con sus maestros.

El desempeño en las pruebas de Estado en las dos instituciones es diferente, pues la Escuela Normal Superior se mantiene en un nivel alto, y obtuvo el primer lugar entre las instituciones municipales en 2016 y pasó a un segundo lugar en 2017, y por su parte la Ana Gómez de Sierra ha tenido para esos dos períodos niveles bajos de desempeño en estas pruebas, lo que la ubica en los últimos lugares respecto a las otras instituciones educativas

del municipio. Además del desempeño alcanzado en pruebas externas, aunado a esta situación se encuentra el desempeño académico donde los primeros grados de la básica secundaria: sexto, séptimo y octavo, son los grupos con mayor deserción y fracaso escolar. Así mismo, ambas instituciones se ven afectadas en su desempeño académico por causa de las constantes situaciones de convivencia, pues los espacios de conceptualización de los docentes se ven interrumpidos por manifestaciones de irrespeto, acciones discriminatorias de estudiantes en contra de sus compañeros y utilización de diferentes distractores para llamar la atención de los compañeros y en algunos casos ganar reconocimiento por ello. Dentro de este marco, ambas instituciones educativas cuentan con manual de convivencia, pero los miembros de la comunidad educativa lo exigen de manera diferenciada. Por otra parte, los manuales de convivencia de ambas instituciones se ajustan a los requerimientos dispuestos por el Sistema Nacional de Convivencia, pero tienen diferencias en cuanto a la aplicación de las normas, pues en la Escuela Normal Superior, se percibe mayor exigencia de la norma, a lo cual algunos estudiantes responden de manera positiva, acatan y aceptan las observaciones que se les hacen, mientras otros persisten en retar la autoridad de los docentes en relación con la exigencia del cumplimiento de éste, mientras. Por su parte, en la institución Ana Gómez de Sierra, algunas situaciones hacen pensar que hay poca claridad en el contenido de las normas institucionales y en consecuencia de su cumplimiento; por ejemplo, la utilización del teléfono móvil dentro del aula por motivos diferentes a los académicos y el porte del uniforme respecto a los parámetros establecidos por la institución. Es recurrente que se presenten situaciones tipo I y II¹ en estos grupos, con

¹ Situaciones de convivencia contempladas por el Decreto 1965 de 2013. Las situaciones tipo I aunque alteran el ambiente del aula, no generan daño a la integridad física y moral, ni atentan contra las buenas costumbres. Las situaciones tipo II, incluyen comportamientos que causan daño al cuerpo y a la salud de la persona agredida, sin generar incapacidad.

reincidencias por parte de algunos estudiantes, para lo cual las instituciones educativas han optado por aplicar el manual de convivencia y llevar estos casos al Comité de Convivencia Institucional que, amparado en mecanismos de protección a la prevalencia del derecho general sobre el particular, ha sancionado a algunos adolescentes.

Caracterización de los estudiantes de los grados 7°B y 8°2 de las instituciones educativas en estudio. En términos generales, las características de los estudiantes de los primeros grados de la básica secundaria de las instituciones educativas objeto de estudio corresponden a la etapa de desarrollo de la adolescencia temprana, cuya edad promedio es de 13 años, apropiada para cursar estos grados. En su corporalidad se evidenciaron cambios que resaltan la llegada de la pubertad, como aparición de acné, timbre de voz, contextura física, etc., que hacen necesario que deban adaptarse a verse diferentes y a recibir críticas de sus compañeros por ello. Se evidenciaron, además, la aparición de necesidades relacionadas con el desarrollo hormonal, las expresiones de afecto entre ellos y la definición de afinidad sexual.

En relación con el aspecto académico, los adolescentes de los primeros grados de la básica secundaria, atraviesan por una etapa de transición y complejización de las áreas del conocimiento, que para algunos puede ser más difícil de asumir debido a los ambientes que se generan en ambos grupos y de las características propias del contexto observado. Fue recurrente encontrar en estos grados, estudiantes que provienen de otras instituciones y que deben adaptarse al nuevo ambiente escolar, así como otros que retomaron el grado y que han cursado el mismo grado en varias ocasiones, situación que se percibe con mayor fuerza en la Escuela Normal Superior, donde el porcentaje de repitencia superó el 40%, sumado a que de los adolescentes que retomaron el grado, más de la mitad se encontraban en

situación de extraedad. Para finalizar el año escolar, el desempeño académico en las diferentes áreas fue aceptable, sin embargo, hubo un fracaso significativo en ambas instituciones, especialmente en estudiantes que estaban cursando por segunda o tercera vez el mismo grado y algunos que durante el año presentaron dificultades en su comportamiento, afectando la convivencia y el ambiente del grupo.

Los estudiantes de ambas instituciones educativas, en esta etapa de su desarrollo, experimentan fuertes cambios corporales, emocionales y de socialización, que en la mayoría de ellos causan inestabilidad emocional, la cual se manifiesta en la tendencia, bien sea a seguir patrones de conducta de sus pares o de personas con influencia social y cultural, o de aislarse de las situaciones que ocurren a su alrededor, pues no logran identificar las posibilidades que su medio les ofrece. En ese sentido, pudo observarse cómo algunos estudiantes asumen una actitud tranquila y pareciera no afectarles el ambiente que se genera en el grupo, apartarse de lo que ocurre a su alrededor y no expresar sus sentimientos de manera adecuada y oportuna, situación que produce una ruptura en las competencias ciudadanas comunicativas, pues no se escucha al otro, no es posible argumentar lo que se piensa o se siente para que se genere reflexión y no se logra expresar de manera asertiva y oportuna lo que incomoda.

En relación con el conocimiento y la aceptación de su cuerpo, fue común que refirieran que se sienten bien con su cuerpo y dijeran comprender que todos son diferentes y tienen personalidades distintas, y que por tanto son valiosos y es necesario el respeto por las diferencias de los demás. Sin embargo, esto contrasta con otros datos que muestran que a partir de esas diferencias se promueven actitudes de irrespeto y acciones que discriminan a los otros (llamar por sobrenombre denigrante a una compañera, burlarse de las opiniones

de otros, abuchearlos cuando dicen algo que ellos no comparten o ponerlos en ridículo por una pregunta o intervención que éstos hagan), actitudes que van en detrimento de su autoestima, deterioran el ambiente del aula y con ello la motivación y el desempeño académico.

Así mismo se detectó que tienen una imagen precaria de sí mismos, que se hace notoria en la inseguridad en las intervenciones en su grupo, en la forma de reaccionar ante cualquier comentario que consideran los pone en tela de juicio, reacción que en general se expresa de forma violenta y son comunes en el ambiente del aula, como puede deducirse de expresiones como: *“a usted qué le importa, sapa”* (...) *“yo siquiera no soy como otros que...”*. Preocupa aún más que estas situaciones se escondan detrás de una falsa aceptación que termina por lesionar su autoestima: *“A veces me gusta que me digan así, pero otras veces no me gusta cómo me lo dicen”* (...) *“Es que a mí no me importa que me digan así... normal”* (...) *“es que yo no les digo nada porque después ya no se hacen con migo”* (...) *“no me gusta expresarme porque si confío mucho en las personas siento que me lastiman”* (...) *“Yo me aburro mucho, no me siento bien como soy”*(...) *“me siento muy mal por la forma en la que me tratan mis compañeros, siento que se burlan por mi cuerpo”*. La anterior situación refiere no solamente un comportamiento inadecuado de parte de los compañeros, sino una carencia de herramientas comunicativas que le permitan a la estudiante expresar en el momento adecuado sus emociones, que a su vez debe estar acompañada de niveles superiores de autoestima para hacer frente a las agresiones.

Los dibujos de sus siluetas corporales dejaron entrever síntomas de desconocimiento, de alineación grupal, olvidando sus capacidades y sus fortalezas. Fue recurrente el hecho de que los estudiantes de la Escuela Normal Superior no se dibujaran el

rostro y tampoco dibujaran o ubicaran sus gustos en el cuerpo; algunos de los que expresaron abiertamente que eran seguros de sí mismos, colorearon lo que les gustaba, los accesorios que los identificaban y lograron plasmar algunos rasgos de su cuerpo, especialmente su rostro.

En cuanto a las estéticas, los adolescentes en ambas instituciones educativas son similares. Se identificaron algunas claramente orientadas por tendencias publicitarias, musicales o deportivas de la actualidad. Algunas mujeres se presentan con cabello largo, pero es notoria la falta de accesorios u otros elementos que podrían denotar feminidad; no obstante, llama la atención el hecho de que no dibujen su rostro. Aquellos que afirmaron aceptarse y quererse como son, se dibujaron por completo, con accesorios y demás elementos con los que se identifican en otros espacios de observación.

En tal sentido, la estética que adoptan suscita en sus compañeros expresiones tanto de aceptación o admiración como de burlas y discriminación; esta última situación ocasiona, en general, incomodidad, afectación de la autoestima y en algunos casos aislamiento. La delgadez, el sobrepeso, la forma de llevar el cabello, la forma de la nariz, entre otros rasgos, crean identificación de los adolescentes con situaciones o personajes que en el momento les parecen divertidos; esta es una *“una práctica aceptada por todos”*² pero que puede afectar gravemente a la persona que es objeto de comparaciones y burlas. De otro lado, se encuentran estudiantes que han cambiado la proporcionalidad de su cuerpo y pasaron de ser muy delgadas a tener mayor peso, lo que conlleva a críticas, sobrenombres y sentimientos de inseguridad de parte de quien es objeto de críticas. Estas situaciones poco a

² A una estudiante de 13 años que tiene un cuerpo delgado, algunos de sus compañeros le llaman *“Peter La anguila”* un reconocido *youtuber* destacado por su delgadez. En ocasiones ella responde a ese sobrenombre de manera positiva, otras, ignora los comentarios, pero es notorio el rechazo hacia el remoquete.

poco se evidencian en la forma de relacionarse y responder a los estímulos del medio, con autoagresiones, aislamiento y en otros casos violencia verbal o física hacia quienes les molestan³. De igual manera, los adolescentes comparten en el aula de clase y otros espacios de las instituciones educativas en subgrupos de acuerdo con sus afinidades. Algunos manifiestan en sus gustos, agrado por la música, la práctica de actividades deportivas, especialmente el fútbol; de hecho, la práctica de este deporte ya no es solo masculina, pues un porcentaje importante de mujeres que lo practica o se siente identificado con personajes relacionados con éste, especialmente en la institución Ana Gómez de Sierra, donde varias de las adolescentes se proyectan al lado de su balón y con uniforme de futbolista.

En relación con el lenguaje, llama la atención el hecho de que encuentren palabras nuevas para expresar sentimientos, emociones y vivencias, un ejemplo es la expresión “*bipolar*”, entendida en el lenguaje médico como un trastorno afectivo y que para este grupo de adolescentes significa que cambia de opinión o que un día está triste y al otro alegre; hace referencia a un constante sentimiento de cambio o inestabilidad emocional; también está la palabra “*sorner*” que utilizan para expresar que algo está bien, que hay que actuar relajadamente; además de otras palabras comunes en el medio -esto es, grupo de amigos, barrio, familia- que resultan soeces o irrespetuosas en el ambiente escolar y que son causantes de malentendidos, disgustos y llamados de atención por parte de los docentes.

Si bien la mayoría de los estudiantes consideran que no hay maltrato intencionado “*bullying*”, sí se acepta que existe irrespeto en actividades de todo el grupo; algunos

³ Estudiante de 13 años que dice no aceptarse como es, sentirse mal por la forma en la que sus compañeros se refieren a su cuerpo y se autolesiona.

manifiestan que causal de otros problemas del ambiente de aula y otros lo ven como una consecuencia dada por la falta de escucha. Se presentan contradicciones en cuanto a que argumentan que no hay maltrato a los compañeros, pero aceptan que han utilizado remoquetes o sobrenombres para referirse a sus pares, y que a algunos no les gustan las expresiones con las cuales se refieren a ellos o la forma de tratarse en el aula, situación que tiene otros matices, pues evidencia un problema en la forma de tratar al otro y, a su vez, una dificultad en la respuesta asertiva, pues quien es maltratado no expresa el malestar en el momento apropiado y por los medios necesarios para que se dé una buena convivencia en el aula y fuera de ella. La tabla 3 recoge algunas de las características de los estudiantes de las instituciones educativas en estudio.

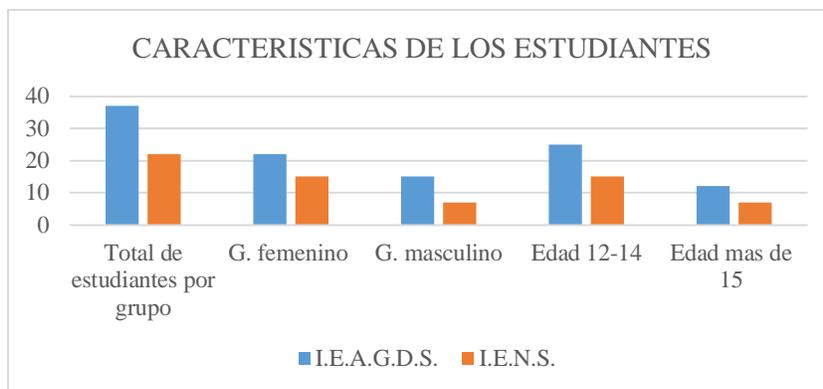
Tabla 3. Características de los estudiantes

Características	Ana Gómez de Sierra (Rionegro)		Escuela Normal Superior (Sonsón)	
Grado	8°		7°	
Total de estudiantes	37		22	
Género	F	M	F	M
	22	15	15	7
Rango de edad	12- 14	Más de 15	12- 14	Más de 15
	25	12	16	7
Procedencia	Urbano	Rural	Urbano	Rural
	0	37	13	9

Fuente: estadísticas institucionales

En la caracterización de los estudiantes se aprecia cómo la cantidad varía de acuerdo con el grado y la ubicación de las instituciones educativas; así el mayor número está en la zona rural y el grado 8°; con predominio del género femenino, y ambas instituciones tienen estudiantes en condiciones de extraedad, como se observa en la figura 1.

Figura 1. Características de los estudiantes



Diseño propio

De acuerdo con las características descritas, se puede concluir que los estudiantes de los grupos intervenidos se encuentran en la etapa de adolescencia temprana, en la cual se presentan cambios, especialmente, en el aspecto corporal debido a los transformaciones biológicas, pero también hay construcción de la identidad a partir del autoconcepto, la aceptación de sus condiciones personales, su identidad sexual y los valores morales, situación que en esta etapa puede generar conflicto porque en algunos se da la disyuntiva entre quiénes son y quiénes desean ser, que trasciende al ambiente escolar, y por ende afecta la convivencia y el rendimiento académico.

Fase II. Sistematización e interpretación de la información. Luego de la revisión documental, de un largo período de observación participante (ocho meses), de la aplicación de los talleres con el uso de la técnicas interactivas de investigación (cartografía corporal y espina de pescado) y la realización de entrevistas a los directivos de las instituciones educativas y a los profesores del área de Sociales, se diseñaron tablas y matrices que ayudaron a la organización, análisis e interpretación de la información obtenida, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Categorización

Ámbitos de investigación	Categoría	Subcategorías
CIUDADANÍA	Competencias Ciudadanas	Convivencia
		Comunicativas-cognitivas-emocionales-integradoras
		Respeto
		Alteridad
INSTITUCIONES EDUCATIVAS AGDS/ENS	Adolescentes	Cambios físicos
		Estéticas
	Documentos institucionales	Lenguajes
		Autoestima
		PEI
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Técnicas interactivas	Manual de convivencia
		Descriptivas
		Analíticas
		Expresivas

Diseño propio

De un lado, la categorización permitió agrupar la información hallada en la revisión documental y construir los referentes teóricos, la caracterización de los estudiantes y las instituciones educativas en estudio; y de otro, facilitó la elaboración de la propuesta de intervención en el aula. La tabla 5 recoge las situaciones de convivencia encontradas en los grupos intervenidos.

Tabla 5. Situaciones que afectan la convivencia según los estudiantes

Situaciones	Efectos (según los estudiantes)
Indisciplina en el aula	Mal entendimiento de los contenidos explicados Desorden en el aula Conflictos con compañeros y profesores
Mal porte del uniforme	Mala imagen del colegio

Situaciones	Efectos (según los estudiantes)
Consumo de drogas	Deterioro de la persona Pérdida del año Baja autoestima Problemas familiares, académicos y sociales
Desacuerdo	Peleas Disgustos No salir adelante con proyectos del grupo Falta de asertividad
Apodos o remoquetes	Sentirse mal Peleas Burlas Baja autoestima
Bullying	Baja autoestima Peleas Conflictos Burlas Bajo desempeño académico
Hablar a destiempo	Indisciplina, no entenderse, no escuchar, irrespeto
Falta de escucha	No ponerse de acuerdo, desatención
Escuchar música en clase	Desatención. No comprender, no entender, irrespeto
Carencia o mala comunicación	Disgustos y peleas
Uso del celular	Desorden, indisciplina, irrespeto, desatención
Llegada tarde	Incumplimiento del manual de convivencia, desorden Seguimiento y control desde las normas establecidas en el manual de convivencia
Comer en clase	Incumplimiento del manual de convivencia
Falta de tolerancia y aceptación	Peleas, disgustos, no aceptación, baja autoestima
Irrespeto al docente y a los compañeros	Desorden, burlas
Vocabulario soez	Irrespeto, baja autoestima
Mala convivencia en el colegio	Desorden, irrespeto
No reconocer que el otro se equivoca	Peleas Fuertes discusiones Disgustos con el otro
No escuchar al otro	Gritar Cogerle pereza al otro No tomamos sus ideas Genera confusiones No tomar sus ideas No entender las explicaciones del profesor
Desorden e indisciplina	Estrés, poca escucha, dolor de cabeza, impaciencia, gritos

Situaciones	Efectos (según los estudiantes)
Aislamiento	Soledad, baja autoestima, pereza
Peleas	Rabia, amargura, inconformidad, disgustos
Irrespeto	Violencia, maltrato verbal, peleas, desmotivación

Diseño propio

Fase III. Diseño de la propuesta de intervención en el aula. La propuesta de intervención en el aula se estructuró en cuatro unidades didácticas, desde una metodología fundamentada en las técnicas interactivas, que buscan que los estudiantes identifiquen las situaciones que alteran la convivencia y desarrollen habilidades para el cuidado, protección y fortalecimiento de su autoestima, y así mismo, desplieguen habilidades para comunicar puntos de vista sin herir al otro, sin menoscabar ni señalar. A partir de este reconocimiento y desarrollo de habilidades personales y de grupo, se asumen acciones de cambio, y se proponen acciones de cambio, lo que permitirá que éstos se encuentren con sus pares en ambientes de escucha, diálogo y expresión de sus puntos de vista. Es preciso advertir que el aprendizaje y vivencia de las competencias ciudadanas puede motivarse tomando casos reales de la dinámica del aula o la institución, además de simulaciones, que permitan que se dé un aprendizaje significativo del estudiante, al relacionar situaciones cercanas con los conceptos estudiados. De este modo, cada unidad se organiza por una actividad inicial de activación de saberes previos acerca de los conceptos a trabajar: convivencia, respeto, autoestima y asertividad; seguidamente, por un espacio de conceptualización individual y/o grupal, en el cual se utilizan lecturas, vídeos, imágenes y un espacio de apropiación por medio de la realización de ejercicios prácticos, utilización de técnicas interactivas tales como cartografías, sociodramas, juegos de roles, entre otras posibles, para finalizar con una reflexión grupal y la evaluación del trabajo realizado por parte de los estudiantes, que

involucra los contenidos y metodología trabajados, así como su actitud y participación y las propuestas y compromisos para posteriores encuentros.

Con la propuesta de intervención en el aula se espera mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales a partir de la reflexión y el cambio de actitud de los grupos participantes, y de esta manera hacer una apuesta tanto por la convivencia escolar como por el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (anexo 10).

Alcance. El diseño de la propuesta de intervención en el aula para las instituciones educativas Ana Gómez de Sierra y Escuela Normal Superior, busca mejorar la convivencia en los primeros grados de la básica secundaria y se enmarca en los estándares de competencias ciudadanas, “*Formar en ciudadanía sí es posible*”, a partir del desarrollo de los conceptos de convivencia, autoestima y respeto, para lo cual incorpora las características de la educación para la ciudadanía de los estándares Nacionales: Guía 6, “Formar en ciudadanía sí es posible” (Ministerio de Educación Nacional, 2004), estrategia que con la utilización de técnicas interactivas, permitirá que los estudiantes adquieran habilidades para convivir en el aula y en el entorno cercano, donde se evidencien actitudes de respeto ante la diferencia, se eviten discriminaciones, se valore la diversidad existente en las instituciones educativas y se considere la Escuela como espacio para reconocerse como diferentes y convivir con respeto, como parte de una educación integral. La incorporación de competencias ciudadanas que mejoren la convivencia dentro y fuera del aula, permitirá que los estudiantes tengan la capacidad de expresar sus emociones de manera responsable y respetuosa con sus pares y con ellos

mismos y que se valore y respete la diferencia como fundamento de la convivencia y elemento enriquecedor de la pluralidad. Así mismo, mejorar este aspecto redundará en mayores niveles de desempeño académico y un ambiente institucional y de aula propicio para el desarrollo psicosocial de los adolescentes que cursan estos grados.

Finalmente, el trabajo de investigación tuvo en cuenta consideraciones éticas, por su enfoque cualitativo, donde los principales actores fueron los estudiantes y profesores de las instituciones educativas mencionadas. En este sentido, primó la responsabilidad y delicadeza con el manejo de las fuentes de información y el compromiso y obligación de quienes investigaron dicha realidad social, así: “proteger los derechos de los implicados y asegurar su bienestar físico, social y psicológico no se vea afectado” (Galeano, p.71), por lo que la investigación buscó el consentimiento libre e informado de los participantes, desde el suministro de información sobre el ejercicio investigación y su finalidad, para lo cual diligenciaron un formato de aceptación.

Las consideraciones éticas que se contemplaron fueron:

1. Consentimiento informado para estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.
2. Retorno de la información obtenida: después de analizada la información se realizaron informes que se socializaron en talleres con estudiantes y en entrevista con el personal docente y directivos.

3. Se respetaron los derechos de autor con su respectiva citación en el trabajo.
4. Se aseguró la confidencialidad de los participantes al no mencionar sus nombres.

El planteamiento del problema, la justificación, el desarrollo de los antecedentes sobre el tema y el diseño de la metodología, se hicieron a partir de los referentes teóricos que se exponen a continuación.

REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos que fundamentan el proceso investigativo y la elaboración de la propuesta de intervención en el aula, hacen alusión a los conceptos de autoestima, convivencia y respeto; para su desarrollo se tomaron los documentos emanados del Ministerio de Educación y a los autores que trabajan estos temas en el ámbito iberoamericano y, especialmente, aquellos que los relacionan con la educación y el currículo. Así, el rastreo de información partió de los conceptos de identidad, exclusión y estereotipos, y fue definiéndose el cuerpo conceptual del trabajo, desarrollando las categorías de autoestima, convivencia y respeto con las que se logró configurar el marco teórico.

CIUDADANÍA

1 8 0 3

El concepto de ciudadano está estrechamente ligado a la pertenencia a un territorio, al cultivo de virtudes personales y sociales, de acuerdo con determinado modelo de ciudad, en el que desarrolla su cotidianidad; la concepción de ciudadanía ha cambiado desde su

origen hasta la actualidad, pues es un concepto históricamente determinado. En la antigüedad el ciudadano era un individuo que establecía relaciones recíprocas, formando comunidades de pertenencia a una ciudad y a una familia; algunas de las características de ese ciudadano, tanto en lo público, como en lo privado, se desprendían de su pertenencia a un Estado que le otorgaba unos derechos y unos deberes, así como las normas y los valores a desarrollar; su ejercicio de ciudadano se daba en el ámbito político y primaba el bien colectivo. A medida que se fueron desarrollando los diferentes periodos históricos de la humanidad, el concepto de ciudadano fue evolucionando. Así, existían ciudadanos que podían elegir, pero bajo condiciones, ya fueran de carácter económico, etarias o de género; se otorgaban algunas libertades y algunos derechos referidos a la política, pero no ejercían la ciudadanía de manera plena. Avanzando en el tiempo, este concepto se relaciona con nacionalidad y ciudadanía, teniendo como referencia el lugar de origen del individuo y sus acciones en la política, haciendo que “trascienda las diferencias nacionales, religiosas y culturales de las sociedades identitarias, excluyentes, plurales y multiculturales” (Horrach, 2009. p. 1).

De acuerdo con Chaux (2004), el ejercicio de la ciudadanía vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente, tiene varios retos como son el convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen otros intereses, lo que obliga a que la construcción de acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a todos se deben hacer en forma colectiva y debe favorecerse el bien común. El ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la

diferencia, es decir, que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras (p. 57).

Esta diferencia esencial en el sentir de los adolescentes implica una gran tarea para la construcción de aulas más democráticas y respetuosas de los pensamientos, preferencias y decisiones de los otros, pues de ello depende el logro de bienes ciudadanos como la convivencia y la cooperación, motivadas por la aceptación y el reconocimiento de los otros como iguales y de cada uno como responsable del mantenimiento de relaciones armónicas y retributivas para cada persona.

Como se expresaba anteriormente, ser ciudadano es reconocer los derechos de los otros, mantener relaciones donde prime lo común y en ambientes de cumplimiento de las normas;

Un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía (Mockus, 2004, p. 11).

Discutir sobre ciudadanía es pues, referirse desde la acción comunicativa a la auto-reflexión del sujeto y a la responsabilidad que éste tiene con los otros, auto-reflexión y responsabilidad que conlleva a una relación plural, que crezca en la alteridad y desarrolle la acción política, la condición del ejercicio activo de la ciudadanía, “debe formar ciudadanos activos, que interlocuten con la diversidad cultural, social y política” (Magendzo, 2006, p.12), es decir, debe entenderse al otro desde una relación plural, de una acción colectiva,

desde una noción de “comunidad política y un sentido de responsabilidad con el todo social, lo que exige el desarrollo de prácticas, costumbres y conductas particulares”

(Magendzo, 2006, p. 5).

En el ejercicio de la ciudadanía convergen aspectos individuales, como también la formación de valores colectivos, con los que cada sociedad busca construirse desde la formación de sus ciudadanos, hecho que depende de un proyecto político en el que las instituciones sociales, como la familia y la Escuela cumplen un papel fundamental. Sin embargo, en busca del objetivo de hacer de la sociedad un espacio con valores sociales y políticos legitimados por la mayoría, a la escuela es a quien se le encomienda, o en quien se reconoce, el cumplimiento de dicha labor que, como se explicó anteriormente, obedece a intereses consensuados y al tipo de sociedad y de ciudadano que se quiera lograr. Puede hablarse de dos procesos pedagógicos, que dependiendo de las concepciones, tendrán mayor o menor incidencia en los contenidos, discursos y prácticas que ofrece la escuela: la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana. Por ser la escuela un espacio formal, este trabajo asume los conceptos propios del primero, es decir la educación para la ciudadanía.

La educación obedece al ámbito de la socialización, al acercamiento teórico y conceptual de un tema, en este caso la ciudadanía que, desde la escuela, va desde el Estado hacia los ciudadanos, con unos referentes territoriales, históricos y normativos, es decir un “ciudadano instituido” (Mesa y Benjumea, 2011). En el contexto de la educación para la ciudadanía se encuentran las competencias ciudadanas, las cuales tienen un discurso de ciudadano establecido que apela a instaurar una serie de comportamientos y prácticas acordadas por la sociedad en la cual se encuentra, a partir de conceptos que deben ser

aprendidos por el estudiante, y a su vez, éste debe llevar a la acción, ejercicio susceptible de ser medido, en cuanto competencia, en pruebas estandarizadas.

La educación para la ciudadanía es un proceso pedagógico tendiente a instituir un ciudadano con alto sentido de pertenencia, participativo en las decisiones que le afectan y respetuoso de los derechos de los demás en los diferentes ámbitos de acción del individuo: familiar, institucional, comunitario y social. En esta línea, con la Constitución Política de 1991 se creó la Cátedra de ciudadanía, en la cual todas las instituciones educativas están obligadas a impartir los principios de la Constitución, dentro de la cual se encuentran las características del Estado colombiano, los derechos y deberes de cada ciudadano dentro de éste y las formas de acceder a los servicios y beneficios del Estado. Seguidamente, la Ley 115 de 2004, Ley General de Educación y su Decreto Reglamentario 1860, establecen las pautas bajo las cuales se imparten en todas las instituciones educativas del país dichos contenidos, dentro de un contexto de desarrollo de competencias, entendidas éstas como un “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, integradas y relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Chaux, et al., 2005, p. 21) y que permiten que los estudiantes desarrollen de forma armónica su capacidad de tomar decisiones, solucionar conflictos y manejar de manera asertiva la comunicación en la vida cotidiana.

1 8 0 3

Las competencias ciudadanas se relacionan con el desarrollo moral, es decir, el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de emprender acciones que reflejen mayor preocupación por los demás y por el bien común;

estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 8).

En este contexto, en 2004, el Ministerio de Educación Nacional, presentó los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Guía No. 6: “*Formar para la ciudadanía si es posible*”, que apuntan al desarrollo de estas competencias de forma medible o evaluable, lo que hace necesario que se profundice el ámbito conceptual y a su vez actitudinal, a partir de tres ejes o ámbitos básicos: uno relacionado con la convivencia y la paz; otro con la participación y responsabilidad democrática, y el tercero sobre la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. A su vez, los estándares se estructuran a partir de conocimientos específicos y desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, las cuales se clasifican en conocimientos, competencias básicas (cognitivas, emocionales y comunicativas) y competencias integradoras. Así, los conocimientos “se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 12), pues son tan necesarios los conocimientos, como las actitudes y las prácticas; de ahí que las competencias básicas son las mínimas necesarias para que las personas se desempeñen retributivamente en los otros ámbitos.

Las competencias cognitivas son aquellas referidas a la capacidad de realizar procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía (Chaux, et al., 2005), además, de esta forma, ayudan al análisis complejo de situaciones que hacen posible que se haga un juicio moral argumentado en distintas opciones para tomar una decisión; tales competencias son:

- *Toma de perspectiva*: favorece la identificación de malos entendidos e interpretaciones erróneas en las relaciones de la vida cotidiana, a partir de ponerse en el lugar del otro. Esta competencia puede ejercitarse mediante juegos de roles, en los cuales se piense en la perspectiva que puede tener el otro.
- *Consideración de consecuencias*: se expresa en la capacidad de identificar las consecuencias de las diferentes decisiones que se toman o acciones que se emprenden, para tener claro qué efectos tendrán éstas sobre sí mismos y sobre los demás y hacer que beneficien a ambas partes. Esta competencia puede ejercitarse en el aula en el momento de construir las normas de forma participativa, identificando consecuencias de que se cumplan o no dichas normas y se tenga claro que cada acción que se realiza tiene consecuencias.
- *Generación creativa de opciones*: permite que cada persona piense y exprese sus intereses y, a partir de imaginar diversas opciones de solución a una situación, encontrar un acuerdo que favorezca a ambas partes. Esta competencia puede desarrollarse a través del planteamiento de situaciones hipotéticas sobre las que se generarán diversas alternativas de solución que beneficien en mayor medida a todos los involucrados.

Por su parte, las competencias comunicativas son las que permiten interactuar en sociedad de forma constructiva, pacífica y dentro de un ambiente democrático, es decir, “generar acción a través del lenguaje” (Chaux, et al., 2005, p. 36); estas son:

- *Escucha activa:* esta competencia comunicativa, es fundamental para entender los verdaderos intereses de los demás, a partir de la escucha y puesta de atención no solo en el lenguaje oral, sino corporal. Para su desarrollo pueden hacerse ejercicios como parafrasear, clarificar, resumir, teniendo en cuenta que se tiene mejor disposición para el diálogo si se es escuchado en forma adecuada. Una estrategia importante para trabajar la escucha activa son los dilemas éticos, en los que se problematiza sobre diversas situaciones de la cotidianidad y a partir del diálogo acerca de las opciones generadas se reconocen las opiniones de los demás y se incorporan al discurso de los participantes.
- *La asertividad:* es otra competencia comunicativa, entendida como la “capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o de ir en detrimento de las relaciones interpersonales” (Chaux, et al., 2005, p. 36), de tal forma que un sujeto exprese de manera adecuada sus necesidades, mediando sus decisiones entre la pasividad y la violencia, de suerte que no afecte al otro como persona y satisfaga sus propias necesidades.

Finalmente, las competencias emocionales tienen relación con “las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de

forma constructiva” (Chaux, et al., 2005, p. 38); permiten involucrarse con los demás y considerarlos a la hora de tomar decisiones. Estas competencias son:

- *Empatía*: se refiere a la capacidad que tiene una persona de preocuparse por otra, sentirse culpable al causarle daño, o buscar ser perdonado o reconciliarse con otros.
- *Manejo adecuado de emociones*: requiere conocerse a sí mismo y tener estrategias de autorregulación ante circunstancias conflictivas.

Hay unas competencias que no son básicas pero que en la práctica se incorporan y se requieren para la actuación; tales competencias se denominan *integradoras* y son:

- *Capacidad para resolver pacífica y constructivamente los conflictos*: requiere competencias cognitivas, en cuanto a la capacidad de generar opciones creativas; emocionales, como la autorregulación, y comunicativas, como la capacidad de transmitir asertivamente intereses particulares sin agredir a otros.
- *Reconocimiento*: competencia ciudadana que se basa en el “*respeto, la reciprocidad y la convivencia pacífica, en la que es necesaria la comprensión de las necesidades y expectativas individuales como raza, género, edad, preferencia sexual, apariencia física, estado de salud, habilidades y limitaciones*” (Chaux, et al, 2005, p. 51), así como de características colectivas como las costumbres, creencias y visiones del mundo.
- *Capacidad para tomar decisiones morales*: esta competencia integradora requiere varias competencias cognitivas como son la toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y juicio moral. También necesita las

competencias emocionales como la empatía y por último, las competencias comunicativas, tales como la escucha, la asertividad y la argumentación. Aquí es preciso recordar que no basta con tener una actitud favorable a los demás, sino que es necesario integrar y articular competencias (Chaux, et al., 2005, p. 48).

Las competencias ciudadanas se agrupan en tres ámbitos o aspectos que permiten el ejercicio de la ciudadanía a partir del desarrollo de la capacidad de vivir con otros, construir acuerdos sobre normas con esos otros, reconociendo y valorando las diferencias; estos ámbitos son: convivencia y solución de conflictos, participación democrática y pluralidad, identidades y valoración de las diferencias. A continuación, se aborda cada uno de estos ámbitos.

- *Convivencia y paz:* se fundamenta en la naturaleza social del ser humano que trasciende los contextos familiares, específicamente el ambiente escolar; de ahí la necesidad de construir espacios de convivencia pacífica, donde las relaciones y las interacciones que se establezcan sean constructivas para todos los involucrados, y no involucren maltrato, agresión, abusos de poder, o violencia. Esta convivencia pacífica no implica la ausencia de diferencias, desacuerdos, o conflictos, dado que éstos también son intrínsecos a la naturaleza social del ser humano (Chaux, et al., 2014, p. 2).

En este sentido, como gran parte de los conflictos se dan en el ámbito escolar, las competencias se enfocan principalmente en la prevención y solución de problemáticas que influyen en la consecución de un clima escolar propicio y en la prevención, identificación y manejo del escalamiento a otras situaciones de mayor complejidad como el acoso escolar,

definido como la práctica sistemática de maltrato físico y/o psicológico y social por parte de uno o más individuos hacia un tercero, el cual se encuentra en desventaja, en muchos de los casos con conocimiento de otros miembros de la comunidad educativa. En síntesis, las competencias ciudadanas de convivencia y paz buscan educar ciudadanos capaces de utilizar las herramientas legales, los acuerdos sociales y los espacios institucionales para solucionar de manera constructiva los conflictos del día a día y qué mejor manera que en la práctica cotidiana del aula de clase.

- *Participación democrática:* se entiende como un derecho que va más allá de elegir y ser elegido y que se convierte en una herramienta de acción individual y colectiva, que debe ser estructurada desde el desarrollo de la capacidad de escucha, de la toma de decisiones que incluyan diferentes perspectivas y de la posibilidad de participar con el conocimiento necesario para comprender la situación sobre la que se está debatiendo, en busca de consensos que beneficien en mayor medida a la totalidad de intereses que se debaten (Chaux, et al., 2005). De esta forma, la participación democrática se considera como una responsabilidad política en la que el ciudadano valora y comprende el punto de vista de los otros y defiende el suyo, en el marco de los derechos humanos; por lo tanto, este ejercicio de participación debe propiciarse en diferentes espacios de la sociedad, tanto en niveles micro como la familia, barrio y escuela, así como en niveles macro, tales como elección de representantes y toma de decisiones del orden local, regional y nacional. Es así como, en la medida en la que los estudiantes tengan mayores espacios y herramientas de decisión, sus aportes tendrán mayor calidad y se

generará en ellos mayor sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público.

- *Pluralidad, identidades y valoración de las diferencias:* implica el reconocimiento de cada uno de los miembros de una comunidad como iguales y a su vez, cada uno de ellos como diferentes en virtud de su identidad, cosmovisión, pertenencia a un grupo o comunidad determinada, género, situación transitoria o permanente como discapacidad, victimización por el conflicto armado, entre otros. Este eje requiere el conocimiento y la comprensión de las acciones discriminadoras, verbales y simbólicas que promueven la inequidad, la exclusión y otros tipos de violencia; manifestaciones que pueden ser individuales o grupales. Desde ese conocimiento, es preciso diseñar estrategias de reflexión y acción, tendientes a la formación de ciudadanos conscientes de la existencia de los derechos de los otros e interesados en adquirir herramientas para trascender la tolerancia, pues “Reclamar y ejercer la diferencia no significa tolerar en su nombre la vulneración de derechos humanos. En ese sentido, la pluralidad se diferencia de la tolerancia total. La pluralidad no tolera todo” (Chaux, et al, 2005 p. 64), en consecuencia, es necesario crear estrategias que acudan a la empatía, el respeto y la solidaridad, la comunicación asertiva y otros espacios de construcción de identidad.

1 8 0 3

Las competencias ciudadanas de pluralidad y la valoración de las diferencias posibilitan la valoración y respeto de las necesidades de otros, aún si se oponen a las propias; esta competencia es el reconocimiento, basado en la capacidad de construir espacios de comunicación que posibiliten reconocer la dignidad de cada persona desde sus

particularidades tanto personales: “raza, género, edad, preferencia sexual, apariencia física, estado de salud, habilidades y limitaciones” (Chaux, et al., 2005, p. 63), como contextuales, costumbres, tradiciones e idiosincrasia de su grupo social, espacios que se construyen y refuerzan en la práctica educativa en la escuela y se fundamentan en la configuración del país como un estado democrático, participativo y pluralista, respetuoso de la dignidad humana y garante de la prevalencia del bien común (Constitución Política de Colombia, 1991).

CONVIVENCIA

La palabra convivencia deriva del latín “*convivere*” que significa “vivir con otros”. En este sentido, la convivencia como hecho social solo es posible cuando se construyen condiciones conductuales consensuales, o sea un lenguaje que se da en el fluir de la misma convivencia y que se aprende desde la infancia con la aceptación y el respeto del otro; sólo habiéndose aceptado y respetado a sí mismo, ese conjunto de emociones y acciones hacen posible una vida adulta responsable (Maturana, 2008).

La convivencia como parte esencial para la existencia del ser social es abordada por Maturana como un proceso de conocimiento y aceptación de sí mismo, que conlleva reconocimiento y valoración de otros. Al aceptar al otro en la convivencia, ambos “se van a transformar en el vivir juntos” (Maturana, 1999, p. 137), en ser ellos mismos en su vida cotidiana y crear espacios de convivencia; de igual forma, se ampliará su capacidad de consenso y participación. Así, pues, la educación permite guiar al otro en la convivencia, siempre y cuando éste se sienta parte, sin negación ni sometimiento, aceptando a cada persona en su complejidad como un ser completo que se transforma en la medida que

convive con otros; esta transformación requiere conocimiento personal y disposición emocional para asumir el cambio; “cada vez que creamos un espacio de convivencia y reflexionamos en él a través de mirar las consecuencias de nuestro quehacer en él, puede surgir algo nuevo” (Maturana, 1996, p. 43). En tal sentido, la convivencia se convierte en un proceso multidimensional, que se aprende en el vivir aceptando a los otros, valorando las emociones del otro, no desde lo racional, sino reconociendo la capacidad que éste tiene para ser responsable frente a sus acciones; en este camino se da la convivencia en la sociedad, la cual es un proceso en permanente construcción en el que se conjuga la promoción de valores morales, actitudes democráticas y habilidades sociales - como trabajo en equipo - que fundamentan la responsabilidad, el compromiso individual y las acciones que se ponen en práctica en la vida escolar, donde confluyen distintas personalidades, problemáticas familiares, puntos de vista y actuaciones individuales y grupales que definen el ambiente escolar. Es necesario contar con el conocimiento del entorno y con herramientas discursivas y prácticas para el desarrollo de acciones encaminadas al mejoramiento de la convivencia. Vivir con otros de manera armoniosa es parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje; en ella se dan interacciones de un colectivo dentro de espacios y ambientes favorecidos por esta interacción. Al ser una construcción colectiva, la convivencia se ve afectada por factores sobre los cuales se puede actuar: conflictos, autoestima, participación y entorno.

En concordancia con ello, en los ambientes escolares se generan conflictos, definidos por el Decreto 1965 de 2013 como situaciones que se presentan por incompatibilidad entre intereses de una o varias personas y se manifiestan de diversas formas en la interacción cotidiana, tales como conversaciones, discusiones, enfrentamientos

o riñas. Los conflictos en la institución educativa obedecen a la diferencia de percepciones que no siempre requieren tener una connotación negativa, sino identificarlas para darles una solución constructiva dentro de la normatividad existente.

Como se puede inferir, las agresiones y el maltrato pueden presentarse en las instituciones educativas a razón de un mal manejo de los conflictos, los cuales se hacen visibles con comportamientos intencionados de daño hacia una o más personas, en los que puede haber desequilibrio de poder y desventaja sobre el otro, y manifestarse de forma verbal, física, mediante chantaje o robo, entre otros (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, Nel Urrea-Roa, 2013).

Otro factor importante que afecta la convivencia es la autoestima, entendida como la valoración que cada persona tiene de sí mismo, sea positiva o negativa, que se construye con base en la naturaleza del individuo, sus experiencias y el entorno en el cual se desenvuelve. Los elementos que componen la autoestima son el sentido de la eficacia y el respeto de sí mismo, elementos que se relacionan con la autoconfianza y las capacidades físicas y mentales del individuo, de acuerdo con valores elegidos previamente por éste, aunado al respeto que tenga de sí mismo, exteriorizado en “una actitud afirmativa hacia el hecho de vivir y ser feliz” (Sánchez, 2007, p. 47); es decir, la capacidad de valoración de su dignidad como persona, con principios y valores que orientarán y valorarán las decisiones que tome. En el caso concreto de los adolescentes influyen distintos factores sobre la autoestima, fenómeno que origina una situación problemática para enfrentar las dificultades de la vida cotidiana, y que por tanto precisa del fortalecimiento del auto-respeto por sí mismo mientras madura en la construcción de su personalidad y así poder tomar decisiones

de acuerdo con las capacidades de su etapa de desarrollo, mientras logra su independencia como adulto.

Un elemento determinante en la convivencia es el entorno, entendido como los elementos que influyen en la cotidianidad de una persona o grupos de personas y a su vez, circunscriben la interacción de los miembros de una comunidad, e incluye tanto los factores de riesgo como los de protección, los cuales dependen de las características culturales de su contexto en relación con la construcción de identidad personal, la relación con la comunidad, la familia y el grupo de pares. Algunos de los factores de riesgo en los adolescentes se relacionan con circunstancias conflictivas del entorno familiar, la cercanía con el consumo de sustancias psicoactivas, que acrecientan sus efectos al encontrar adolescentes con bajos niveles de autoestima y patrones de desmotivación escolar entre sus pares. Otros factores de riesgo son: “Falta de motivación y desinterés hacia lo escolar entre sus pares, la exposición a modelos que manifiestan conductas de riesgo, bajos niveles de autoestima, incapacidad de autocontrol, impulsividad, baja tolerancia a la frustración” (Ministerio de Educación Nacional 2013, p. 1).

Por su parte, los factores protectores se relacionan, especialmente, con ambientes donde diferentes actores (familia, escuela y Estado) cumplen responsabilidades para asegurar que los niños, niñas y adolescentes estén protegidos contra el abuso, la violencia y la explotación. Un entorno protector favorece la salud física, mental, emocional y social y contribuye a acogerlos y a promover identidades y encuentros con su comunidad y su cultura (ICBF-OEI, 2016).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2013), la construcción colectiva de normas, la motivación escolar, el desarrollo de habilidades sociales y de competencias ciudadanas y el adecuado estilo de resolución de conflictos, entre otros, son factores protectores. Así, la construcción colectiva de normas constituye un factor protector, que favorece la construcción de autoestima, comunicación, identidad de los estudiantes con sus pares y su comunidad; por ejemplo, el manual de convivencia es una herramienta construida en forma colectiva por la comunidad educativa, en el cual se pone en práctica el ejercicio de la ciudadanía, de ahí que la participación sea considerada tanto como un derecho, como un deber (Congreso de la República, 1991). En el manual de convivencia se consignan los acuerdos pactados por la comunidad educativa, respecto a los derechos y deberes que tienen los miembros para lograr una convivencia armoniosa, además, en él se concretan los procedimientos a seguir para tratar los conflictos, al igual de la estipulación de las consecuencias del incumplimiento de las normas. En las instituciones educativas colombianas, el manual de convivencia está regulado por la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965; dichas normas definen las pautas para mejorar la convivencia en la escuela a la luz de la aplicación de los Derechos Humanos y los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos, además de orientar en cuanto a la definición de responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa para lograr dicho fin (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En consecuencia, las normas -al ser un componente del marco legal institucional, que se concreta en el manual de convivencia- se construyen para facilitar relaciones sociales armoniosas; en la formulación de las normas se tienen en cuenta el respeto, los derechos y los deberes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y la forma

de orientar la resolución de conflictos; es relevante que las normas tengan participación de todos los miembros de la comunidad educativa, de modo que el “proceso de internalización voluntaria de la norma, de su sentido y valor, propicia la autonomía y promueve la solidaridad” (Chaux, et al., 2005, p. 22).

Las instituciones educativas enfrentan problemas de convivencia debido a la heterogeneidad de sus miembros, la existencia de contextos de riesgo, como la disfunción familiar, y la carencia de una normatividad contextualizada y socializada entre la comunidad educativa, por lo que en algunas ocasiones, se opta por eliminar totalmente el problema, desconociendo otros fenómenos sociales que propician comportamientos contrarios al manual de convivencia, decisiones que generalmente tienen efectos de corto plazo y que resultan poco efectivas al no permitir que se reflexione sobre los sucesos y se genere aprendizaje acerca de causas y consecuencias de éstos y con ello se dé mejor tratamiento a problemáticas semejantes.

De otro lado, están las estrategias sistemáticas o de carácter amplio en toda la escuela, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud (OMS), para las intervenciones psicosociales, orientadas a partir de la promoción de la convivencia y prevención de la violencia. En un primer nivel se focaliza la población en riesgo, repitencia, deserción o problemas conductuales, la cual, pese a centrarse en la atención a una parte de la población involucrada en las situaciones mencionadas, no es suficiente, pues no brinda herramientas al resto de los miembros de la comunidad para enfrentar situaciones similares en el futuro. El segundo nivel propuesto por la OMS aplica a grupos específicos con actividades como talleres de habilidades sociales y tutorías.

Finalmente, en un tercer nivel se encuentran las estrategias de prevención e intervención a grupos pequeños; este tipo de estrategia de intervención requiere que se cuente con herramientas pedagógicas para su ejecución, pues se centran en

la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria (Fierro Evans, 2013, p. 7).

Como puede deducirse, con la utilización de estrategias pedagógicas se busca minimizar el impacto negativo de las problemáticas de convivencia en los ambientes de aprendizaje y con ello mejorar el clima de la institución y el desempeño académico de sus estudiantes. Es importante añadir que dichas estrategias alcanzan mayor efectividad cuando se realizan cambios estructurales que involucren a la comunidad educativa en la búsqueda de propuestas de mejoramiento de las situaciones observadas, tales como revisión de los manuales de convivencia y realización de diagnósticos para conocer las causas de los problemas de convivencia.

ALTERIDAD

Como concepto se enmarca dentro de los postulados de la modernidad creado en el contexto de la Ilustración europea, con sus desarrollos filosóficos, científicos y artísticos, los cuales respondieron a la necesidad de secularización política, trayendo consigo el protagonismo del sujeto (Magendzo, 2006). Parte de la conceptualización del sujeto

moderno que identifica el individualismo, expresado en lo particular, la autonomía de la acción, la crítica como derecho y el reconocimiento de la opinión, las reformas religiosas y políticas del período de las revoluciones. Seguidamente, se ubica en las críticas realizadas a este concepto por la Escuela de Frankfurt, después de la Segunda guerra mundial, la cual plantea la reducción e instrumentalización de la razón a los intereses de la sociedad burguesa, con la dominación de unos hombres sobre otros.

Dentro de este contexto, Magendzo (2006) afirma que el ser del otro ha perdido su lugar en la modernidad, está aislado de ella, dado que existe una fragmentación de la sociedad que se manifiesta en la separación del individuo del colectivo, ubicándose entonces dentro de un discurso crítico posmoderno. La noción de otredad es encontrada como una interpelación a la concepción de ciudadanía y del papel de cada ciudadano dentro de ésta, pues

Pensar en el Ser del Otro desde la ciudadanía nos obliga a responder la pregunta de qué tipo de ciudadanía y de qué ciudadanos estamos hablando; de ahí que sea en la educación donde se da relevancia al valor que tiene el otro; perdido hoy, en el contexto de un mundo globalizado y de cambios rápidos y profundos, en los que están en cuestión normas, valores y tradiciones ciudadanas, la respuesta no sólo se hace relevante sino también compleja (Magendzo, 2006, p. 4).

Este fundamento abre camino a que se conciba la alteridad como una propuesta de participación activa que está inmersa en un proceso continuo de aprendizaje, como una herramienta importante para evidenciar las voces que han permanecido silenciadas en razón de sus diferencias; este reconocimiento emerge como una ética que se apoya en la palabra

para demostrar la necesidad de que se tenga la concepción de un mundo con valores donde sea posible construir con el otro. De esta forma, la alteridad recobra importancia para la educación, porque permite comprender el proceso educativo como una experiencia que involucra al rostro del otro.

De esta manera, la alteridad como principio de la pluralidad, permite acercarse al otro y reconocerlo, no sólo porque la norma se lo exige, sino como un imperativo humano desde el cual se construye la ciudadanía; con esta premisa, la alteridad es abordada a profundidad por Lévinas, bajo la concepción del hombre como un ser social, poseedor de unas experiencias y una historia del individuo con relación a otros, en la cual cada persona aporta elementos que se han construido juntos y que configuran la vida en la sociedad; no obstante, esta construcción social ha sido desigual, inequitativa, negadora de la diferencia, que ha invisibilizado al otro en la vida cotidiana. Ahora bien, al ser un constructo humano, dicha relación es susceptible de ser transformada en una “relación ética, basada en una nueva idea de responsabilidad”, que ubica en el centro de la relación social la palabra y la voz del otro “de sus formas de comprender y concebir el mundo” (Villa, 2014, p. 121).

En síntesis, la alteridad en la educación para la ciudadanía se fortalece en la palabra, en la capacidad de expresar y narrar la experiencia personal y de dar la voz al otro en un diálogo en el que se construyen significados y se producen encuentros y desencuentros, elementos que componen la vida cotidiana, la que se refleja en la escuela en una relación que puede ser de acogida o de rechazo y que de ninguna manera apela a la violencia o a la eliminación del otro, más aún, permite el encuentro entre iguales a partir del reconocimiento de sus diferencias.

ADOLESCENCIA

Las concepciones de adolescencia y juventud son constructos socio-históricos propios de las sociedades contemporáneas (Dávila, 2004), las cuales han desarrollado sus discursos con mayor amplitud y profundidad en las últimas décadas debido, además, a los avances jurídicos proporcionados por los derechos humanos y, especialmente, por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto del enfoque diferencial. Estos constructos (niñez, adolescencia y juventud) han sido materia de análisis desde disciplinas académicas y de sustento argumentativo a diferentes políticas públicas aplicadas a esta población. La adolescencia abordada como categoría demográfica comprende la población comprendida entre los 10 y 19 años, rango de edad límite entre la adolescencia y la juventud, la cual está entre los 14 y 26 años, observándose una superposición entre estos grupos etarios.

El proceso investigativo trabajó con la categoría de adolescencia, asociada a procesos biológicos, físicos, psicológicos y de relación social, en los cuales se presentan cambios, especialmente en el aspecto sexual, que se inician entre los 9-14 años, etapa denominada adolescencia temprana y finalmente, entre los 15-19 años, o adolescencia tardía. Es una etapa de transición del desarrollo vital niñez-adolescencia, con los cambios y afectaciones propias, físicas y psicológicas que ello implica; y la juventud que, como categoría sociológica, coincide con la etapa postpuberal de la adolescencia (Pineda y Aliño, 2002). Los conceptos de adolescencia y juventud son tomados por algunos autores como iguales y solo se diferencian en su abordaje psicológico y psicosocial, propio de la conceptualización de juventud. Se denomina también, en otros ámbitos, población joven o gente joven a aquella comprendida entre los 10-24 años (Gaete, 2015, puesto que en esta

etapa del ciclo vital, se presentan cambios psicológicos, biológicos y sociales que delimitan ambas etapas y se da entonces, una transición entre roles de la adolescencia y la adultez.

Aunque la adolescencia y la juventud no pueden caracterizarse de manera unívoca, pues dependen de factores como género, etnia y contexto sí es posible establecer parámetros que diferencian este ciclo vital en etapas, así:

- Adolescencia temprana: de los 10 a los 13-14 años
- Adolescencia media: de los 14 a los 15-16 años
- Adolescencia tardía: de los 17-18 años, en adelante.

La adolescencia puede estudiarse a partir del desarrollo de aspectos biológicos, psicológicos, intelectuales y sociales, que establecen de manera progresiva y, a veces, regresiva dada la afectación de estresores (Gaete, 2015), las responsabilidades frente a ellos, sus pares, la familia y la sociedad. Tales aspectos se desarrollan principalmente con la construcción de identidad, definición de quién se es, que a su vez engloba el auto-concepto, la aceptación, la identidad sexual y los valores éticos, situación que crea una disyuntiva entre quién se es y quien se desea ser. El logro de la autonomía es otro aspecto que debe definirse en el análisis de la adolescencia, en cuanto a lo emocional y relacional, encontrando en sus pares un apoyo importante para alcanzar dicha autonomía, lo que permite el fortalecimiento emocional y la capacidad de interacción y construcción social. La preocupación por la apariencia corporal es un factor determinante para estudiar las características de la adolescencia, en cuanto esta es una manifestación de la búsqueda de autonomía frente a sus padres, la asunción de un rol sexual y la necesidad de relación y reconocimiento con sus pares.

Otros factores que identifican la adolescencia son las estéticas, el lenguaje y los comportamientos. Las estéticas enmarcadas en la adolescencia, etapa de múltiples búsquedas, atienden al concepto de belleza, transitando por tendencias que pudieron haber sido permeadas por el consumo de objetos materiales y producciones audiovisuales, entre otros, que se usan para lograr la aceptación del otro y el auto-reconocimiento. Las estéticas son símbolos de identidad y están presentes en la sociedad por medio de la publicidad, con estereotipos de belleza que generan la cultura del tener, de poseer, es decir, de consumir lo que la publicidad ofrece, desear algo para ser valioso o de idealizarse a través de un cuerpo armonioso. La preocupación por mantener la imagen, la apariencia y alcanzar una identidad (Camargo, 2014), permiten establecer relaciones más allá de su entorno inmediato y así acercarse a fenómenos de carácter mundial, los que, al ser novedosos, generan un impacto en su cotidianidad, expresado en la forma de vestir, en el lenguaje, en las costumbres y en la apariencia. Los adolescentes utilizan su cuerpo como símbolo de identidad y de expresión, por eso lo marcan (tatuajes, piercings y expansiones) para sentirse diferentes, grandes e importantes y como forma de romper o crear esquemas sociales, introversión o aislamiento de la familia.

Además de las estéticas, los adolescentes asumen un lenguaje, el cual se caracteriza por crear códigos de comunicación propios que se reflejan en la forma de vestir, actuar y hablar. Estos lenguajes los estructuran de manera particular, con pocas palabras para referirse a situaciones, objetos y personas; así mismo pueden establecer cambios semánticos, de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven, a ciertas palabras para ser utilizadas y reconocidas por ellos en su ámbito;

El lenguaje juvenil no es uniforme, éste depende del espacio geográfico donde se encuentre el adolescente, la edad, el nivel sociocultural y de la situación que se quiera comunicar, porque para éste, el lenguaje es una forma de comunicar y expresar su identidad (Reina, 2008, p. 51).

Así, el lenguaje es transformado y aunque pueden utilizar palabras que denotan cierta vulgaridad, son tomadas entre ellos con otro significado, que no es soez, ni despectivo; el lenguaje es usado para ser aceptado o reconocido entre los miembros de su grupo, para comunicarse con otros iguales.

Los referentes teóricos de ciudadanía, convivencia y alteridad son el marco desde el cual se estructura la propuesta de intervención en el aula, para promover el desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, buscando que el estudiante haga consciencia de quién es él y quién es el otro e identifique en las dinámicas cotidianas las actitudes que afectan la convivencia. Apropiarse de conceptos y herramientas para convivir mejor con otros es posible gracias a la puesta en práctica de situaciones reales o ficticias intencionadas que permitan la reflexión y abran la posibilidad de transformación de las relaciones que se establecen en la escuela y en la sociedad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

RESULTADOS

1 8 0 3

Tanto en el proceso de observación participativa (por más de ocho meses) como en la realización de los talleres de sensibilización y de diagnóstico, se evidenció que los estudiantes de los grupos intervenidos no presentan problemas graves de comportamiento;

sin embargo, en las instituciones educativas en estudio los primeros grados de la básica secundaria (sexto a octavo), son los que más dificultades tienen en cuanto a convivencia debido al incumplimiento, de manera reiterada, de las normas descritas en el manual, tal como lo muestran las respuestas obtenidas en los talleres, en los que expresaron maltrato verbal entre ellos y hacia los profesores, y comportamientos burlones, *bullying*, *ciberbullying*, señalamientos y discriminación.

Es importante resaltar que los estudiantes de estos grados se encuentran, en la mayoría de los casos, en la etapa de adolescencia temprana y como tal, experimentan múltiples transformaciones que atienden a la búsqueda de autonomía frente a sus padres, a la definición del rol sexual, a la preocupación por su apariencia corporal y la necesidad de relación y reconocimiento con sus pares; atendiendo a estos cambios, en su estética incorporan elementos con los que se identifican, como el uso de gorras y camisetas de marcas promocionadas para el consumo por parte de personas de su edad.

A pesar de que ambas instituciones educativas son de carácter rural (en donde se supone un estilo de vida más acorde con lo local y tradicional), estas modas son cada vez más aceptadas por los adolescentes debido esencialmente a que, y en forma creciente, muchos de ellos tienen acceso a servicios como Internet y televisión que los acerca a tendencias globalizantes.

Entre los hallazgos se resalta que los estudiantes son conscientes de las dificultades que hay en la convivencia grupal, señalan las normas que incumplen y cómo estos comportamientos afectan el ambiente de clase; es notorio como se excluyen de la solución a este problema, aduciendo que ella le corresponde al adulto pues es el que tiene el deber de

ejercer la autoridad con ellos y no dejarlos actuar en forma inadecuada. Asimismo, señalan que el adulto debe utilizar el diálogo para hacerlos caer en la cuenta de sus fallas y de las consecuencias que éstas pueden acarrear, es decir, que la orientación debe partir de la escucha del adulto. Se destaca el reconocimiento que tienen de la importancia de las normas, del manual de convivencia y de la autoridad escolar responsable del cumplimiento de las mismas. Si bien hay un primer acercamiento al concepto de ciudadanía y las acciones que ello implica, como lo propone Chau (2004) para vivir con otros que tienen unos intereses diferentes a los propios de forma pacífica y democrática, se aleja de la pretensión de construir consensos basados en el bien común, que partan del respeto a la diferencia, puesto que se asume que son otros quienes deben tomar decisiones válidas y no se evidencia una actitud de auto-reflexión de cada sujeto que entrañe una responsabilidad colectiva, propicia para la construcción de espacios más democráticos y que retribuyan al interés común.

En diferentes momentos de la investigación se identificó que el concepto de empatía⁴ no está presente en la cotidianidad del estudiante, pues existe una ruptura del vínculo con el dolor del otro (observación y espina de pescado) que invisibiliza las situaciones de maltrato, volviéndolas normales o parte de la cotidianidad en la que nadie se detiene a pensar y por la cual no hay sentimiento ni de culpa por parte de quien maltrata al otro, ni de sanción social por parte de quienes son espectadores y tampoco de solidaridad con la persona afectada. Como argumentan (Chaux, et al, 2005), las competencias

⁴ Competencia ciudadana emocional que requiere ponerse en el lugar del otro, ser capaz de identificar las necesidades que éste tiene en un momento determinado de la convivencia, asumir responsabilidades frente al otro, sentirse culpable de causarle daño, o necesitar ser perdonado en el caso de haberle ofendido.

emocionales requieren conocerse a sí mismo para identificar sus propias emociones y las de los demás y tener la capacidad de autorregularse ante situaciones de conflicto.

La convivencia como construcción social se ve influenciada por factores como la etapa vital del grupo, la relación con las normas, el ambiente de aula, el contexto de los estudiantes, la autoestima y la forma cómo las instituciones afrontan la convivencia en la cotidianidad. Entre los comportamientos que afectan el desarrollo normal del acto educativo, expresados por los mismos estudiantes, sobresalieron: llevar mal el uniforme (esta observación solo se dio en la institución Ana Gómez de Sierra); ser impuntual, comer en clase, hablar mal de los compañeros o burlarse del compañero e interrumpir cuando se está hablando. Vale la pena recordar que cuando hay respeto se valoran las personas y hay trato con dignidad y cuando este no existe se está desconociendo a los demás estudiantes y así las relaciones interpersonales del aula se ven deterioradas lo cual puede ser una de las causas de la subdivisión grupal. La convivencia, de acuerdo con lo planteado, requiere de los adolescentes el desarrollo competencias como la empatía, la asertividad, la escucha, la argumentación, el buen trato a los compañeros y miembros de la institución, además del desarrollo de técnicas de trabajo en equipo. Es importante resaltar que en cuanto a la alteridad, entendida como el reconocimiento del otro, en las respuestas y discursos de los estudiantes muestran poco las diferencias entre los mismos, se notó la individualidad de los estudiantes; la alteridad debe posibilitar nuevas formas de interrelacionarse, de ver otras posibilidades y alternativas para la convivencia, para el respeto y para mejorar el ambiente del aula.

También se identificaron actitudes expresadas en el lenguaje y en las relaciones interpersonales, tales como el irrespeto a los compañeros, el maltrato, la burla y la

discriminación, observadas de forma permanente en el comportamiento de éstos hacia sus compañeros y que afectaban la convivencia y el desempeño académico en los diferentes espacios escolares. Algunas de estas actitudes fueron motivadas por características físicas, académicas o socioculturales, tales como el lugar de procedencia, el lenguaje que utilizan, rasgos físicos y expresiones estéticas. Las actitudes identificadas tienen una estrecha relación con el desconocimiento del concepto de competencias ciudadanas, especialmente, el respeto por la diversidad, base fundamental de la convivencia y que se trata de situaciones, según Magendzo, discriminatorias en el aula. Así mismo, se observaron señalamientos a sus compañeros en la realización de los talleres, se evidenció la existencia de burlas y maltrato entre varios compañeros hacia un tercero, específicamente en la institución Ana Gómez de Sierra. En el seguimiento de acciones pedagógicas y del manual de convivencia se constató que los mismos adolescentes estaban implicados en otros casos de maltrato verbal, físico, *bullying* y discriminación en el aula. En la Escuela Normal Superior las acciones de maltrato entre compañeros fueron más sutiles y cotidianas y no partieron de algunos estudiantes en particular, sino que fueron más generalizadas y difíciles de percibir en algunas ocasiones.

La relación con las normas en las instituciones educativas estudiadas varía; por ejemplo, el uso generalizado de aparatos electrónicos durante las clases, está contemplado en el manual de convivencia de la Escuela Normal Superior y aprobado por el Consejo Directivo, previa consulta con los padres de familia a finales de 2016, para iniciar el año escolar 2017. Por su parte, en la institución Ana Gómez de Sierra, la norma no es muy clara en cuanto al porte de este tipo de artefactos y la utilización en las aulas de clase, pues es evidente que la mayoría de los estudiantes hacen uso de sus teléfonos móviles en cualquier

momento de la clase para diferentes actividades (chatear, ver videos, hablar, incluso mirarse en el espejo) sin que haya una sanción social de parte de sus compañeros o que el docente tenga una herramienta legal efectiva para que esto no ocurra. De otro lado, el uso del uniforme en las dos instituciones reviste dificultades con el cumplimiento de las normas, puesto que en la adolescencia los estudiantes recurren a diferentes medios para personalizar los objetos y las prendas que usan a diario y es necesario establecer parámetros claros para evitar que el cumplimiento de la norma se convierta en un detonante de maltrato e irrespeto para los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, los dibujos de sus siluetas corporales dejaron entrever síntomas de desconocimiento y alineación grupal, olvidando sus capacidades y fortalezas. Fue recurrente el hecho de que los estudiantes de Escuela Normal Superior no se dibujaran el rostro y tampoco dibujaran o ubicaran sus gustos en el cuerpo; solo algunos de los que expresaron abiertamente que eran seguros de sí mismos, lo hicieron, le pusieron los colores que les gustaban, los accesorios que los identificaban y lograron plasmar algunos rasgos de su cuerpo, especialmente su rostro.

La autoestima es un factor que potencializa ya sea la seguridad para responder ante las agresiones de otros de manera asertiva o la impotencia que les hace permanecer inmóviles o alejarse del grupo, desmejorar en el aspecto académico e incluso hacerse daño. Se evidenció que los estudiantes en estudio tienen una imagen precaria de sí mismos, notoria en la inseguridad en las intervenciones en su grupo y en la forma de reaccionar ante cualquier comentario que consideran les pone en tela de juicio, como puede deducirse en las expresiones que se mencionaron al comienzo del documento.

Se presentan así contradicciones en la argumentación de la inexistencia del maltrato o acoso a los compañeros y en la aceptación del uso de remoquetes o apodosos denigrantes para referirse a sus pares, pese a que a algunos no les gustan las expresiones con las que se les nombra o la forma en que los tratan en el aula. Esta situación tiene otros matices, pues evidencia un problema en la forma de tratar al otro y, a su vez, dificultad en una respuesta asertiva, pues no se expresa el malestar en el momento apropiado y por los medios necesarios para que se dé una convivencia adecuada en el aula y fuera de ella; dichas manifestaciones hablan de la dificultad que se genera a la hora de tipificar las situaciones que se presentan en dicho recinto, en el manual de convivencia y de identificar los tipos de problemáticas que se vive en las instituciones y el camino a seguir para dar respuesta a ellas.

Tal como se interpreta de los resultados de las observaciones y talleres, no a todos los estudiantes les gusta que los llamen con sobrenombres y algunos se sienten mal, pero temen perder la aceptación del grupo en el momento en el que lo manifiesten: *“no me gusta expresarme porque si confío mucho en las personas siento que me lastiman”* (...) *“Yo me aburro mucho, no me siento bien como soy”*(...); estas decisiones no asertivas agrandan el irrespeto y afectan la autoestima individual; ahora bien, algunos de los estudiantes se sienten más cómodos con los moteos que les han puesto sus compañeros y lo aceptan como un trato cariñoso. Estas expresiones cotidianas dejan claro que es necesario diseñar estrategias que desarrollen la autoestima y afiancen la confianza entre los estudiantes para que puedan afrontar con mayor asertividad las situaciones antes mencionadas.

El desempeño académico de los estudiantes que, de forma constante, evidenciaron maltrato a sus compañeros en la institución Ana Gómez de Sierra fue bajo y algunos

desertaron del proceso académico, mientras que en la Escuela Normal Superior, el desempeño general del grupo fue básico y reprobaron el grado quienes se vieron afectados por las dinámicas grupales de irrespeto y otras actitudes no favorables a la convivencia y quienes abiertamente irrespetaban a sus compañeros y protagonizaban eventos visibles en la convivencia del grupo, que finalmente desertaron a lo largo del proceso.

Las características de ambos grupos implican condiciones especiales en las aulas y en las prácticas de los profesores por la heterogeneidad de los grupos que afectan la convivencia, la cual se refleja en actitudes de señalamientos entre estudiantes, en cuyo caso la comunicación, la asertividad y las relaciones interpersonales de los estudiantes se ven afectadas porque los grupos se subdividen formando otros más pequeños que se establecen por la necesidad de identidad que hay en la adolescencia; así mismo, el aprendizaje es diferente y los intereses varían entre los subgrupos de estudiantes, lo que afecta la toma de decisiones en la búsqueda del bien común y de las relaciones armoniosas basadas en el respeto.

En cuanto a *el otro*, éste es entendido como alguien cercano y de confianza (amigo o familia); la diversidad y el pluralismo no se evidenciaron, el discurso fue precario, mostró las mismas tendencias en las respuestas, desde la asunción de una identidad grupal que homogeniza las posturas a un discurso común y poco argumentado. De esta manera, se notó en ellos que la aceptación de sus condiciones personales se vio relegada a un segundo plano para conseguir aceptación en su grupo pese a la afectación a su autoestima, su capacidad de expresar opiniones, la seguridad en ellos mismos y su juicio moral frente a situaciones presentadas en la cotidianidad, referentes al trato a otros compañeros, a poner en práctica la competencia integradora de capacidad de tomar decisiones morales, la cual requiere de

otras competencias como la toma de perspectiva, la generación de opciones, la empatía, el juicio moral, la escucha, la asertividad y la argumentación, fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía. Volviendo a lo anterior, no se logró evidenciar una respuesta argumentada sobre las dificultades de la convivencia, pues se propusieron soluciones desde el grupo dando una etiqueta a cada rol, de lo que se debía hacer y cómo hacerlo pero nunca se adoptó el lugar del otro o el lugar del nosotros ni se dieron respuestas que denotaran comprensión de las causas de estos comportamientos y las consecuencias que podrían tener, situación que indicó carencia en las competencias ciudadanas cognitivas, especialmente en la toma de perspectiva y en la generación creativa de opciones.

Se observó que en su lenguaje incorporan palabras nuevas con las que se sienten identificados, como sucede con la palabra bipolar, que es conocida o designa un trastorno psiquiátrico, pero para los adolescentes se trata del cambio de actitud o de ánimo que experimentan en diferentes momentos de su relación con otros; además, la subdivisión que éstos presentan en el aula, muestra que en ellos la relación que establecen con sus pares permite desarrollar la autonomía que es una parte importante en este momento de su desarrollo, porque contribuye al fortalecimiento y maduración emocional y la capacidad de interacción y construcción social.

DISCUSIÓN

1 8 0 3

El proceso investigativo constató que aunque los estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio presentan situaciones similares (estéticas, leguajes y prácticas correspondientes a su edad), también tienen características que los diferencian, de acuerdo con su contexto y con el funcionamiento de la respectivas instituciones educativas; estas

circunstancias si bien pueden limitar acciones conjuntas, también contribuyen a enriquecer la visión que se tiene de las problemáticas actuales de los adolescentes y de la forma en que las instituciones encaran los retos que presenta la convivencia escolar y la educación para la ciudadanía. De la misma forma, el desarrollo del trabajo permitió evidenciar que las situaciones que afectan la convivencia en los grupos intervenidos se deben a posturas muy individualizadas, en las que existen carencias en la introyección y vivencia de los conceptos de autoestima, convivencia y respeto en el aula, manifiestas en la forma adecuada de tratar al otro, en la falta de sentido de pertenencia a la institución y en la poca apropiación del manual de convivencia, el cual se ha convertido en un texto que no orienta el comportamiento de los estudiantes, puesto que no se lo conoce ni se lo valora como herramienta efectiva para regular la relación entre el estudiante, las instituciones educativas y las dinámicas escolares.

La naturalización de los comportamientos que ofenden, dañan o incomodan a los otros es notoria en ambas instituciones, pero es especialmente preocupante el caso de la Escuela Normal Superior, pues no pareciera existir una relación entre lo que sucede en el aula y lo que expresan de forma individual, algunos de los miembros del grupo. Es claro que existe una ruptura en el funcionamiento de los grupos que afecta de manera negativa, especialmente, a estudiantes con menor autoestima, condiciones que durante la adolescencia pueden detonar problemas más complejos como los comportamientos de autolesión, el consumo de sustancias psicoactivas y el uso de la violencia. Situación similar se percibe en la institución Ana Gómez de Sierra, con algunos de los miembros de los grupos intervenidos que tienden a apartarse del resto del grupo por no tener un espacio dentro de éste en el cual se sientan queridos y respetados; contrasta en este punto la

identificación del concepto de convivencia entre los estudiantes para los cuales *“convivir es hablar, entenderse, compartir con otros”, “conocer sus cualidades”, “entender que el otro se equivoca”*; sin embargo, hay manifestaciones que hacen pensar que esa aceptación de las diferencias, el no juzgar a otros por su físico, el reconocer que el otro se equivoca, puede quedarse en un nivel de discurso con pocos atisbos de solidez.

Como respuesta a estas situaciones, es reiterativo en los estudiantes su apelación a la aplicación del manual de convivencia en cuanto están de acuerdo, en teoría, en que se sancione a quien no cumpla, aunque en la práctica no se aprecian alternativas de cambio que partan desde ellos. En sus propuestas no se percibe un sentimiento de responsabilidad en la que como miembros de la comunidad educativa asuman el deber de generar cambios, que no sólo corresponden a los directivos y docentes, sino a todos los miembros de la institución. Así mismo, estos cambios se deben orientar hacia la promoción de la sana convivencia y la prevención de la violencia escolar; en ellos lo primordial no debe ser la prohibición, la sanción, el retiro de los estudiantes que hacen indisciplina (como lo propone un estudiante *“llevarse al estudiante agresor para que hagan algo con él”*), sin antes pensar en otros mecanismos para que se mejore la situación de convivencia en el grupo o alternativas para que este estudiante mejore desde el grupo o con la ayuda de éste.

Los directivos y docentes deben indagar sobre las características y problemáticas de los estudiantes a partir de su ciclo vital, para tener mayores herramientas de acercamiento a los diferentes grupos desde sus necesidades y potencialidades y, especialmente, crear estrategias que fortalezcan el auto-conocimiento de los estudiantes y el respeto y la aceptación de los demás, valorando sus diferencias y reconociendo sus derechos, además de motivar la construcción y valoración de la identidad grupal e institucional a partir del

conocimiento de los compañeros y el respeto de sus características individuales, al igual que conocer y valorar el entorno institucional como ámbito de construcción de ciudadanía. También se deben articular en torno a la convivencia los temas de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Constitución Política de Colombia y participación democrática, Derechos Humanos y Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos y prevención de la violencia escolar, de los cuales hace parte la Ley 1620 de 2013 y que articulan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Para lograr una coyuntura en estas acciones es apremiante adoptar las competencias ciudadanas como herramientas fundamentales en la formación de estudiantes capaces de mirar de una manera crítica y propositiva los contextos en los cuales se desarrolla su vida cotidiana, tener la capacidad de conocerse y de reconocer en el entorno las situaciones que afectan la vida en comunidad, para proponer otras formas de abordar los problemas por vías diferentes a la violencia; por esto, es necesario que las instituciones educativas adopten las estrategias curriculares pertinentes para que la enseñanza y el aprendizaje de dichas competencias aporten de manera efectiva a la formación de ciudadanos, propósito que no es posible cumplir desligado de estrategias de articulación de las diferentes áreas del conocimiento, observación de los ambientes de aula y de los factores que influyen en ellos para que haya una adecuada convivencia y por ende, mejores niveles de desempeño académico.

El encuentro adecuado en el aula se dificulta por el uso de artefactos electrónicos, poca actitud de escucha y respeto hacia quien habla, comer en clase o conversar mientras el docente u otros compañeros intervienen. Todos estos distractores crean un ambiente inadecuado para el aprendizaje y pueden afectar el desempeño académico y la motivación

de los estudiantes. En consecuencia, se requiere de una construcción colectiva de normas en las instituciones educativas, que permita, a partir del consenso, acercarse a ambientes de aula más participativos e incluyentes de las diferencias de los otros. Es evidente, además, que existe la necesidad de crear una cultura de escucha y respeto por el otro, que atienda a la construcción, el conocimiento y el respeto por normas como el manual de convivencia, cuya aplicación debe ir acompañada de mejores canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y de capacidad de crítica constructiva que le permitan a cada persona de la institución reflexionar sobre sus acciones, en el marco de la promoción de las competencias ciudadanas, especialmente las relacionadas con la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Es imperativo que los estudiantes en las instituciones educativas desarrollen competencias ciudadanas, fortalezcan el respeto, la convivencia, la autoestima y la alteridad, a partir del conocimiento y la valoración de ellos mismos y del reconocimiento de los otros como iguales en la diferencia. Parfraseando a Maturana, para la existencia del ser social es necesario entender la convivencia como un proceso en el cual se conoce y acepta uno mismo en el momento en que conoce y acepta a los demás. Es a través de este proceso que se transforma la sociedad y en el caso que nos ocupa, vivir juntos en el aula; en palabras de Chauv, reconocer al otro y reconocerse cada uno como artífice y responsable del mantenimiento de la convivencia en su entorno.

1 8 0 3

A MODO DE CIERRE

Este ejercicio de investigación fue clave para determinar las condiciones de una convivencia sana, desde la perspectiva de las problemáticas cotidianas de la comunidad

educativa, que debido a dinámicas institucionales, es difícil abordar de una manera diferente a la aplicación de sanciones o correctivos pedagógicos a nivel personal y no con estrategias orientadas a la atención de grupos de forma focalizada.

Apropiarse de las competencias requeridas para vivir de manera pacífica y armoniosa en sociedad, requiere articular diferentes competencias, tanto cognitivas, como comunicativas, emocionales e integradoras, para acercarse a la formación de estudiantes con mayores competencias en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, que permitan el ejercicio ciudadano, tan necesario en una sociedad cada vez más heterogénea y compleja, donde se entienda que no basta el discurso, sino que es necesario implementar una planeación con acciones encaminadas al mejoramiento de la convivencia desde la promoción de actitudes y de visualización de percepciones sobre ésta, además de liderar espacios de participación institucional de toma de decisiones y seguimiento a situaciones de convivencia.

La escuela como espacio de socialización debe generar puntos de encuentro a partir de las situaciones de la cotidianidad escolar, para que los estudiantes adquieran las competencias ciudadanas necesarias para la resolución de sus conflictos y puedan presentarse en la interacción con otros de manera positiva y pacífica y que el hecho educativo como tal pueda llevarse a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Barrera, E. S., Gómez Hincapié, D. M., Gasca Martínez, M. (2015). *Estrategias pedagógicas y psicosociales que se promueven para la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas de la comuna siete de Villavicencio*. Acacías, Meta: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

A new approach to classifying adolescent developmental stages. In: *Choices and change. Promoting healthy behaviors in adolescents*. Washington: Panamerican Health Organization; p. 257-68. (Scientific and Technical Publication No. 594).

Bárcena, F., Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Buitrago, L., Torres, L., Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docentes y contenido de enseñanza*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Camargo Arias, B., Álvarez Robayo, D. Y., Velasco Acosta, D. J. (2014). *El cuerpo como símbolo e identidad en los adolescentes. Creencias sobre la estética del cuerpo en estudiantes de colegios en convenio de Bogotá*. Revistas La Salle.

Campo Dorado, B. L., Salazar Muñoz, J. J., Valdés Amado, F. N. (2015). *Prácticas pedagógicas en el contexto de la diversidad de los sujetos, una mirada desde la dimensión ambiental*. Manizales: Universidad de Manizales.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.

Charria, G., & María, Á. (2008). *La pertinencia de la enseñanza del lenguaje juvenil en el proceso de aprendizaje de español para extranjeros inscritos en los niveles intermedio, avanzado y superior durante el 2007-02 en el Centro Latinoamericano de la PUJ, [monografía]*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Chaux, E.; Lleras, J. Velásquez, A.M. (Ed.) (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

Chaux, E., Ruíz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación. ASCOFADE.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus.

Chaux, E. E., Mejía A., Mejía, J. F. (2014) *¿Qué es la ciudadanía y cuáles son sus ejes?* Bogotá: Universidad de los Andes.

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994, “*Por la cual se expide la Ley General de Educación*”. Santafé de Bogotá. [En línea], 12| 1994, Extraído: 12 de agosto 2016, desde https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

_____. (1994). Decreto 1860 de 1994, “*Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*”. Bogotá D.C. En línea], 10| 1994, Extraído: 10 de agosto 2016, desde https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

_____. (2013-1). Ley 1620, “*Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*”. Bogotá D.C. [En línea], 22|2013, Extraído: 22 de enero 2017, desde https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

_____. (2013-2). Decreto 1965, “*Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*”. Bogotá D.C. [En línea], 22|2013, Extraído: 22 de enero 2017, desde: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Educación ética y valores humanos*. Extraída desde: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf

_____. (2003). Cartilla 6: *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. [En línea], 20| 2003, Extraído el 20 mayo de 2017, desde https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf

_____. (2006). *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Serie Guías No. 6. Bogotá D.C. [En línea], 10| 2006, Extraído: 10 enero de 2017, desde https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

_____. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1. Bogotá D.C.: Brújula. [En línea], 18 | Extraído: 18 de diciembre 2017, desde: <http://www.siipe.co/wp-content/uploads/2014/08/Cartilla-1-Br%C3%BAjula.-Orientaciones-para-la-institucionalizaci%C3%B3n-de-las-competencias-ciudadanas.pdf>

_____. (2013- 1). Guía 49: *Guía Pedagógica Para La Convivencia Escolar*. Bogotá, Colombia. [En línea], 08 | 2013, Publicado 20 de marzo de 2014, Extraído: 08 de febrero 2017, desde <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339480.html>

_____. (2013-2). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ley 1620 de 2013. Decreto 1965 de 2013. Bogotá: Sistema Nacional de convivencia escolar. [En línea], 08 | 2013, Publicado 20 de marzo de 2014, Extraído: 08 de febrero 2017, desde <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Gaceta oficial.

Dávila., O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década CIDPA*, 21, 83-104.

De Lucas, J. (2009). Diversidad, pluralismo, multiculturalidad. CIP-Eco social – *Boletín Ecos*. 8.

Derek, H. (2007). Ciudadanía. *Una breve historia*. España: Editorial Alianza.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6), 436-443.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La carreta.

García, B; González, S; Quiroz, A., Velásquez A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.

Gómez, R. M. (2002). *Ambiente y diversidad en las aulas de educación secundaria obligatoria (un estudio de casos múltiples)*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A. (2013). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. Manizales: Universidad de Manizales.

Fierro Evans, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18.

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista Factótum* 6, 1-22.

López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M., Carvajal-Castillo, C., Nel Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (3), 383-410. Extraído desde:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>

López, V. (2014). *Convivencia escolar. Apuntes educación y desarrollo post_2018-*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.

_____. (2005). Alteridad y diversidad: componentes para la educación social. *Pensamiento Educativo*. 37, 106-116.

(2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*, Polis [En línea], 15 | 2006, Publicado el 04 agosto 2012, Extraído el 15 agosto de 2016, desde <https://journals.openedition.org/polis/4897>

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10° ed. Santiago de Chile: Dolmen.

Merino G. (2008). El acoso escolar – bullying una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales. *Revista d'estudis de la violencia*. (4), 3 17.

Mesa, A. Benjumea, M. (2011). Educación para la ciudadanía en la educación superior. *Revista Unipluriversidad. Facultad de Educación*, 11, 31.

Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela?* Tomado de Al Tablero. Extraído desde: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf>

Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega Ruiz, R. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71, 256, 401-421.

Paredes Arturo, E. S., Valencia Álzate, J. E., Cuero Martínez, F. (2016). *Sentidos y significados de la diversidad cultural: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de jóvenes de las instituciones educativas Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro (Antioquia), Montebonito del municipio de Marulanda (Caldas) y Esther Etelvina Aramburo García del municipio de Buenaventura (Valle)*. Manizales: Universidad de Manizales.

Pineda, S. y Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. En: Pérez, S.P. y Santiago, M. A. *El concepto de adolescencia*. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud adolescente. (pp 9). Ciudad de La Habana.

Reina, A. J. (2008). *Configuración de la jerga de los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, desde una perspectiva sociolingüística*. Trabajo de grado no publicado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo, J. C. D. J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-176.

Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, 11-36.

Sánchez, H. (2007). *Autoestima y asertividad en adolescentes de secundaria en orientación educativa*. Doctoral dissertation. Ajusco: UPN.

Sandoval, C. (2004). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá. ICFES.

Secretaría de Educación Distrital (2014). *Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá. D.C. Alcaldía de Bogotá.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. IEA. ACER. Università degli Studi Roma Tre.

Urazan Jovel, F., Bustos Bustos, W. A., Suárez Minú, B. A., Cárdenas Zuluaga, C. (2015). *Diferencias e identidad como sentido y significado de diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad, un modo de habitar y comprender la experiencia. *Revista universitaria Luis Amigó*, 1, 2, 114-125.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

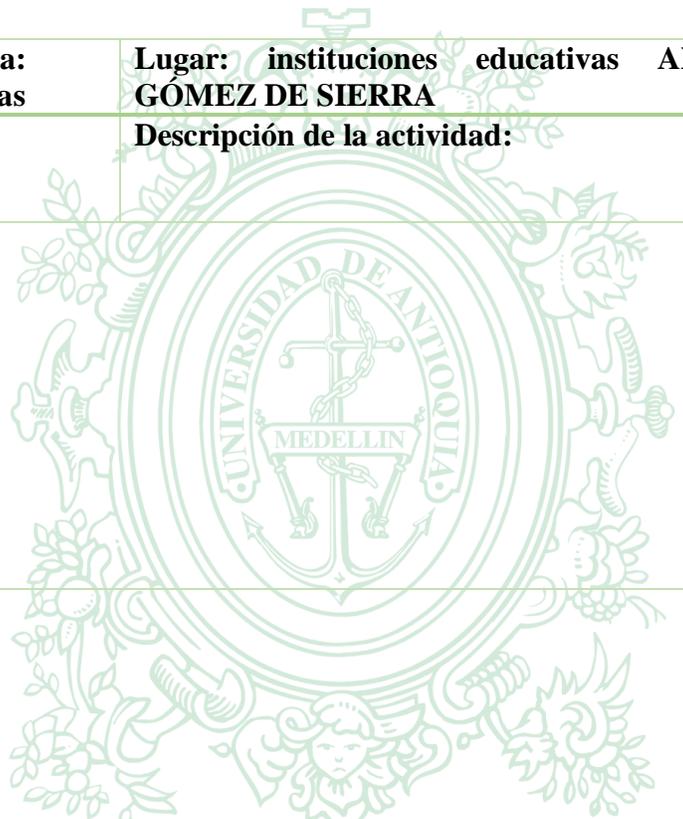
ANEXOS

Anexo 1 Guías para la búsqueda documental

FICHA ANALÍTICA	
INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
Autor personal:	
Título publicación seriada:	
Lugar de edición:	
Editorial:	
Fecha:	
Vol., No., páginas:	
Ubicación física:	
Palabras claves:	
Resumen:	
Conclusiones del autor:	
Observaciones y/o comentarios:	
INFORMACIÓN ANALÍTICA (partes del texto que son de utilidad para el proceso de investigación)	
1 8 0 3	
Diligenciada por:	
Fecha de elaboración:	

Anexo 2 Formato para aplicación de técnicas interactivas

Técnica interactiva: Árbol de problemas	Lugar: instituciones educativas ANA GÓMEZ DE SIERRA	Fecha	Hora
Objetivos:	Descripción de la actividad:		
Observaciones:			



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 3 Ficha de planeación de la actividad

Actividades	Duración	Responsable	Recursos	Instrumentos
Saludo y contextualización	5 Min.	Stella Zapata Sandra Castañeda	Mesa Liliana	Proyecto Registro fotográfico
Motivación	10 Min.	Sandra Castañeda	Liliana Objetos Aromas Comestibles Equipo de audio	Registro fotográfico
Puesta en escena	60 Min.	Stella Zapata	Mesa Marcadores Pliegos de papel Cinta Hojas de block	Registro fotográfico
Evaluación	25 Min.	Sandra Castañeda	Liliana Hojas de block Grabadora	Registro fotográfico Cartografías corporales
Comentarios:			Observadora y fecha:	

Anexo 4 Guía de técnica interactiva: cartografía corporal

<p>Técnica interactiva: Cartografía corporal</p>	<p>Lugar: instituciones educativas ANA GOMEZ DE SIERRA</p>	<p>Fecha</p>	<p>Hora</p>
<p>Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra sobre las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</p>	<p>Materiales: Marcadores, papel <i>kraft</i>, <i>bond</i>, periódico, esencias, objetos con diferentes formas y texturas, equipo de audio.</p>		
<p>Momentos del taller: Saludo y contextualización Motivación Puesta en escena Evaluación y cierre</p>	<p>Comentarios/Observaciones:</p>		

Anexo 5 Resultados del taller: Cartografía corporal

PREGUNTAS		
¿Qué valora de su cuerpo?	¿Cómo influye la corporalidad en la relación que establecen con los demás?	¿Qué me diferencia de los demás?
Me siento bien con él (su cuerpo), por eso me llevo bien con los demás	Como yo me sienta con mi cuerpo voy a tratar a los demás	Todos tenemos una forma distinta de identificarnos
Yo soy único, no hay nadie igual, puede que haya personas más inteligentes o menos inteligentes, pero soy único	Valoro convivir con mis compañeros. No todos se aceptan. No son iguales	La mayoría de mis compañeros son bullosos, yo en cambio soy un poco tranquila y apartada. No soy sociable con ellos.
Yo valoro todo de mi cuerpo, lo que más valoro son mis cejas	Si uno no se cuida, quién lo va a cuidar	Mi gran respeto por las diferencias de los demás
Valoro mi corporalidad, que todos bueno de mí, que me quiero mucho y que tengo que mejorar muchos aspectos.	Soy segura, influye en la forma de pensar y de ver a los demás	Todas las personas tenemos algo que nos hace únicos e irrepetibles
Valoro todo. Antes no, pero ahora sí	Si tengo buena autoestima seré una persona feliz, todo depende	Que todos somos diferentes y no pensamos igual
Valoro mi cuerpo porque así soy yo y me quiero mucho		Me diferencia la alegría y lo extrovertida
No soy perfecta, así me siento bien		La mayoría de mis compañeros son bullosos, yo en cambio soy un poco tranquila y apartada.
		Me diferencio en lo “palabrosa” (sic) y en lo desobediente, soy muy seria y muy individual
		Me gusta salirme de lo normal

PREGUNTAS		
¿Qué valora de su cuerpo?	¿Cómo influye la corporalidad en la relación que establecen con los demás?	¿Qué me diferencia de los demás?
		Soy un poco alejada de las cosas y me gusta cuidarme y estar bonita
		No soy sociable con ellos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 6 Guía Técnica Espina de Pescado

<p>Técnica interactiva: Espina de Pescado</p>	<p>Lugar: instituciones educativas ANA GOMEZ DE SIERRA</p>	<p>Fecha:</p>	<p>Hora:</p>
<p>Objetivo: Identificar las situaciones que afectan la convivencia en el aula de clase, en los grupos a intervenir</p>	<p>Materiales: Marcadores, papel <i>kraft</i>, <i>bond</i>, periódico, esencias, objetos con diferentes formas y texturas, equipo de audio</p>		
<p>Momentos del taller: Saludo y contextualización Motivación Realización de la espina de pescado en subgrupos Conversatorio</p>	<p>Comentarios/Observaciones:</p>		

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 7 Resultados taller Espina de Pescado

Situaciones que afectan la convivencia	Propuestas de solución desde los estudiantes
Indisciplina	Los padres decirles a los hijos que se porten bien y en el colegio llevar un seguimiento a los alumnos. Usar el manual de convivencia para sancionar.
Porte del uniforme	Los estudiantes consideraron que el rector y la coordinadora deben colocar más atención a este aspecto y ser más exigentes. Y los padres deben poner atención a sus hijos. Pasar por los salones revisando el uniforme
Consumo de drogas	Que las personas tengan conciencia de que las drogas son malas y que los padres pongan más atención a lo que hacen sus hijos, estar más pendientes de lo que hacen sus hijos y de con quien andan. Informar a los padres.
Falta de acuerdos	Buscar estrategias de comunicación
Apodos o remoquetes	Reconocer que todos tenemos un nombre. Aplicar el manual de convivencia.
Bullying	Ante el <i>bullying</i> hablar con los padres del agresor buscar ayuda psicológica para el agresor y el agredido. Hablar con la persona que lo sufre y lo hace. Estar pendiente del estado de ánimo de sus hijos, hablarles y animarlos
Hablar a destiempo	Aplicar el manual de convivencia.
Falta de escucha	Aplicar el manual de convivencia.
Escuchar música en clase	Aplicar el manual de convivencia
La comunicación: deficiencia e inoportuna	Pedir la palabra al profesor para decir la opinión, escuchar a los demás y compartir más con el grupo.
Uso del celular	Entender que para todo hay un momento o quitar el celular, los padres deben estar pendientes. Deben estar prohibidos traerlos a clase.
Llegadas tarde	Madrugar más, los padres estar pendientes del horario y verificar si entran al colegio sus hijos.
Comer en clase	Aplicar el manual de convivencia.
Falta de tolerancia	Aprender a aceptar a los demás tal y como son, aprender que todos somos diferentes, saber dialogar.
Falta de aceptación	Respetarnos
Irrespeto al docente y a los compañeros	Respetar al docente, dar el concepto de respeto en la casa.

Situaciones que afectan la convivencia	Propuestas de solución desde los estudiantes
Vocabulario vulgar	Controlar el vocabulario
Mala convivencia en el colegio	Aplicar el manual de convivencia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 8 Guía de observación

Día:	Hora:	Categoría a observar:	Observador:
Lugar, escenario y espacio			
Evento o situación			
Comentarios o aspectos relevantes de lo observado			

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 9 Formato de entrevista

Institución educativa: _____

Nombre del entrevistado (a): _____

Cargo: _____

Fecha: _____

TEMA: Socialización del proyecto de investigación.

OBJETIVO: Reconocer el impacto del trabajo de investigación del estudiante becario en las instituciones educativas y el aporte que el mismo tiene para el mejoramiento institucional, el mejoramiento de prácticas pedagógicas y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de formación integral de los estudiantes de las instituciones educativas donde se lleva a cabo la investigación.

Guía preguntas para el rector

1. Preguntas relacionadas con la maestría en profundización y las becas de la excelencia otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional para las instituciones educativas
2. Preguntas relacionadas con el tema de investigación: convivencia y rendimiento escolar.

Guía preguntas para los profesores

1. ¿Qué aportes puede generar la investigación en los procesos académicos de la institución?
2. ¿Cuáles son las causas que afectan la convivencia en la institución y en el aula de clase?

3. ¿Cuáles son las consecuencias que se pueden generar en la institución si no se intervienen los problemas de la convivencia?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 10 Propuesta de intervención en el aula

INTRODUCCIÓN

Fortalecer la convivencia en los primeros grados de la básica secundaria es una necesidad apremiante puesto que en estos hay mayor incidencia en el incumplimiento de la norma, especialmente las relacionadas con el manual de convivencia. Dicho incumplimiento se expresa con el irrespeto en el trato hacia sus pares, en la burla y en el uso de remoquetes. Además de ello, por la etapa vital que atraviesan los estudiantes de estos grados -adolescencia temprana- en la cual es común que manifiesten una autoestima frágil y dependiente, se establecen relaciones interpersonales en las que se desconoce al otro y se asumen actitudes y comportamientos que lesionan, tanto la propia estima, como la de otros, y que a su vez deterioran el ambiente y la sana convivencia en el aula.

Es por ello que durante el desarrollo de la maestría se consideró de suma importancia buscar alternativas que permitan superar las dificultades de convivencia que se encontraron durante el proceso de investigación. Conforme a lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención en el aula orientada a fortalecer actitudes relacionadas con el respeto, la aceptación del otro y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes de los primeros grados de la básica secundaria, la cual gira en torno a tres conceptos: *convivencia*, *respeto* y *autoestima*, cada uno de los cuales se desarrolla con un sondeo de saberes previos, conceptualización y evaluación.

El sondeo de saberes previos explora los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema a desarrollar y que son fundamentales para diseñar las actividades

pedagógicas que contribuyen a la conceptualización, en las cuales se profundizan y exponen los elementos que hacen parte de cada concepto; así mismo, se plantean los objetivos, las estrategias didácticas y los materiales. Por su parte, en la evaluación se hace una serie de propuestas que buscan valorar la comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos.

PRESENTACIÓN

Existen varias formas de abordar las problemáticas de convivencia en la escuela; una de ellas pretende eliminar por completo el problema, desconociendo otros fenómenos sociales que propician tales comportamientos, de modo que sus efectos son de corto plazo, lo cual resulta poco efectivo y no permite que se reflexione sobre los sucesos y se genere el aprendizaje acerca de causas y consecuencias que posibiliten un mejor tratamiento a problemáticas semejantes. Otra forma es la atención individualizada de los actores de los conflictos por parte de profesionales de la Psicología y la Psiquiatría; en esta última disciplina, al tratarse de una atención clínica, se opta en muchos casos por la medicalización del estudiante. De otro lado, están las estrategias sistemáticas o de carácter amplio de toda la escuela o de grupos focalizados, las cuales están orientadas desde de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia. Esta forma de abordaje incluye actividades pedagógicas como talleres para el desarrollo de habilidades sociales y otras técnicas de carácter sistemático, planteadas a manera de estrategias de prevención e intervención a grupos pequeños, para lo cual se requiere un equipo que cuente con herramientas didácticas para su ejecución.

Estas estrategias se centran en

La promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria (Fierro Evans, 2013, p. 7).

Es importante añadir que dichas estrategias alcanzan mayor efectividad cuando se hacen cambios estructurales que involucran a toda la comunidad educativa.

Ahora bien, las estrategias pedagógicas son herramientas que utiliza el maestro de manera intencionada para lograr los fines relacionados con el aprendizaje; esto es, elementos que guían la consecución del objetivo propuesto y por tanto las actividades elegidas estarán subordinadas a la orientación de la estrategia y a las necesidades para las que haya sido diseñada. El uso de estrategias pedagógicas en el aula permite a los estudiantes tener una idea global de lo que están aprendiendo y no solo realizar una actividad de la cual se aprende, sino también, establecer relaciones entre las diferentes actividades para comprender un concepto. Como se ve,

Las orientaciones, estrategias y recursos pedagógicos movilizados en procesos de formación de competencias ciudadanas requieren de un análisis permanente de sus implicaciones, posibilidades y alcances. Ningún método es completo o suficiente y todos requieren del análisis crítico de los distintos actores de la escuela (Chaux, et al. 2005. p. 71).

La planeación, la puesta en práctica y la evaluación de estrategias para la formación de competencias ciudadanas requieren condiciones como la participación de distintos actores de la comunidad educativa, un rol protagónico de los estudiantes en todo el proceso y su articulación con otras iniciativas colectivas de transformación institucional.

Si se considera que la institución educativa es el lugar donde se forma en el ser, en el saber y en el hacer, se plantea una estrategia de intervención en el aula para mejorar la forma en la que los estudiantes se relacionan, a partir del desarrollo de los conceptos de convivencia, respeto y autoestima fundamentados en el reconocimiento de la adolescencia como etapa de transición entre la niñez y la juventud, particularmente problemática y definitoria en la estructuración del carácter y que, en general, corresponde al curso de los primeros grados de la básica secundaria. Esta propuesta de intervención busca posibilitar otros aprendizajes dirigidos al conocimiento y la aceptación de sí mismo, el reconocimiento de la diversidad y el respeto de la diferencia con los cuales acercarse a mejores ambientes de aprendizaje y con ello, reducir el bajo desempeño y la deserción en estos grados. De esta manera, el desarrollo de estas competencias ciudadanas permitirá formar estudiantes con una autoestima que posibilite entablar relaciones basadas en el respeto y en el reconocimiento de los otros; en palabras de Maturana (2008): “un legítimo otro en la convivencia” (p. 44).

Las competencias ciudadanas en la normatividad educativa de Colombia están orientadas de acuerdo con la *Guía 6: Estándares de Competencias Ciudadanas, 2004: Formar en ciudadanía sí es posible* y en ella se considera que se es competente cuando se aplica el conocimiento a una acción, por tanto, las competencias están orientadas a saber y saber hacer. En la tabla 1 se describen las competencias que hacen referencia a la

convivencia dispuesta en los estándares de formación ciudadana para los primeros grados de la básica secundaria.

Tabla 1.

Competencias	Indicador de desempeño
<p>Comprende la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, y los practica en su contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).</p>	<p>Identifica y respeta las diferencias y semejanzas entre los demás y el mismo, y rechace situaciones de exclusión o discriminación en la familia, con los amigos/as y en el salón. Identifica las ocasiones en que los amigos/as o él mismo han hecho sentir mal a alguien con actitudes de exclusión, burlas o apodosos ofensivos.</p>
<p>Contribuye, de manera constructiva, a la convivencia en el medio escolar y en la comunidad a la cual pertenece.</p>	<p>Identifica su origen cultural, reconoce y respeta las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otro compañero.</p>
<p>Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad y el municipio.</p>	<p>Identifica algunas formas de discriminación en la institución educativa (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colabora con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. Identifica y reflexiona acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar</p>

Tomada de: Guía 6: Estándares de Competencias Ciudadanas, 2004.

JUSTIFICACIÓN

La propuesta de intervención en el aula corresponde a un objetivo del trabajo de grado, que está en correspondencia con los requisitos del programa “Becas para la Excelencia Docente”, del Ministerio de Educación Nacional, que tiene por finalidad formar maestros reflexivos, que identifiquen las situaciones problemáticas en las instituciones donde se desempeñan y que puedan ser atendidas para el mejoramiento de los procesos de

enseñanza y aprendizaje. De esta forma, las estudiantes de maestría tienen el compromiso de hacer una propuesta de intervención que pretenda mejorar los procesos de la institución de la cual hacen parte, de manera que se comprometan con la cualificación de su ejercicio pedagógico. Así, la propuesta identifica e integra algunos de las principales situaciones que afectan la convivencia en el aula, vistas desde la caracterización de las instituciones y de los estudiantes.

La propuesta de aula fijó la mirada de la comunidad educativa en problemáticas cotidianas, que debido a dinámicas institucionales, son difíciles de abordar de manera diferente a la aplicación de sanciones o correctivos pedagógicos personales y no con estrategias orientadas a la atención de grupos de forma focalizada, de modo que se entienda que no basta el discurso para apropiarse de las competencias requeridas para vivir de manera pacífica y armoniosa en sociedad y que la Escuela, como espacio de socialización, debe generar puntos de encuentro a partir de las situaciones del día a día. Así, de manera progresiva, el estudiante puede adquirir las competencias necesarias para la resolución de conflictos que pueden presentarse en la interacción con otros, de manera positiva y pacífica; no obstante, el aprendizaje de estas competencias puede motivarse tomando casos reales de la dinámica del aula o con simulaciones, que permitan que se dé un aprendizaje significativo del estudiante, al relacionar situaciones cercanas con los conceptos estudiados.

La propuesta de intervención en el aula se diseñó para ser aplicada en los primeros grados de la básica secundaria, con el fin de fortalecer la armonía en el salón de clase y mejorar el ambiente a partir de la comprensión y apropiación de los conceptos de convivencia, respeto y autoestima, de manera que contribuyan a mejorar el ambiente

escolar y con ello el desempeño académico en dichos grados, mediante la reflexión y toma de conciencia crítica sobre la cotidianidad.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

Como se ha reiterado, la propuesta de aula está diseñada desde tres conceptos: convivencia, respeto y autoestima. Cada uno se desarrolla a partir del enunciado del objetivo general y la conceptualización (se exponen los elementos que hacen parte de cada concepto), y dentro de ella se desarrollan tres temas con sus objetivos correspondientes, así como con estrategias didácticas y de evaluación (plantea una serie de propuestas que buscan valorar la comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos).

En las estrategias didácticas se seleccionaron las técnicas interactivas que posibilitarán a los estudiantes identificar situaciones de irrespeto y proponer acciones de cambio, buscando que los adolescentes intervenidos se encuentren con sus pares en ambientes de escucha, diálogo y expresión de sus puntos de vista de manera respetuosa.

CONCEPTO: CONVIVENCIA

Objetivo

Identificar la convivencia escolar como una construcción social que se ve afectada por diferentes factores como el respeto a las normas, la autoestima, el entorno y la participación, y que por tanto puede ser modificada de manera positiva o negativa.

DESCRIPCIÓN DEL CONCEPTO

La convivencia es un proceso en permanente construcción en el que se conjuga la promoción de valores morales, actitudes democráticas y habilidades sociales -como el trabajo en equipo- que fundamentan la responsabilidad y el compromiso individual y las acciones que se ponen en práctica en la vida escolar, en la que confluyen distintas personalidades, problemáticas familiares, puntos de vista y actuaciones individuales y grupales que definen el ambiente escolar. Es necesario contar con el conocimiento del entorno y con herramientas discursivas y prácticas para el desarrollo de acciones encaminadas al mejoramiento de la convivencia; vivir con otros de manera armoniosa es parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que se dan interacciones de un colectivo dentro de espacios y ambientes facilitados por esta interacción. Al ser una construcción colectiva, la convivencia se ve perjudicada por factores modificables: los conflictos, la autoestima, la participación y el entorno. A continuación se hace un ejemplo de tres unidades temáticas.

Unidad temática no. 1: ¿Qué pasa en el aula?

Objetivo: Reconocer cómo la forma en la que expresamos nuestras percepciones y necesidades afecta la convivencia en grupo.

Materiales: fotocopia con las lecturas o imágenes e instrucciones; espacio amplio y con buena acústica

Estrategias didácticas: Se propone la utilización de dinámicas, con las cuales se propicie un ambiente de confianza y en la que se evidencie cómo en los diferentes momentos de comunicación de la vida cotidiana, es posible que las expresiones que utilizamos para comunicarnos con los otros no estén bien formuladas o bien, que no sean bien entendidas

por nuestros interlocutores. Dinámica como Ronda de expresiones y otras, además de la observación y opinión sobre imágenes que pueden ser interpretadas por el observador de distintas formas. Como ejemplo: Dinámica como Ronda de expresiones: Esta dinámica consiste en que cada participante expresa un sentimiento pero con las palabras dice algo diferente. El orientador reúne a los estudiantes en círculo y escoge una frase que exprese alegría, inconformidad, ira, indignación, entre otros sentimientos posible, y le pide a uno de los estudiantes que se la dirijan a un compañero, pero con la expresión corporal demuestre otra cosa. Se realiza el ejercicio con varios sentimientos y se reflexiona acerca de la importancia de expresar de manera adecuada nuestros sentimientos a los otros.

Los estudiantes responderán la siguiente pregunta: ¿Cómo se sintieron diciéndole la frase a los otros y cómo cree que se sintieron los otros cuando se dirigieron a ellos?

Evaluación: grupal, buscando que los estudiantes expresen sus sentires sobre el concepto y su aprehensión.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

Unidad temática no. 2: Las competencias ciudadanas nos posibilitan una mejor convivencia

Objetivo: Reconocer cómo influye la aplicación o no, de las competencias ciudadanas en nuestra vida diaria y la importancia de saberlas utilizar para mantener una adecuada convivencia en la Escuela.

Materiales: Espacio amplio y con buena acústica. Copias de las lecturas e imágenes y las instrucciones para el desarrollo del taller.

Estrategias didácticas: Se desarrollará por medio de técnicas que permitan hacer consciencia sobre la expresión de las emociones y otras técnicas para desarrollar competencias ciudadanas, especialmente, comunicativas emocionales e integradoras. Es así, manejo de la ira, la empatía, la asertividad, la escucha activa. Técnicas interactivas como: el juicio, el taller educativo, el juego de roles, el sociodrama, entre otros.

Evaluación: La evaluación de esta unidad se realizará por medio del reconocimiento de las acciones que de manera individual influyen en la convivencia, así como la formulación de compromisos individuales y grupales para lograr una mejor convivencia en el grupo.

Ejemplo: Retos en la convivencia: los estudiantes con la ayuda del orientador formulan retos que se tratarán de cumplir entre una sesión y otra.

Por ejemplo: Ser capaz de llamar siempre a un compañero por su nombre, expresar de manera asertiva sus emociones, hablar en primera persona, Criticar el hecho y no a la persona.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

Unidad temática no. 3: Manual de convivencia y construcción de normas

Objetivo: Relacionar la definición, construcción, cumplimiento y observación del Manual de convivencia de la I.E. con las situaciones de convivencia que se presentan en el país y la institución educativa.

Materiales: Espacio amplio y con buena acústica. Manual de convivencia, copias de las lecturas e imágenes y las instrucciones para el desarrollo del taller.

Estrategias didácticas: Para iniciar esta unidad se realizará una indagación por los saberes previos, tanto conceptuales como vivenciales acerca de lo que son las normas y como la aplicación o no de éstas afecta la convivencia en la sociedad y en la escuela como parte de ella. Para esto, se iniciará con una revisión de noticias en artículos de periódicos y revistas sobre la situación de convivencia en el país y al mismo tiempo, se preguntará por situaciones que hayan sucedido en el grupo o en la institución educativa y que afecten la convivencia, partir de ello, se reflexionará acerca de la importancia de las normas, consecuencia de su violación, propuestas para hacer que las normas sean aceptadas y respetadas por todos.

Se desarrollará por medio de lectura de textos, visualización de imágenes, videos, entre otros, que permitan fortalecer el concepto de norma y manual de convivencia para lograr una convivencia más armoniosa y democrática.

Ejercicio investigativo grupal sobre el conocimiento y apropiación del manual de

convivencia en la I.E., tal como la realización de una encuesta u otra técnica de investigación sobre el conocimiento del manual de convivencia en los miembros de la I.E.

Evaluación: Se desarrollará por medio de Mentefactos, que permitan identificar y socializar las relaciones existentes entre los conceptos y las vivencias de la vida diaria, tales como: ejemplo: *Cuadro comparativo, mapa mental*, entre noticias nacionales sobre la convivencia en el país y las situaciones que se presenten en la I.E.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

La tabla 2 resume las unidades didácticas.

Tabla 2. Resumen del concepto convivencia

Elementos	CONVIVENCIA		
	UNIDADES DIDÁCTICAS		
	No. 1. ¿Qué pasa en el aula?	No. 2. Las competencias ciudadanas nos posibilitan una mejor convivencia	No. 3. Manual de convivencia y construcción de normas
Objetivo	Reconocer cómo la forma en la que expresamos nuestras percepciones y necesidades afecta la convivencia en grupo.	Reconocer cómo influye la aplicación de las competencias ciudadanas en nuestra vida diaria y la importancia de saberlas utilizar para mantener una convivencia adecuada en la Escuela.	Motivar espacios de participación estudiantil frente a la revisión, cumplimiento y propuestas frente al manual de convivencia.
Estrategias didácticas	Se desarrollará por medio de técnicas para trabajar la expresión de emociones. Técnica que propicie ambiente de confianza.	Técnicas que permitan hacer consciencia sobre la expresión de las emociones y otras técnicas para desarrollar competencias ciudadanas, especialmente, comunicativas	Se desarrollará por medio de lectura de textos, visualización de imágenes, videos, entre otros. Ejercicio investigativo grupal sobre el conocimiento y apropiación del manual de convivencia en la institución educativa

Elementos	CONVIVENCIA		
	UNIDADES DIDÁCTICAS		
	No. 1. ¿Qué pasa en el aula?	No. 2. Las competencias ciudadanas nos posibilitan una mejor convivencia	No. 3. Manual de convivencia y construcción de normas
		emocionales e integradoras.	
Materiales	Espacio amplio y con buena acústica Copias con las lecturas o imágenes e instrucciones.	Espacio amplio y con buena acústica Copias con las lecturas o imágenes e instrucciones.	Espacio amplio y con buena acústica Copias con las lecturas o imágenes e instrucciones.
Evaluación	Técnicas interactivas para el reconocimiento de las acciones de forma individual, grupal y pactos de aula para optimizar la convivencia a través del mejoramiento del respeto.	Técnicas interactivas para el reconocimiento de las acciones individual y grupal, así como pactos de aula para optimizar la convivencia a través del mejoramiento del respeto.	Construcción de mentefactos: mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico, tela de araña, entre otros, acerca del manual de convivencia institucional.
Tiempo de desarrollo	Un bimestre	Un bimestre	Un bimestre

Elaboración propia

CONCEPTO: RESPETO

Objetivo

Valorar el concepto de respeto como elemento fundamental para la construcción de una sana convivencia en la vida diaria.

DESCRIPCIÓN DEL CONCEPTO

El respeto es concebido como un valor que permite la convivencia entre los miembros de una sociedad, aunque puede estar influenciado por el miedo a una sanción cuanto éste no ha sido cumplido. El respeto como valor es fundamental para la sana convivencia. El ejercicio del valor del respeto se da en el ámbito personal, con acciones encaminadas hacia la toma de conciencia de los límites que se tienen en lo personal y los derechos de los demás teniendo en consideración las necesidades y los sentimientos de los otros, así como también del contexto.

Para desarrollar y fortalecer el respeto en los estudiantes se debe partir del aprendizaje de hábitos personales como la autonomía, y hábitos o acciones que le permitan realizar en el aula el trabajo en equipo, respetar las opiniones y presentar alternativas u opciones ante los otros, con consideración. A continuación se hace un ejemplo de tres unidades temáticas.

Unidad temática no. 1: El respeto en la vida cotidiana de la Escuela

Objetivo: identificar el concepto de respeto en diferentes situaciones de la vida cotidiana en el aula, en el cual se reconozca si los miembros del grupo se tratan o no con respeto.

Estrategias didácticas: Para el desarrollo de las actividades se utilizarán técnicas analíticas y expresivas para la apropiación del concepto, tales como: dilemas morales, colcha de retazos, juego de roles, entre otros. Como ejemplo la Colcha de retazos: esta permitirá a los adolescentes develar sentimientos y expresiones de la vida cotidiana que constantemente son naturalizados, al no considerarse importantes en la convivencia del grupo, a partir de la relación que los estudiantes establecen entre sí, sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos a partir de las prácticas y actuaciones de los sujetos sociales en la vida cotidiana. La

colcha de retazos además permite exteriorizar e interpretar aspectos significativos en la relaciones de un grupo y hacer consciente de a los miembros de las problemáticas que se tienen en un momento determinado.

Materiales: Cartulina o papel bond, hojas de block, colores y materiales decorativos. Pueden ser reciclables.

Evaluación: La evaluación se realizará por medio de la elaboración de una historieta de manera individual, acerca de la temática, y una exposición en la cartelera institucional, de todos los trabajos realizados. De igual forma, en asamblea o plenaria se socializa el trabajo y cada estudiante aporta un compromiso para mejorar el respeto en el aula. De manera grupal esos compromisos se escriben en una cartelera que permanecerá en el aula de clase a la vista de quienes lo construyeron.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

Unidad temática no. 2: La dignidad humana como fundamento de la convivencia

Objetivo: Reconocer en el respeto por la dignidad humana el fundamento de la convivencia.

Estrategias didácticas: Para el desarrollo de esta unidad se utilizarán técnicas que desarrollen el juicio moral, a partir del fortalecimiento de las competencias ciudadanas, especialmente, cognitivas, emocionales e integradoras, tales como: *la Toma de perspectiva, Consideración de consecuencias y Generación creativa de opciones*. Las técnicas a utilizar serán: **Los dilemas morales:** con estos se busca desarrollar el concepto de respeto a partir de la simulación de situaciones cotidianas donde se hace imprescindible contar con el valor del respeto y hace necesaria la puesta en práctica de las competencias ciudadanas que posibiliten el respeto tanto para el sujeto que toma la decisión, como para los sujetos que se ven afectados por ésta. Como ejemplo: Se entrega una situación dilema por grupos de estudiantes y estos realizarán un video con su celular donde les pregunten a varios

miembros de la institución qué harían en este caso y por qué. Seguidamente, presentarán el video y las conclusiones al grupo.

Evaluación: Se realizará a partir del aprendizaje significativo, en el cual, los estudiantes trabajarán de manera cooperativa, creando alternativas de mejoramiento de la convivencia para que puedan compartirla con otros adolescentes de su edad que se encuentre en situaciones similares y sepan actuar de manera respetuosa en ante conflictos de la vida cotidiana. Se presentará por medio de videoclips realizados por grupos de estudiantes.

Tiempo de desarrollo: un bimestre

Unidad temática no. 3: La empatía, como capacidad de ponerse en el lugar del otro y de la otra

Objetivo: Comprender el papel de la empatía en la defensa del respeto y los derechos de los otros.

Estrategias didácticas: Para llevar a cabo esta unidad se utilizarán técnicas como: los juego de roles o técnicas relacionadas con el teatro foro, las cuales permiten a los estudiantes visualizarse en situaciones diversas y reflexionar acerca de cómo con las decisiones que tomamos en la vida cotidiana afectamos los derechos de los otros y que en ocasiones presenciamos violaciones al derecho de los demás y permanecemos inmóviles. Como ejemplo: Se divide el grupo en varios equipos y se explica qué es un juego de roles y cuáles son los criterios de actuación, seguidamente, se entrega a cada equipo una situación y las características de cada uno de los actores; las características de los personajes deben ser claras seguidamente, y es necesario que no se finalice la situación, sino que llegue hasta un momento donde sea susceptible su transformación. En este momento el orientador detiene la presentación y pregunta a los participantes qué haría por qué lo haría así, qué consecuencias tendría cada una de las decisiones que se tomen.

Materiales: lugar con condiciones adecuadas, documento con los casos o situaciones que se pondrán en escena, vestuario.

Evaluación: la evaluación de la unidad se realizará por medio de estrategias que permitan confrontar al estudiante frente al concepto y sus actuaciones en la vida cotidiana, tales como: medio de una asamblea o plenaria, cada grupo presentará las conclusiones de la actividad en un cartel donde evidencie el proceso realizado y el concepto trabajado.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

La tabla 3 resume las unidades didácticas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 3. Resumen del concepto respeto

Elementos	RESPETO		
	UNIDADES DIDÁCTICAS		
	No. 1: El respeto en la vida cotidiana de la Escuela	No. 2: La dignidad humana como fundamento de la convivencia	No. 3: La empatía, como capacidad de ponerse en el lugar del otro y de la otra
Objetivo	Identificar las percepciones y los conocimientos que los estudiantes tienen acerca del concepto de respeto.	Reconocer en el respeto por la dignidad humana el fundamento de la convivencia.	Comprender el papel de la empatía en la defensa del respeto y los derechos y de los otros.
Estrategias didácticas	Colcha de retazos, lluvia de ideas y otras, que permitan la identificación de saberes previos y la relación de conceptos con situaciones de la vida cotidiana.	Dilema ético, juego de roles, sociodrama y otros, donde se simulen casos en los que debe aplicar las competencias ciudadanas para tomar una decisión que parta del respeto.	Escritura de relato donde exponga una situación vivida u otra técnica que permita partir de la experiencia personal y juego de roles.
Materiales	Cartulina o papel bond, hojas de block, Colores y materiales decorativos; pueden ser reciclables.	Cámara, vídeo beam, computador.	Papel bond, hoja de block, lapicero.
Evaluación	Socialización de los conceptos construidos a partir de los ejercicios vivenciales en asamblea o plenaria. Pactos para el mejoramiento del respeto en el aula.	Trabajo cooperativo, pactos de aula para la creación de alternativas de mejoramiento de la convivencia y socialización con otros adolescentes: videoclips.	Presentación de conclusiones con diferentes medios como: asamblea o plenaria, gráficos, audiovisuales.
Tiempo de desarrollo	Un bimestre	Un bimestre	Un bimestre

1 2 3
Diseño propio

CONCEPTO: AUTOESTIMA

Objetivo

Reconocer la autoestima como la aceptación y la valoración de sí mismo y la manera cómo ésta influye en la convivencia grupal.

DESCRIPCIÓN DEL CONCEPTO

La autoestima como percepción de sí mismo tiene origen a partir de las relaciones interpersonales más cercanas, como son los miembros de la familia, los amigos y las relaciones que se entablan en el contexto escolar.

Primero se forma el autoconcepto, el cual depende de los valores que hacen las personas cercanas a él; esto sucede en los primeros años de desarrollo humano. Es así como a partir de tener un autoconcepto la persona desarrolla juicios positivos o negativos; estos juicios son los que se denominan autoestima, que se presenta como la valoración de sí mismo, en la cual debe aceptarse y reconocerse, por esta razón la autoestima es la valoración de sí mismo. No es algo innato sino que se aprende y por ello las instituciones educativas y los docentes en sus procesos académicos y de formación deben tener en cuenta esta característica de la autoestima.

A continuación se hace un ejemplo de tres unidades temáticas.

Unidad temática no 1: Conociéndome 1 8 0 3

Objetivo Posibilitar que los estudiantes identifiquen sus características personales, cualidades y fortalezas.

Estrategias didácticas: para el desarrollo de esta unidad se elaborara la técnica interactiva: siluetas, a partir de la cual, los estudiantes identificarán sus características personales, cualidades y fortalezas y de esta manera se fortalecerá su conocimiento personal contribuyendo a mejorar la imagen de sí mismo.

Materiales: Hoja de block, lapicero, marcadores y papel bond, accesorios personales.

Evaluación: Descripción de los seres maravillosos, mediante la información obtenida de las siluetas expuestas. Los estudiantes diseñarán un cartel en el que mostrarán todo lo que sus cualidades proporcionan al grupo. Permitiendo que haya un reconocimiento de las fortalezas que cada estudiante tiene para aportar al grupo y se reconozcan las cualidades y fortalezas de los otros integrantes del grupo.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

Unidad temática no 2: Integración grupal

Objetivo: Motivar en los estudiantes la identificación de sentimientos, percepciones y experiencias relacionadas con su pertenencia al grupo.

Estrategias didácticas: en esta unidad se elaborará con los estudiantes la técnica interactiva: colcha de retazos, con la cual los estudiantes podrán expresar en forma libre y espontánea sus vivencias en el grupo, reconociendo sus fortalezas y necesidades para lograr la integración que se requiere para desarrollar el sentido de pertenencia al grupo.

Materiales: Hoja de block, lapicero, marcadores y papel bond, accesorios personales, tarjetas de colores, lapiceros

Evaluación: Esta unidad se evaluará a partir de la realización de estudios de casos, situaciones reales referidas a las dinámicas que se viven en el grupo y de sus integrantes con el ánimo de plantear desde las competencias cognitivas; la consideración de consecuencias y generar opciones de mejoramiento para integrar a los estudiantes con las diferentes situaciones que vive el grupo.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

Unidad temática no 3: Las emociones

Objetivo: Identificar las situaciones que se viven en el grupo y las emociones que se generan en sus integrantes

Estrategias didácticas: para esta unidad se desarrollara la técnica interactiva: mural de situaciones, con la cual se recrearan las diferentes emociones y sentimientos que se generan en cada emoción; permitiendo que haya un reconocimiento de los sentimientos que se manifiestan en el grupo y en los estudiantes y como éstos se pueden aprender a manejar desde las competencias emocionales.

Materiales: Hoja de block, lapicero, marcadores y papel bond, tarjetas de colores, lapiceros

Evaluación: Por medio de proyectos y aprendizaje significativo, el grupo de estudiantes definirá sus emociones, a partir de las cuales elaborarán recomendaciones para aprender a manejarlas.

Tiempo de desarrollo: un bimestre.

El cuadro resume las unidades didácticas.

Tabla 4. Unidades didácticas

Elementos	AUTOESTIMA		
	UNIDADES DIDÁCTICAS		
	Tema no. 1: Conociéndome	Tema no. 2: La integración grupal	Tema no. 3. Las emociones
Objetivo	Posibilitar que los estudiantes identifiquen sus características personales, cualidades y fortalezas.	Motivar en los estudiantes la identificación de sentimientos, percepciones y experiencias relacionadas con su pertenencia al grupo.	Identificar las situaciones que se viven en el grupo y las emociones que se generan en sus integrantes

Elementos	AUTOESTIMA		
	UNIDADES DIDÁCTICAS		
	Tema no. 1: Conociéndome	Tema no. 2: La integración grupal	Tema no. 3. Las emociones
Estrategias didácticas	Técnica interactiva: siluetas	Técnica interactiva: colcha de retazos	Técnica interactiva: mural de situaciones
Materiales	Hoja de block, lapicero, marcadores y papel bond, accesorios personales.	Papel bond, tarjetas de colores, lapiceros.	Papel bond, hoja de block, lapicero.
Evaluación	Descripción de los seres maravillosos, mediante la información obtenida de las siluetas expuestas. Los estudiantes diseñarán un cartel en el que mostrarán todo lo que sus cualidades proporcionan al grupo.	Estudio de caso: se plantearán casos de situaciones reales referidas a la autoestima, los estudiantes las analizarán y propondrán soluciones que servirán de recomendaciones para el grupo.	Por medio de proyectos y aprendizaje significativo, el grupo de estudiantes definirá sus emociones, a partir de las cuales elaborarán recomendaciones para aprender a manejarlas.
Tiempo de desarrollo	Un bimestre	Un bimestre	Un bimestre

Diseño propio

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

GLOSARIO

Asertividad: “capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones. Muchos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad permite también responder de manera no agresiva a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor. Es la capacidad, por ejemplo, de decirle a una compañera o compañero en un tono firme pero no agresivo que no siga burlándose de otra persona. Es decir, la asertividad es una “competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de otras personas” (Guía 49, p. 136).

Colcha de retazos: técnica con la que se busca develar sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos a partir de las prácticas y actuaciones de los sujetos sociales en la vida cotidiana. La colcha de retazos además permite exteriorizar aspectos significativos en la relación de un sujeto con otros, tales como emociones, sentimientos y experiencias.

La colcha de retazos consta de varios momentos para su desarrollo: un momento de descripción de manera individual, puesta en escena en común y que pueda ser visualizado por todos los participantes como un todo y seguidamente un momento de expresión forma grupal de las percepciones que se tienen del trabajo realizado por todos como una construcción colectiva.

Escucha activa: competencia que implica no solamente estar atento a comprender lo que otras personas están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras. Por un lado, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a otras personas mientras hablan. Por otro, haciendo saber a las personas que están siendo escuchadas con estrategias como parafrasear (repetir en las propias palabras lo que entiende que se dice: “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”); aclarar (hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que otra persona está tratando de decir: “explícame mejor este punto”); reflejar (resaltar las emociones que se perciben: “se nota que esto te hace sentir...”), o resumir lo que la otra persona está diciendo (sintetizar un relato: “en resumen, lo que estás diciendo es que...”).(Guía 49).

Generación creativa de opciones: capacidad para imaginarse muchas maneras diferentes de resolver un problema. Es creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática. Permite proponer muchas opciones para resolver un conflicto que puede estar bloqueado entre dos posiciones extremas. Entre las diversas alternativas propuestas puede haber alguna con la que ambas partes de un conflicto estén satisfechas (Guía 49).

Juego de roles: actividad que se puede desarrollar en el aula de clases, en una reunión de docentes o en un taller con familias. Las personas participantes se reúnen en parejas o grupos para representar una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones. El objetivo de esta actividad es brindar una experiencia de aprendizaje en la que las personas participantes ponen en práctica o vivencian competencias ciudadanas y, al

asumir su rol, realizan un proceso de “ponerse en los zapatos de otra persona” (Chaux et al., 2004).

Manejo constructivo de conflictos: capacidad para enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación. Esta es una competencia integradora que requiere competencias emocionales como el manejo de la rabia, competencias cognitivas como la generación creativa de opciones, y competencias comunicativas como la escucha activa y la asertividad (MEN 2013. Guía 49, p. 136).

Manejo de la ira: capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, o a sí mismo.

Pactos de aula: acuerdos entre estudiantes y docentes para regular las relaciones interpersonales y el conocimiento que se produce al interior del aula. Sin embargo, es necesario entender que el aula de clases es una pequeña comunidad en la que se generan todo tipo de intercambios y en la que conviven muchos intereses que pasan por lo emocional, el conocimiento y el poder. Lo anterior implica que en ella se construyan roles, se representen convenciones, se elaboren imaginarios de ver y percibir la vida, etc.

En este sentido, un pacto de aula debe entenderse como algo que va mucho más allá de un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y de normas, y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales personales o colectivos sobre la vida. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, sino de avanzar precisamente en la calidad de las concepciones y comprensiones de las

relaciones que se establecen en el aula porque se espera que influyan positivamente en las diferentes relaciones que tienen lugar durante la vida (Soler, 2011).

Talleres: herramientas que se aplican usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación; también pueden tener fines instructivos, consultivos o terapéuticos (MEN, 2013). “De igual forma, se pueden asumir como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, convirtiéndose en una alternativa para facilitar los procesos de transversalización curricular, pues convergen las concepciones y experiencias de las personas participantes con la construcción colectiva del conocimiento” (MEN 2013. Guía 49, p. 132-133).



Bibliografía

García, B; González, S; Quiroz, A; Velásquez A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.

López, E., Chávez, P. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación, desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación.

Maturana, H. R. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica SA.

Tenutto, M. A. (2000). *Herramientas de evaluación en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

