



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS COMUNICATIVAS, PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Por:

YANJARA MARÍA DUQUE GÓMEZ
ALBA LILIANA SERNA AGUDELO

Asesora:

OLGA PATRICIA RAMÍREZ OTÁLVARO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

Universidad de Antioquia

Sede Oriente

Medellín

2018



LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS COMUNICATIVAS, PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Contenido

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
ANTECEDENTES.....	15
OBJETIVOS	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos.....	26
MARCO CONCEPTUAL.....	27
Ciudadanía.....	27
Competencia Ciudadana.....	31
Competencia Ciudadana Comunicativa	34
Construcción de lo social, la comunicación y la ciudadanía en la infancia	38
Didáctica de las Ciencias Sociales	40
Proyecto de aula: Participación e interacción.....	42
La escuela y la práctica pedagógica en la formación de ciudadanos.....	46
DISEÑO METODOLÓGICO	50
Diseño Metodológico en Investigación.....	50
Paradigma.....	51
Enfoque.....	51
Técnica e instrumentos.....	52
Plan de análisis	54
Plan de análisis de la información recolectada en el diario de campo.....	55
Diseño Metodológico Didáctico en Ciencias Sociales	57
Momento I: Planeación.....	57



Momento II: Ejecución.....	60
Momento III: Evaluación y seguimiento.....	62
Momento IV: Sistematización.....	62
Consideraciones Éticas.....	64
HALLAZGOS Y RESULTADOS.....	67
Convivencia y Comunicación evidente en relaciones, actitudes, valores, aprendizajes y emociones.....	69
Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.....	71
Proyecto de Aula – Práctica Pedagógica.....	75
Prácticas Pedagógicas acompañadas e interdisciplinarias.....	78
Materiales, herramientas, ayudas didácticas y entornos.....	80
Desempeño y Aprendizaje de las docentes.....	83
DISCUSIÓN.....	87
CONCLUSIONES.....	92
PROYECCIÓN.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	106
DIARIO DE CAMPO.....	106
LISTA DE CHEQUEO.....	108
CONSTANTES EN EL DIARIO DE CAMPO.....	109
FORMATO PLANEACIÓN PARA CADA ASAMBLEA.....	110
FORMATO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.....	111
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	112



AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer inmensamente a Dios por la oportunidad de aprender, compartir y vivir esta experiencia maravillosa de estudiar la maestría, ya que, a partir del trabajo realizado, nos permitió mejorar nuestras prácticas docentes y como compañeras, permitió que día a día enfrentáramos las vicisitudes presentadas y solucionáramos de manera conjunta las adversidades, para poder dar respuesta a las necesidades de nuestras Instituciones Educativas.

Al Ministerio de Educación Nacional (MEN), por confiar en nosotras como docentes y permitirnos hacer parte de ésta beca.

A nuestras familias por la paciencia, el apoyo y la motivación constante para no desistir en los obstáculos que se presentaban en el camino.

A nuestros docentes y asesora Olga Patricia Ramírez Otálvaro, por el apoyo incondicional, comprensión, paciencia y acompañamiento en el diseño e implementación del proyecto de profundización, además de orientarnos en el proceso de reflexión de nuestra práctica docente.

A los estudiantes y padres de familia, por permitirnos entrar en sus vidas, conocer de cada uno de ellos y darnos la posibilidad de aportar en sus transformaciones como seres humanos.

A las Instituciones Educativas, docentes y directivos por brindarnos los espacios, acogida, apertura con el proyecto y tiempos necesarios para poder desarrollar prácticas educativas que puedan llevar a formar mejores ciudadanos para la sociedad.

¡Gracias y mil gracias a todas las personas que nos apoyaron y ayudaron a alcanzar esta gran meta!



RESUMEN

En los procesos escolares, uno de los aspectos primordiales para que pueda existir armonía, aprendizaje, respeto, cordialidad, solidaridad, reconocimiento, capacidad de valorar, aceptar la diferencia y aprender a vivir con otros, es la convivencia. Por esto, para poder comprender el mundo y los contextos donde cada uno se desenvuelve, es necesario involucrarse en ellos, conocer y entender situaciones que le permiten crecer como persona y aprender día a día a enfrentar problemáticas cotidianas, resolviéndolas de la mejor manera, en procura de vivir en armonía con la comunidad. A fin de buscar esta armonización en la convivencia escolar, la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía del Municipio de Rionegro y la Institución Educativa Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya del Municipio de Guarne, se comprometieron con éste proceso y a través de dos docentes de dichas Instituciones, abrieron las puertas para diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar un proyecto de aula con estudiantes de grado tercero, buscando fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas, desde las cuales favorecer la mejora de la convivencia escolar. A partir de observaciones, interacciones y seguimiento, se ha determinado que allí existen situaciones que interfieren la convivencia de los menores y esto altera las dinámicas de grupo, las relaciones interpersonales, la participación y demás aspectos que conllevan a vivir en paz consigo mismo y con los demás.

Se busca que a través de diversas prácticas de aula, se dé respuesta a las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya que las docentes que realizan la maestría son becarias del proyecto “Hacia la excelencia en la educación” y, al proporcionar diferentes herramientas de trabajo pedagógico desde la didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana, los estudiantes aprendan nuevas formas de relacionarse, comunicarse, participar, convivir, ser asertivos, escuchar, dialogar, argumentar y ser propositivos en las relaciones que establezcan con sus compañeros, docentes, familiares y otras personas con quienes deban vivir en comunidad, promoviendo una sana convivencia. Además, las docentes a partir de su reflexión, pretenden convertirse en investigadoras activas desde su práctica en el aula de clase, ya que en ésta se construye desde su trabajo pedagógico, transformaciones que respondan a las características y necesidades de aprendizaje de sus niños y niñas, a las condiciones del medio

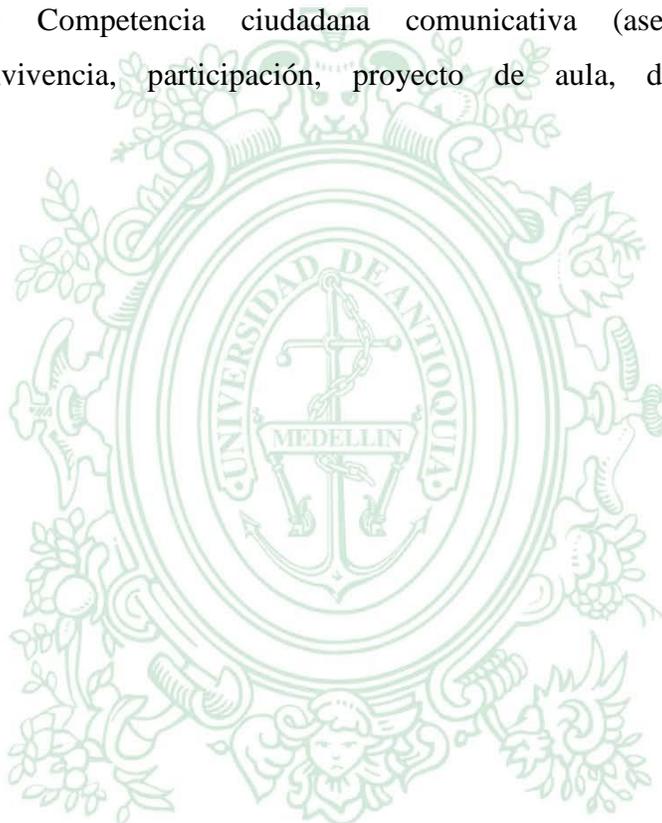


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

donde se desenvuelven y viven estos estudiantes, permitiendo así que esta reflexión y actuación conlleve a la transformación de las realidades del aula.

Palabras claves: Competencia ciudadana comunicativa (asertividad, escucha y argumentación), convivencia, participación, proyecto de aula, docentes, reflexión y transformaciones.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN

Como política del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco del plan sectorial de educación 2014-2018 “Hacia la excelencia en la Educación”, surge una estrategia encaminada a fortalecer la calidad de la educación que ofertan las Instituciones Educativas del sector oficial, mediante el apoyo a la formación post-gradual en el nivel de maestría a los docentes. La estrategia brinda la posibilidad de realizar estudios en Universidades acreditadas, con créditos beca condonable al 100%, con el objetivo de consolidar comunidades de práctica centradas en las dimensiones pedagógicas y disciplinares, y en la conformación de ambientes de aprendizaje orientados al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes. Dicha maestría debía ser caracterizada por:

ser en profundización, favorecer el aprendizaje práctico, hacer énfasis en el desarrollo de competencias básicas, en el desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido – CDC y por proporcionar acompañamiento situado a los Establecimientos Educativos a partir del desarrollo articulado con trabajos de grado. (Carta de compromisos entre el MEN y los Rectores de las Instituciones Educativas).

A partir de lo anterior, el MEN determina las Instituciones que serán beneficiadas del programa de becas de Maestría en Educación con énfasis en profundización y éstas postularon los docentes quienes participarían en el diseño, ejecución y evaluación de un proyecto de fortalecimiento para la Institución, donde las becarias, posterior a sus estudios, se comprometen a estar allí por dos años más, implementando el proyecto y la sostenibilidad de éste para el mejoramiento institucional.

El trabajo de grado está enmarcado en un proyecto pedagógico y didáctico en la línea de ciencias sociales y formación ciudadana, y el objeto de profundización se encuentra alrededor del fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas para mejorar la convivencia escolar de los estudiantes del grado tercero de básica primaria, en el área rural de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía del Municipio de Rionegro y la Institución Educativa Rural Chaparral - Sede Fermín Emilio Montoya del Municipio de Guarne. Este objetivo surge ante la necesidad de que los estudiantes afiancen comportamientos y actitudes que conlleven a una



convivencia pacífica, a interacciones de respeto con ellos mismos, con los demás y con el medio, permitiendo así la participación, la responsabilidad y la comprensión de aquello que significa vivir en comunidad.

En razón de lo anterior, la situación problema estuvo referida con la regularidad de relaciones entre los estudiantes, marcadas por conflictos como: peleas, discusiones, agresiones físicas, apodosos descalificadores, poca capacidad de escucha, lenguajes de poder, imposición de opiniones, palabras soeces, mínimas actitudes de solidaridad, de incapacidad para ubicarse en la posición del otro. Dicha cotidianidad, hasta la fecha, era validada por parte de los niños y las niñas como prácticas de convivencia normales, homologándolas con acciones y actitudes positivas, enunciando a través de expresiones como “esos comportamientos, interacciones o palabras, forman parte del juego y no de una agresión”, o “eso puede pasar, pero nos queremos como compañeros, por eso, seguimos compartiendo y jugando”.

Las observaciones directas y detalladas de los comportamientos de los niños y niñas en diferentes espacios escolares, permitió comprender que este tipo de actuaciones han sido validadas en algunos entornos familiares y sociales, donde los padres, en ocasiones, tienen la concepción que por el hecho de que el niño es pequeño, no es necesario enseñar, formar y modificar dichas interacciones, expresando “ya se tendrá tiempo y espacio para aprender a convivir”.

En coherencia con lo anterior y, teniendo una proyección de lo que puede pasar en grados superiores si no se interviene a tiempo dichas situaciones en los niños más pequeños, se vio la necesidad de iniciar un trabajo con ellos en procesos educativos desprovistos del autoritarismo y la obediencia, que caracterizó tal formación en otras épocas. Esto permite dar paso a una enseñanza que llevará a la construcción y comprensión de una convivencia pacífica, donde los niños puedan entender su significado, identificar cómo mejorar sus formas de relación y conversación, cómo fortalecer su capacidad de escucha, asertividad, argumentación y una actitud propositiva cuando se presentan dificultades o situaciones que ameriten dialogar, con posibilidades de llegar a acuerdos, las cuales pueden enseñarse y valorarse en el entorno de aula.

El proyecto enunciado fue similar y viable en las instituciones nominadas, compartiendo lo conceptual y lo metodológico, no sólo por lo explicado alrededor de la caracterización de la



convivencia en la población infantil, sino además, porque en ambas existen similitudes en la filosofía institucional, valores, principios, metas en la relación del ser que se quiere formar y en la práctica pedagógica que conlleva a que los niños y niñas aprendan, disfruten y, sobre todo, sean felices en el contexto escolar y en el que viven con sus familias.

Así, los conceptos abordados en el proyecto giran alrededor de ciudadanía, competencias ciudadanas, competencias ciudadanas comunicativas, procesos sociales en la infancia, proyecto de aula y didáctica en las ciencias sociales. De esta manera, la propuesta pedagógica y didáctica se realiza alrededor del proyecto de aula, como modalidad de enseñanza para favorecer las competencias ciudadanas comunicativas y la convivencia escolar en los alumnos del grado tercero en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía. Sin embargo, en la Institución Educativa Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya, por ser de metodología Escuela Nueva, se deberá trabajar también con los niños de primero y segundo, ya que todos ellos incluyendo el grado tercero, permanecen en la misma aula con la docente durante toda la jornada. En consecuencia, se implementan actividades que permitan a los niños participar, disfrutar y aprender diferentes formas de comunicación asertiva, de escucha, de diálogo y el cómo relacionarse día a día, comprendiendo que las dificultades que se presentan en la cotidianidad tienen diversas alternativas de solución, diferentes a la violencia o agresión.

La sistematización de la experiencia pedagógica – didáctica, se ajusta al paradigma de investigación cualitativa, ya que según lo afirma Galeano (2004), éste busca acercarnos a la realidad de los actores sociales, para comprender las formas que utilizan al aproximarse a ella, enfrentar la vida diaria desde lo cotidiano y la interacción con los demás. A partir de ello, se trabaja con el enfoque de Investigación Acción Pedagógica (IAP), el cual, de acuerdo a Restrepo (2006), el docente parte de su reflexión y se convierte en una persona activa de investigación desde su práctica en el aula de clase, ya que en ésta se construye desde su trabajo pedagógico, de forma que responda a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que la reflexión y actuación conlleve a la transformación de las realidades del aula.

El proyecto pedagógico y su sistematización se encuentran en los siguientes apartados, donde se tienen los antecedentes, el problema, los objetivos y el marco conceptual que explican los conceptos básicos del proyecto. El diseño metodológico, por su parte, distribuido en dos: lo que



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

tiene que ver con *diseño metodológico de investigación* (paradigma, enfoque y técnicas e instrumentos de recolección de información), y el plan de análisis que orientó la transformación de la información como proceso que facilitó el hallazgo de resultados, discusión y conclusiones; y *diseño metodológico didáctico en ciencias sociales*, donde se expresan los momentos del proyecto de aula.

Por último, una proyección de lo que se requiere en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y la Institución Educativa Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya, con respecto a los compromisos acordados con el MEN (por la beca condonable) y los Rectores de éstas, donde por dos años más las becarias fortalecerán las instituciones, en aspectos relacionados con los procesos aprendidos durante la maestría en didácticas de las ciencias sociales y formación ciudadana, desde lo personal y profesional.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La propuesta de profundización, con relación a las competencias ciudadanas comunicativas como proceso fundamental en la convivencia escolar, surge de las interacciones y observaciones que realizan dos docentes en sus aulas y en los diferentes espacios de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía del Municipio de Rionegro y la Institución Educativa Rural Chaparral - Sede Fermín Emilio Montoya del Municipio de Guarne; observación que es validada en los diarios de seguimiento institucional. La filosofía de ambas instituciones propende por una educación integral, haciendo énfasis en el desarrollo del ser, fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, con principios de noviolencia y dignidad humana, y basadas en los valores del respeto, la solidaridad, la autonomía y la responsabilidad.

Pese al esfuerzo a nivel institucional por fortalecer las competencias ciudadanas y la convivencia, y el trabajo constante para formar a los niños y niñas bajo tales postulados, aún se presentan dificultades para establecer diálogos constructivos, así como para la escucha activa. Es decir, asumen un lenguaje corporal inadecuado y se interrumpe cuando el otro habla en el aula; se observa poca capacidad para respetar la palabra del otro, así no estuviere de acuerdo; además, en comunicar sus puntos de vista, necesidades e intereses de manera clara, oportuna y sin agredirse. Estos comportamientos están ligados a los elementos fundamentales de las competencias ciudadanas comunicativas como son la escucha, la asertividad y la argumentación.

De igual forma, los padres de familia expresan a los docentes la preocupación constante, acerca de la necesidad de buscar estrategias que permitan que sus hijos mejoren dichos comportamientos y, por los mismos niños, quienes manifiestan: “profe ¿qué será lo que nos está pasando?, ¿por qué no logramos escucharnos?”. Asuntos que en conjunto, generan inquietudes alrededor de la comunicación y la convivencia ¿por qué se están faltando al respeto en sus conversaciones, no escuchan lo que dicen, todos quieren tener la razón, se interrumpen al hablar cuando alguien quiere imponer su punto de vista, ofenden a los demás o se agreden de palabra y de hecho?; ¿por qué a veces hay situaciones de poca empatía y actitudes hirientes entre ellos mismos, llegando incluso a golpes, empujones, ofensas verbales, haciendo sentir mal a los compañeros, mostrándose crueles con ellos (as)?



De acuerdo a lo expuesto, se hace necesario intervenir esta situación a través de una estrategia de enseñanza de las ciencias sociales, como es el proyecto de aula, que promueva la construcción de conocimientos, fomente la participación, la interacción entre pares, y, además, propicie el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la capacidad de los estudiantes para escuchar los argumentos del otro y los otros, comprenderlos sin que ello implique compartirlos, mejore la capacidad argumentativa al expresar sus propios puntos de vista con claridad, firmeza y sin tono hiriente o agresivo. Todo esto aportando, finalmente, al proceso de mejoramiento de la convivencia en el aula, así como a la institucional, en su intención misional de promover la formación integral del ser en lo individual y desde la visión de ciudadanía.

En este sentido, surge la pregunta de investigación que direcciona la realización de la propuesta de profundización ¿de qué manera, un proyecto de aula fortalece las competencias ciudadanas comunicativas en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y la Institución Educativa Rural Chaparral sede Fermín Emilio Montoya y permite mejorar la convivencia escolar?

La problemática enunciada se sitúa en dos instituciones, tal como se ha descrito en párrafos anteriores, contextualización que se expone a continuación:

La Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía está ubicada en el Municipio de Rionegro, Antioquia, sector rural del Corregimiento Sur, en la Vereda Cabeceras de Llanogrande. Es una Institución del sector Oficial, con carácter mixto y calendario A, el cual labora con jornada en la mañana en los niveles de preescolar y básica primaria, y en la tarde en los niveles de básica secundaria y media técnica. Cuenta con una población de 587 alumnos: 23 en preescolar, 214 en básica primaria, 254 en básica secundaria y 96 en la media técnica.

La educación en la vereda Cabeceras inició desde hace 105 años aproximadamente, cuando en el año 1913 se inician las labores en “la escuela del Callejón de los Garajes”, establecimiento que ofrecía únicamente formación en básica primaria. Luego, donde hoy está el Hogar Infantil “Dulce Despertar”, la Institución funcionó con el nombre de Concentración Educativa Cabeceras por más de 20 años y se dieron los primeros grados de bachillerato. Posterior a esto, cambió su nombre a Colegio Cabeceras hasta llegar a la actual planta física, la cual en el año 2003 el Concejo Municipal por propuesta del Representante del Concejo por el Corregimiento Sur,



doctor Hernán Antonio Restrepo Gaviria, según Acuerdo 081 del 20 de junio y la Resolución Departamental N° 7674 del 27 de Agosto del mismo año, se le cambió el nombre de Colegio Cabeceras y pasó a llevar el nombre de una persona que luchó incansablemente por mejorar la educación de la región, el departamento y la Nación, trabajando por el bienestar de la Vereda donde residió y fue benefactor, llamándose así “Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía”.

De otra parte, la Institución Educativa Rural Chaparral, se reconoce como sede principal, con cuatro sedes adscritas las cuales asumen la metodología de Escuela Nueva. Una de las sedes es Fermín Emilio Montoya, ubicada en la vereda Guamito, kilómetro 17 en el Municipio de Guarne. Esta Institución es oficial y calendario A, donde se atienden los niveles de preescolar y básica primaria, con un total de 38 estudiantes. En razón de la figura de Escuela Nueva, cuenta con 2 docentes: una para los grados preescolar, cuarto y quinto, y la otra docente los grados primero, segundo y tercero. La escuela fue fundada en 1966, y funcionó como escuela graduada hasta el año 1979, luego como escuela unitaria con el método sucre hasta 1984. Desde entonces es asignada como Escuela Nueva y, en el año 2004, fue fusionada a la Institución Educativa Rural Chaparral.

La población estudiantil en ambas instituciones, se caracteriza por ser en su mayoría personas dedicadas a las labores del campo, hijos de mayordomos, connotación de población fluctuante. Los demás estudiantes, pertenecen a las veredas aledañas a las instituciones y algunos son hijos de egresados. Las familias de los estudiantes laboran en empresas, floristerías, oficios varios, agricultores o en construcción; y, para el caso de la I.E. Gilberto Echeverri Mejía, en explotación de barro, labor característica en la vereda Cabeceras. El nivel cultural y educativo de las familias es mínimo, pues la mayoría no ha logrado culminar la formación básica primaria.

El contexto de aula, en el grado tercero de la I.E. Gilberto Echeverri Mejía, está constituido por 26 alumnos, en edades entre los 7 y 12 años, reconocidos por la diversidad en los niños, quienes se destacan en su mayoría por sus capacidades para aprender. Sin embargo, algunos tienen diagnósticos neuropsicológicos referidos con dificultades en el aprendizaje, discapacidad cognitiva, trastorno negativista desafiante, trastorno por déficit de atención, dificultades comportamentales y, otros con un procesamiento de información lento para responder a las actividades y trabajos del aula. Dadas las particularidades de aprendizaje de los niños, los



procesos de planeación, diseño metodológico y evaluativo fueron diferenciados, y con aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), se realizaron adaptaciones curriculares o acompañamiento personalizado, según el proceso de aprendizaje, en especial en las áreas de lengua castellana y matemáticas.

En el trabajo de aula, se observa que los niños juegan muy brusco y tienen manifestaciones alrededor de agresiones de palabra y, de hecho, no respetan la palabra del otro, son hirientes o burlescos con sus compañeros; situaciones que se fueron naturalizando sin comprender sus limitaciones en la convivencia: “normal profe, estamos jugando”, de esta manera validan dichas interacciones y formas de comunicación como otra forma de relación. Demuestran burla o ridiculización ante lo que dicen sus compañeros, quizás, porque no logran comprender las consecuencias de sus actos; responden de manera impulsiva, burlesca o agresiva en lo verbal, gestual o físico; se interrelacionan desde las mismas actitudes en el descanso, por ejemplo, cuando algún compañero sin intención los hace caer “él me pegó, entonces yo también le di”.

De otra parte, el grado tercero de la I.E. Rural Chaparral sede Fermín Emilio Montoya, estaba constituido por 8 estudiantes, los cuales, en razón de la modalidad Escuela Nueva, comparten el aula con estudiantes de primero y segundo, para un total de 26 niños y niñas. Por tanto, la propuesta de profundización se realizó en los tres grados. Los niños en su mayoría se destacan por ser alegres y solidarios, sin embargo, se observa que presentan debilidades para escuchar, pedir la palabra o expresar sus ideas y opiniones, seguir instrucciones en la realización de las actividades y resolver sus conflictos de manera adecuada; se les escucha afirmando “no me quiero hacer con éste niño(a), qué pereza con él o ella”. Por otro lado, hay estudiantes que participan poco, puede ser por temor, timidez, tristeza, dificultad de expresar opiniones, o lo hacen de manera inadecuada, con irrespeto por la palabra del otro, hablando en momentos inoportunos, con poca tolerancia por las opiniones de los demás, y no se escuchan entre ellos ni siguen algunas instrucciones.



ANTECEDENTES

Realizar una interpretación de las competencias ciudadanas, exige hacer una indagación de lo que se ha investigado, a fin de tener claridad frente al término y sus implicaciones en los procesos educativos. Además, conocer sobre sus componentes, la convivencia escolar, la participación y la comunicación, buscando acciones o estrategias de intervención para fortalecer los procesos que se dan día a día en las instituciones educativas y las aulas de clase.

En consecuencia con lo anterior, a continuación se hace referencia a los antecedentes y aportes de investigación en los últimos 15 años, teniendo en cuenta diferentes autores como Camps, V. (2010); Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A. (2005); Chaux, Lleras, & Velásquez (2012); Colmenares E. & Piñeros M. (2008); Contreras (2010); Dallos Santos & Mejía Giraldo (2012); Duarte (2005); Jaramillo (2009); García Raga, L., y López Martín, R. (2011); González Rayo & Jaramillo Ramírez (2012); Gómez Ocaña, C., Matamala Salcedo, R., y Alcacel Cardona, T. (2002); Guzman Muñoz, E., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E., Menjura Escobar, M. (2014); Mockus A. (2002-2004); Muñoz Labraña, C., y Torres Durán, B. (2014); Nuñez Sotelo, E., González Flores, A., Soto López, T. (2014); y Pérez Juste (2007).

Todos estos autores, han discutido aspectos sobre las competencias ciudadanas y la convivencia escolar. Ha sido imperativo en sus reflexiones académicas, las estrategias de trabajo para que en la escuela y la sociedad se puedan formar personas que den respuestas a las realidades sociales, el diseño de programas, proyectos y líneas de acción conjuntas que buscan transformar las realidades escolares. El foco de atención, son las relaciones desde el convivir, compartir, interactuar y responder a la reciprocidad que se establece con otras personas día a día en diferentes contextos sociales, escolares, familiares y comunitarios. Reconocen que la convivencia escolar es un proceso controversial, que implica normas o reglas que permitan vivir en compañía, así como los valores universales y derechos en el marco del respeto a la pluralidad y la diversidad de culturas, etnias, religiones, lenguajes, ideologías, opciones sexuales y de género, entre otras.

Los datos de investigación, señalan cómo son las interacciones que se establecen en las instituciones educativas, encontrando, como lo expresa Patiño Ochoa (2011), que a pesar de que



las instituciones traten de ser formadoras de seres humanos íntegros, como se lee en la misión y visión, en la cotidianidad se presentan situaciones que interfieren en la convivencia entre los integrantes de dicha comunidad, tales como el poco acompañamiento en el desarrollo de los procesos formativos, la falta de planificación, el irrespeto e intolerancia a la diferencia, la mínima actitud de escucha y la carencia de políticas dirigidas a la formación ciudadana.

El autor desarrolló una propuesta sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana, a partir de la cotidianidad para la convivencia, encontrando en los resultados, divergencia de concepciones y realidad entre directivas y docentes. Los primeros aluden a la convivencia en el clima de respeto, concertación, participación y dialogo ante las dificultades, mientras los segundos, indican que el clima es de verticalidad en la toma de decisiones, irrespeto de palabra e incluso agresión y falta de planificación y consistencia sobre la temática. [...] “en la institución se requiere la construcción de un proyecto enfatizado en habilidades comunicativas que mejore todas estas situaciones” (p. 137).

Relacionada con ésta investigación, Nuñez Sotelo, E. et al., (2014), exponen que hay coincidencia en la verticalidad de las normativas y la falta de negociación de las mismas en las instituciones educativas, las cuales se ven desde una concepción unidireccional y matriarcal, que aunque permite que se resuelvan, impide a su vez que los actores se responsabilicen de la negociación de los mismos, focalizando la convivencia en una normativa punitiva, y no en un espacio de relaciones psicosociales legítimas y socialmente responsables. “Así mismo los actores carecen de una vinculación propositiva entre convivencia escolar y aprendizaje” (p. 608).

Dichas situaciones continúan en el contexto del siglo XXI en las diferentes instituciones a pesar de las pedagogías activas, flexibles y alternativas, como lo describen Rentería Ramírez y Quintero Romero (2009), quienes analizan las dificultades y tensiones en las relaciones intra - institucionales encontrando que,

la mayoría de las relaciones, estudiantes - maestros, se refieren a la resolución de conflictos, provocaciones verbales y físicas dentro y fuera de la institución y daños al bien común; situaciones que se reflejan en el clima institucional, haciendo cada día más difícil la labor académica, formativa y de convivencia. (p.21).



En otros resultados, se encuentran expectativas de la comunidad alrededor del mismo proceso: “se debe facilitar la generación de conocimientos en los educandos, al igual que la cultura ciudadana, valores universales, comunidad educativa y convivencia pacífica” (p.166), ya que así se podría mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta la equidad, la diversidad y el respeto por los derechos humanos. Recomiendan que el rector “debe ser quien propone, gestiona, lidera, organiza y concerta los proyectos o estrategias educativas, con la participación activa del equipo de coordinadores, administrativos y docentes de la institución” (p.166). Finaliza, proponiendo una estrategia a la gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia escolar.

Con respecto a lo último, se encuentran las investigaciones de Dallos Santos, C., y Mejía Giraldo, O. (2012); García Raga, L., y López Martín, R. (2011); González Rayo, D., y Jaramillo Ramírez, A. (2012); Gómez Ocaña, C., Matamala Salcedo, R., y Alcacel Cardona, T. (2002); Fonseca Duque (2010); y Moreno Orjuela (2015), quienes ofrecen otra mirada ante de la posibilidad de desarrollar estrategias, herramientas y procesos didácticos que conlleven a una sana convivencia, prácticas pedagógicas ciudadanas, capacidad individual de controlar emociones, ponerse en el lugar de otros, comunicarse, entre otros.

Estos proyectos y estrategias, reiteran sobre el reto que tiene la educación para lograr desde las instituciones educativas y los currículos, la calidad alrededor del desarrollo de capacidades para vivir en armonía, facilitar la convivencia en la comunidad escolar, permitir espacios de concertación, intercambio comunicativo, promoción de habilidades sociales, el fomento de la participación familiar, la promoción del clima de tolerancia y aceptación del otro como diverso. En ellos, el papel del docente emerge con influencia, así como las acciones internas y externas, para que los alcances previstos trasciendan desde la escuela a la familia y la sociedad.

Carretero (2008) señala que la convivencia en el ámbito escolar, es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás, basado en el descubrimiento del otro, el entendimiento y aceptación de la vivencia desde varios ángulos, todos valiosos, para garantizar el respeto, la valoración, la diversidad y la comunicación; valores fundamentales para vivir juntos en comunidad.

Teniendo en cuenta los procesos de convivencia y comunicación, Duarte (2005), argumenta que la comunicación “no sólo se ve como emisor y receptor, sino como aquello de lo cual se



construyen sentidos, se analizan e interpretan situaciones de la vida diaria, relaciones con el contexto donde se vive y crece, haciendo interacciones dialógicas” (p. 140). Esto permite, que en las relaciones que se establecen con otros, también haya expresión de sentimientos y emociones.

Las prácticas pedagógicas enfocadas en la relación con el otro, deben generar interacciones de aprendizaje mutuo, comprensión y conocimiento del otro, de sus intereses, particularidades y expectativas. Esto conlleva a un proceso de construcción compartida y, para ello, debe haber un docente inquieto por el conocimiento, motivado e interesado por las características individuales de los estudiantes, su contexto social y familiar, las emociones, los deseos, las preocupaciones, las expectativas y los ideales, actitud que implica en la formación ciudadana, darle un sentido más ético que moral a la educación. (Becerra Bolívar & Restrepo Moncada, 2014)

La Escuela se convierte en el contexto donde se expresan diferentes formas para sentir al otro como persona cercana o lejana, según sea el gesto, el golpe, la agresión, el palmoteo, el tono, el empujón, la mirada y la interpretación intermedia que enaltece, humilla o menosprecia al otro y, a partir de éstos actos comunicativos gestuales o verbales, también se inician conflictos que interfieren o mejoran la convivencia escolar.

Las prácticas comunicativas que transitan en la institución educativa, a la vez que propician la generación de conocimiento, la formación de valores y la interiorización de comportamientos, también inciden en la generación de conflictos, razón por la cual pensar en el mejoramiento de la convivencia escolar implica rescatar y revalorizar los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, de socialización y de formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas. (Duarte, 2005, p. 145).

Con relación a los antecedentes encontrados, se puede ver que las competencias ciudadanas comunicativas en los contextos escolares con buena disposición de los docentes y estrategias de aula facilitadoras, aportan en el fortalecimiento de la convivencia en las instituciones educativas y aulas de clase. Por lo tanto, el maestro debe repensar su función de formador, su lugar fundamental en la sociedad, ya que hace parte decisiva del potencial humano y la construcción de ciudadanía que permite a los niños, niñas y jóvenes tener un referente con respecto a su forma de ver la vida, enfrentarse a diversas situaciones, aprender, relacionarse, resolver conflictos y asumir o no la disposición para el diálogo, la argumentación y la concertación.



El maestro no sólo es aquel que imparte conocimientos, sino que, además, es responsable de la formación del *ser*, la persona con autonomía, con capacidad crítica, reflexiva y apropiación de unas realidades sociales. A la hora de brindar múltiples oportunidades en la escuela para la práctica de las competencias ciudadanas, en especial la comunicativa, es de gran importancia que los docentes implementen en el quehacer diario, estrategias pedagógicas que posibiliten el fortalecimiento de las mismas en los niños. (Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A., 2005)

Todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos y problemas que surgen, casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana (p.10).

Las instituciones educativas deben apropiarse y convertir sus contextos en entornos de promoción para la convivencia y la formación ciudadana, [...] “el país necesita buenos ciudadanos y necesita saber si sus colegios están ayudando a formarlos” (Mockus, 2014, pág.1), y es razón suficiente para ocuparse de las competencias ciudadanas en Colombia. El núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro. Así mismo, ser ciudadano implica que se está a favor de los procesos colectivos. Ciudadano es el que se asocia, se organiza con otros ciudadanos y emprende acciones colectivas en torno a objetivos y tareas de interés común. Al respecto, Cortina (2011) expresa que las instituciones educativas pueden formar para la ciudadanía, y esto es un aspecto “inaplazable” que debe surgir en el país para que todos los colombianos puedan fortalecer este propósito.

Respecto a la competencia ciudadana comunicativa, hay que precisar que es “promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, como medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana” (Fernandez Herrero, 2010, p. 1). Aquí, es el docente un mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañante del aprender a aprender, la colaboración, autonomía, responsabilidad y respeto hacia los demás.

Para complementar la revisión de los antecedentes, se retoman las referencias legales del país que ofrecen una visión oportuna sobre el tópico de estudio, encontrando que, en la política



pública establecida a nivel Nacional e internacional con respecto a la educación, la ciudadanía, las competencias ciudadanas y las competencias ciudadanas comunicativas, existen normatividades, informes e investigaciones que comparten el objeto de estudio. Por tanto, se retomaron en razón de que sus hallazgos, conclusiones y recomendaciones favorecieran las construcciones teóricas, metodológicas y didácticas del presente proyecto.

En el país, la Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, sostiene que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (p. 34) y, busca formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. El artículo 22, por su parte, ratifica que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (p. 19). Esta normatividad ha facilitado el lugar de instituciones educativas en la formación de ciudadanos, reconocimiento y respeto de la ley, la democracia, los derechos humanos, la diversidad, el respeto por la vida, la solidaridad, la tolerancia, la paz y la capacidad de resolver conflictos de manera dialógica, sin necesidad de recurrir a la violencia.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, atendiendo a las disposiciones del artículo 67 de la Constitución Política de 1991, define en su artículo 5, literal 2, uno de los fines de la educación: “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 2). En el artículo 13, numeral b, define en sus objetivos comunes para todos los niveles de la educación, “el proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos” (p. 4).

Por otra parte, en el artículo 20, literal d y f y en el artículo 21, literal a y k, se expone que en la educación básica primaria es de primordial importancia, “propiciar el conocimiento y comprensión de nuestra realidad Nacional y consolidar valores como la tolerancia, democracia, justicia, convivencia social, ciudadanía, entre otros que permitan contribuir a la formación del ser humano” (p.6). Además, en el Decreto 1860 de 1994, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su artículo 17, numerales 4 y 5, se establecen pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, los cuales deben tener en cuenta “las normas de conducta que garanticen el mutuo respeto y procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos” (p. 10).



En ésta misma línea, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (2006), presenta el tema de la educación para la paz, la convivencia, la ciudadanía y la educación para la autonomía en un entorno de creciente interdependencia, y tiene como propósito que:

la educación en su función social, reconozca a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social, al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos (p. 4).

La legislación nacional a través de diferentes leyes y decretos, impulsa la garantía y sostenibilidad de los derechos de los menores. Es por ello, que la Ley 1098 de 2006, sostiene en el artículo 15 la obligatoriedad de la formación de los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio responsable de sus derechos, con la ayuda de la familia, la sociedad y el Estado en un proceso de educación de calidad. Y, para hacer énfasis en dicha obligatoriedad, en el artículo 43 enuncia la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de garantizar a los estudiantes una formación en valores y sostiene en el numeral 1, que es un deber “formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación y la tolerancia hacia las diferencias entre personas” (p. 11).

En el año 2013, el MEN lideró el proceso de la firma de la 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” (p. 6) y, su reglamentación mediante el Decreto 1965 del mismo año, recogido por el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (1075 de 2015). En esta normatividad, se reconoce nuevamente la necesidad de desarrollar desde los establecimientos educativos, y en todos los niveles, acciones pedagógicas para la promoción de la convivencia pacífica y la generación de ambientes democráticos. Así mismo, en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, se desarrolló la ruta de atención integral, en la que se incorporan herramientas pedagógicas para la prevención y promoción, con el fin de mejorar la convivencia escolar.

En el año 2014, se da el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), una iniciativa del Estado de Colombia que también responde positivamente a las

recomendaciones de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el país, en relación con este tema. La iniciativa estará centrada en formar a las personas como sujetos activos de derechos, que contribuyan a la consolidación de un Estado Social de Derecho, y favorecer la construcción de una cultura de derechos humanos en el país. Dicha elaboración e implementación del PLANEDH, reafirma el compromiso del Gobierno Nacional de impulsar una cultura de respeto, práctica, protección y realización de los derechos humanos y de las libertades de todas las personas.

En el Informe Latinoamericano del ICCS 2009 (Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., y Lietz, P., 2009), se describen las actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina, exponiendo cómo los países preparan a los jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos, el desarrollo del conocimiento, la comprensión pertinente, y la formación de actitudes positivas. El ICCS realizó la investigación siguiendo un test que analizaba la comprensión y los conocimientos conceptuales de los jóvenes, relacionados con la educación cívica y ciudadana, así como las actitudes, percepciones y actividades cívicas y ciudadanas¹. El informe expresa que el estudiante latinoamericano tiene un conocimiento cívico limitado:

uno de cada tres estudiantes reportó haber sido víctima de agresión física o amenazado por alguien en su escuela, y la mayoría afirmó haber sido abusada verbalmente por sus compañeros de clases. La mayoría de los estudiantes expresó no estar de acuerdo con el uso de la violencia; sin embargo, en todos los países, menos en uno, más de la mitad de los estudiantes opinó que ejercer la justicia por cuenta propia se justifica cuando las autoridades no actúan. (Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., y Lietz, P., 2009, p. 86).

Colombia y República Dominicana presentaron el indicador más alto, que el promedio latinoamericano, con respecto a la expresión de actitudes positivas y en cuanto al sentimiento de empatía y preocupación que presentan hacia los demás, en situaciones vivenciales como: si un compañero de clase se cae y se hace daño, le pegan, lo regañan injustamente, o se burlan de él (ella), le insultan o está muy triste. Los resultados obtenidos por Colombia, promueven la continuidad y el fortalecimiento de los procesos de convivencia pacífica y democrática, la

¹ Países inmersos en el estudio: Colombia, México, Guatemala, Chile, Paraguay y República Dominicana.



construcción de sociedad más equitativa e incluyente en el país. Desde esta perspectiva, la educación se ratifica como herramienta oportuna para la formación integral y armónica de los estudiantes, porque aborda todas las dimensiones del desarrollo humano, en especial, la formación para la convivencia y la ciudadanía, que son aspectos integradores de la educación del ser humano en su dimensión social.

Se considera necesario entonces, como lo expresa MEN (2013) que:

para consolidar procesos pedagógicos que aporten a la formación para el ejercicio de la ciudadanía es necesario, por ejemplo, que en la escuela el grupo de estudiantes tengan espacios reales para participar en la toma de decisiones; el equipo de docentes pueda generar desde su quehacer ambientes de aprendizaje democráticos; las familias se involucren en las acciones de la escuela, y las y los directivos docentes lideren los procesos educativos relacionados con la convivencia (p. 13).

En el país se tiene como meta apostarle a la formación de mejores ciudadanos y, es por esto, que en noviembre del 2003 se inician en todos los colegios públicos y privados de Colombia de grados 5° y 9°, la presentación de la prueba de competencias ciudadanas, las cuales posibilitan acciones encaminadas a fortalecer y mejorar los diferentes procesos relacionados con la convivencia, la participación democrática y la valoración de las diferencias.

Se han visto resultados en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes con actitudes favorables para la acción ciudadana, así como en algunas competencias para comprender la situación de los demás y actuar en consecuencia. Sin embargo, también los resultados muestran que, en algunas situaciones, las condiciones de las instituciones educativas, familias y barrios “todavía no son las mejores para que puedan aprender y actuar como ciudadanos responsables”. (MEN, Al Tablero N° 38, 2006, p. 4).

Es por esto que, se deberá continuar trabajando en la inclusión de dichas competencias en todas las áreas curriculares, en diversos espacios institucionales y cotidianos, para asegurar la participación activa y las relaciones pacíficas en las que se respete y valore a los demás.

El MEN (Guía N° 6, 2004), define las competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas” (p.8), siendo estas últimas, las habilidades necesarias para tener un diálogo constructivo con otras personas. Por ejemplo, “la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a



pesar de no compartirlos, la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista” (p.13) y que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Estos propósitos, están enmarcados en la perspectiva de los derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona los pueda respetar, defender y promover, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana y en las interacciones con el otro de manera pasiva, resolviendo sus problemas justa y comprensivamente. Otorga además a la escuela, un lugar especial para formar a los niños, niñas y jóvenes colombianos en el ejercicio de la ciudadanía, responsabilidad donde también deberán coadyuvar las familias, brindando elementos similares en los diferentes entornos donde se desenvuelva la persona y, de esta manera, fortalecerla ciudadanía, participación, capacidad de analizar y aportar en procesos colectivos, acuerdos y pactos, antes que agredirse o coger las armas; dialogar de forma pacífica y asertiva, vivir felices y lograr una sana convivencia.

Al respecto, es necesario que los docentes desde las diferentes áreas de conocimiento, orienten su labor hacia la convivencia solidaria y democrática, buscando un cambio cultural, para lo cual, deberían partir de su propia transformación e ir trascendiendo hacia sus estudiantes. Esto requiere, el diseño de ambientes educativos oportunos en el aula y la institución educativa, asumiendo la escuela como escenario de formación y socialización, corresponsable de la formación ética y política de toda la comunidad, donde circulen múltiples y variados sentidos de aprendizaje, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funde la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana. (Echavarría G, 2003, p. 3).

Las competencias ciudadanas se definen en el terreno de la acción, en el mundo de todos los días, en el ámbito de la cotidianidad. De este modo, la formación de competencias ciudadanas se entiende como un proceso de aprendizaje para la vida a través del cual el individuo construye una relación viva con la sociedad – ciudad de la que hace parte, con el Estado y sus instituciones. Cuando la escuela propicia o facilita a sus actores sociales el paso de la heteronomía a la autonomía, a través, por ejemplo, del uso de estrategias y acciones pedagógicas que contribuyen al desarrollo ético, la participación, al respeto y valoración de las diferencias, ya que cuando se desarrollan competencias éticas, se desarrollan competencias ciudadanas, complementando así la responsabilidad política que tiene la escuela en la formación los ciudadanos. (Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A., 2005, p. 70).



Con respecto a lo anterior, y relacionándolo con la convivencia escolar, se comprende que el concepto implica tener en cuenta condiciones, relaciones, acontecimientos y problemáticas que se viven a diario en las instituciones educativas entre los niños, los jóvenes, los docentes, las familias, los directivos, el personal administrativo y comunidad educativa en general. Aspecto fundamental para formar al ser humano en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la paz, el derecho a ejercer su ciudadanía, la interacción con el otro de forma pacífica pero autónoma, además de fortalecer el diálogo que debe caracterizar a los seres humanos como personas pensantes.

En consonancia con esto, el MEN en la política educativa para la formación escolar en la convivencia (MEN, 2005), expresa su interés por “educar para cualificar las relaciones sociales y humanas, para vivir en armonía y para tramitar adecuadamente las desavenencias” (p. 1). También, mejorar las instituciones educativas, llevándolas a que sean “forjadoras de sujetos competentes para establecer relaciones sociales dentro del marco del respeto a los derechos, evitando la dispersión de acciones y facilitando el concretar propuestas escolares que conviertan los conflictos en oportunidad para aprender a vivir juntos” (p. 5). Por ello, formar para el ejercicio de la ciudadanía, se entiende como un desafío para la escuela y para la sociedad colombiana, pues para lograr el ejercicio de ésta, se requiere realizar cambios de tipo sociocultural que conviertan la memorización de contenidos en procesos pedagógicos críticos y, donde la práctica pedagógica, demuestre una continua preocupación por el sentido de lo que se enseña. (Cajiao F, 2004).



OBJETIVOS

Objetivo general

Fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y la Institución Educativa Rural Chaparral sede Fermín Emilio Montoya, a través del diseño e implementación de un proyecto de aula que permita mejorar la convivencia escolar.

Objetivos específicos.

Diseñar un proyecto de aula que fortalezca las competencias ciudadanas comunicativas y la convivencia escolar de los estudiantes del grado tercero.

Implementar con los estudiantes del grado tercero, un proyecto de aula que fortalezca las competencias ciudadanas comunicativas como procesos fundamentales para la convivencia escolar.

Sistematizar el proyecto de aula y sus contribuciones al fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas y la convivencia escolar en los estudiantes de grado tercero.



MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo consta de siete apartados, donde se hace referencia a los conceptos relacionados con: *ciudadanía*, según planteamientos del MEN (Guía N° 6, 2004), y propuestas de Contreras K. (2010); Mockus A. (2002-2004), y Horrach Millares (2009). En este apartado, la formación ciudadana se destaca como proceso fundamental en la convivencia escolar. En un segundo momento, se describen las construcciones conceptuales de Chau, E., Lleras, J. y, Velásquez, A. (2004) y el MEN (Guía N° 6, 2004) acerca de las *competencias ciudadanas* y como parte de ésta la *competencia ciudadana comunicativa* (escucha activa, asertividad y argumentación). Luego, se hace un relacionamiento entre *la construcción de lo social y la ciudadanía en la infancia*, atendiendo a la infancia como ciclo vital fundamental para la construcción de ciudadanos activos, reflexivos y participativos, en tanto que son sujetos, objeto de intervención y estudio. En otro apartado, se hace referencia a la *didáctica de las ciencias sociales*, como disciplina que reflexiona sobre la manera de enseñar y aprender en esta área del conocimiento. Además, se explica *el proyecto de aula* como estrategia de participación e interacción que promueve ambientes de aprendizajes democráticos, significativos y la construcción colectiva del conocimiento. Por último, se resalta la función fundamental de *la escuela y la práctica pedagógica* del docente, para fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en las Instituciones Educativas.

Ciudadanía

Aunque el concepto de ciudadanía se relaciona habitualmente en el ámbito de la modernidad, su nacimiento se produjo realmente mucho antes, concretamente hace unos 2.500 años en la época de la Grecia clásica. Poco a poco, tras muchos esfuerzos y vaivenes, la idea de ciudadanía ha ido ampliando su vigencia y afectando cada vez a más esferas de la realidad. También ha ido ampliando los derechos vinculados al concepto en sí, de manera que, si en un principio sólo se beneficiaba de ellos una pequeña élite, más recientemente el marco se ha ampliado de manera notable, hasta alcanzar una igualdad considerable. (Horrach Millares, 2009, p. 1).



El concepto de ciudadanía ha evolucionado históricamente. La ciudadanía no abarcaba a todos los sujetos, por ejemplo, “solamente podían ser ciudadanos los hombres o quienes poseían propiedades. En el curso del siglo pasado se pasó gradualmente a una noción más amplia de la ciudadanía, bajo la influencia del desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales” (UNESCO, 2015, p.14). Actualmente, se puede hablar de ciudadanía desde un sentido más amplio, que abarca todas las concepciones del ser, asunto universal, general y social del ser humano; “el hombre es un ser social, un individuo que necesariamente debe vivir, de una o de otra manera, en un ámbito comunitario” (384 a. C. - 322 a. C.). Esta es una situación y proceso común en todos, que se especifica e individualiza en los procesos formativos y en el ejercicio y práctica ciudadana cotidiana.

Intentan que las personas utilicen sus habilidades y conocimientos en sus decisiones y actuaciones frente a los demás de manera consciente y reflexiva, y que se hagan cada vez más competentes. Al reflexionar sobre estas decisiones, las personas pueden decidir y actuar cada vez “mejor” considerando el bien del otro-incluido uno mismo como legítimo otro-, o el bien común y, de esta forma, desarrollan de manera gradual, la autonomía. Es decir, aprenden a actuar correctamente, no porque alguien les dice que deben hacerlo, sino porque se han convencido de la importancia de la acción justa, empática, generosa, buena. Porque han visto las consecuencias de sus acciones, han considerado a los demás y han aprendido a seguir las normas de comportamiento tomándolos en cuenta, convencidos de su importancia. (Jaramillo, 2009, p. 67).

Por tanto, en la construcción de comunidades democráticas participa la intersubjetividad y la relación con otros sujetos. Es en esa interdependencia que se hace necesario aprender a vivir en comunidad, encontrar mediaciones pedagógicas que permitan sobrellevar las situaciones que se presentan consigo mismo y con el otro. La ciudadanía crea identidad y conciencia de lo que es común a todos, fortalece la sociabilidad y las relaciones, atiende a la toma decisiones individuales y colectivas. Es la perspectiva de formación que implica reconocerse como miembro activo de una sociedad, actor de derechos y deberes, donde el respeto y el reconocimiento por el otro y por los otros son la base de la convivencia y la identidad social.

La ciudadanía, se define entonces como un conjunto de prácticas que identifican a un individuo como miembro competente de una comunidad y con capacidades para vivir en



sociedad, relacionarse pacíficamente, expresando sus ideas y respetando las de los demás (Contreras K., 2010; Mockus A., 2004). [...] “el reconocimiento y la comprensión de unos derechos fundamentales (libertad e igualdad) que constituyen elementos básicos para desarrollar un particular proyecto de vida. Es el reconocimiento de unas obligaciones y responsabilidades que nos vinculan con ese denominado interés común”. (Contreras K. , 2010, p. 181).

Ser un buen ciudadano significa comprenderse como sujeto de derechos y deberes, cuya autonomía, más que ser la pretensión individualista de hacer lo que plazca, es asumir la libertad en relación con la construcción y mantenimiento del bien colectivo; tener presente la existencia del otro, ser consciente de que no se vive aislado, que existe una sociedad por la cual se debe trabajar, porque el bien común, prima sobre el particular. Ciudadanía, como la expresa Contreras K. (2010), es una dedicación a la ciudad, reconocimiento y existencia del otro, que no se desarrolla espontáneamente, antes bien, resulta necesario formarla y constituir la en el carácter del ser humano.

Para que existan buenos ciudadanos debe haber de manera explícita en éstos la pretensión de serlo. Esta necesidad educativa se justifica ya que, a pesar de que existen leyes claramente definidas para el ordenamiento de una sociedad, aunque sean éstas de público conocimiento, y que siendo justas sirvan para ordenar, a pesar de todo ello, si la ciudadanía no las asume como propias y se dispone a actuar en virtud de ellas, no existe manera alguna para que la organización social logre constituirse de manera ordenada y justa. Lo anterior, puesto que las leyes no son suficientes, la norma por sí sola no mueve la acción humana para cumplirla. En este sentido, la educación es el mecanismo necesario para formar dicha disposición. (Contreras K. , 2010, p. 181).

Este postulado lo comparte y valida Mockus A., quien sostiene que la ciudadanía es “un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (2004, p. 3). El núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, no sólo el otro que está cerca y con quien se relaciona directamente, sino también considerar al otro más remoto. Ciudadano es el que se asocia, se organiza con otros ciudadanos y emprende acciones colectivas en torno a objetivos y tareas de interés común.



Es así como para el autor Mockus A., la noción de ciudadanía “es inseparable del respeto entre iguales. Donde hay ciudadanía, cualquier encuentro entre desconocidos es ante todo un encuentro entre ciudadanos. Ver al otro como similar a uno” (2002, p. 29). Se trata de propender y creer en la igualdad entre las personas, para la constitución de bases para el respeto ciudadano.

Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida. Estas relaciones no son, por supuesto, sencillas. Muchas veces los intereses individuales no coinciden con los de los demás, lo que genera tensiones que dificultan la convivencia y la organización social. Resolver estas tensiones es complejo, tanto que a pesar de que los seres humanos llevamos miles de años viviendo en sociedad, seguimos aprendiendo a convivir y explorando distintas maneras de organizarnos políticamente. Por esta razón, el desarrollo de las competencias para relacionarse con otras personas y participar activamente en la construcción social como actores políticos es muy importante. (MEN, Al Tablero N° 38, 2006).

La concepción es reiterada, en otras palabras, por García (2008), quien expone que la ciudadanía es intencional, no natural, en ella se vivencia lo social y lo cultural. Ello deriva de los modos de ser, pensar y ver el mundo en el cual se vive. En este sentido se asume como parte de la formación de los individuos a largo plazo, proyectos de vida, esperanzas, metas e ilusiones; sin embargo, el mundo asiste hoy en la desesperanza, desilusión, y poca confianza en el futuro. En razón de esto, las preguntas por la vida en este momento, hacen necesario redescubrir los ámbitos en los cuales se da la ciudadanía: hoy se trata de cuestionar y transformar las formas de hacer política que se distancian de los intereses de la población, buscando el redescubrimiento de lo político, el asociacionismo civil, el incremento de la conciencia ciudadana, la construcción de valores colectivos, la credibilidad en la institucionalidad desde la confianza de la población. En este sentido, las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, respete, valore la pluralidad y las diferencias en su entorno cercano, comunitario, en su país o en otros países.

Con todo lo anterior, formar para la ciudadanía se convierte en una necesidad transformadora, que inculca conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que en especial, los niños requieren



fortalecer para que puedan ejercerla. Para lograr dicho cometido, es determinante la corresponsabilidad entre familia e institución escolar. Respecto a esto, el MEN sostiene que la institución educativa es un escenario privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía, “pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos”. (Guía N° 6, 2004, p.5).

[...] en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía; en últimas, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella, puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia. (García, 2008, p. 6).

Competencia Ciudadana

El concepto de competencias ciudadanas está asociado a la democracia y al desarrollo de las normas éticas en las distintas sociedades, por lo que la normatividad jurídica ha profundizado en el sistema social de derechos, la convivencia, las relaciones pacíficas, la participación, la adquisición de las responsabilidades democráticas, el respeto por la pluralidad y la valoración de las diferencias. La tarea primordial es preguntarse por la formación ciudadana en Colombia, en un momento histórico donde es necesario buscar alternativas que permitan resolver los conflictos de manera pacífica, donde la empatía con el otro y los otros sea relevante, igual que el sentido de igualdad y el respeto por la diferencia en la sociedad; definición que responde a la posibilidad de un ideal de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar.

En tal contexto, los derechos de la infancia son hoy particularmente relevantes en Colombia y en el mundo. La Constitución Política de Colombia de 1991, acoge los Derechos Humanos de todos los niños y niñas que están reunidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989. Esta Convención promueve una nueva concepción de la niñez, en la que los menores de edad se entienden como agentes activos, sujetos con derechos civiles y políticos, partícipes de las decisiones sociales y no simplemente como los beneficiarios de una atención protectora. En el artículo 12 de la Convención, se enuncia como principio orientador la participación de la niñez en la toma de decisiones en su familia y los ámbitos sociales, proceso que es guiado y orientado por la educación. Es responsabilidad de



los adultos, proveer en los infantes la información requerida para que puedan formular opiniones y expresar sus ideas. El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, estaría encaminado a desarrollar en la niñez las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada.

El grado de participación infantil debe ser acorde con la edad. A medida que niñas y niños crecen, aprenden a comunicarse, su visión de los demás y de su propia acción se amplía, empiezan a ser conscientes de que forman parte de otros colectivos diferentes a su familia, como son la escuela, la comunidad, la ciudad; y se vuelven cada vez más independientes y autónomos, momentos oportunos para que adquieran progresivamente mayores responsabilidades en su ejercicio de la ciudadanía. (MEN, Guía N° 6, 2004, p. 152-153). Esto requiere la adquisición de conocimientos y su aplicación en los diversos escenarios y situaciones, pues “ser competente significa saber y saber hacer”.(MEN, Guía N° 49, 2013).

Las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación que deben estar explícitas en todo Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La competencia implica, poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos, ya sean abstractos o concretos. Se trata, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana, desde la posibilidad de aprender haciendo y, mucho más, cuando se aborda la convivencia, el aprender a relacionarse con el otro pacíficamente a través del dialogo como herramienta de solución en los conflictos.

Es allí, donde la escuela y la práctica del docente se convierten en una posibilidad de desarrollar habilidades, que se puedan poner en práctica en situaciones reales y generen reflexión sobre la realidad, como procesos que conduzcan a la verdadera convivencia, pasando del discurso a la acción concreta e individual desde la formación del ser y su hacer social. Así, la sumatoria de aprendizajes se convierten en la construcción de una ciudadanía autónoma, libre, participativa, responsable, que considere el punto de vista de los otros, pero también, una



construcción que en lo individual permita identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros. En relación con ello, se conciben las competencias ciudadanas, como “una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras”. (MEN, Guía N° 6, 2004, p. 8). Esta concepción, desde la estructura de los estándares de competencias ciudadanas se organiza en tres grupos:

Convivencia y paz, se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

Participación y responsabilidad democrática, se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Cada grupo de competencias, representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes además en la Constitución Política de Colombia (1991). En la estructura de enseñanza, formación y evaluación, cada grupo está encabezado por un estándar macro de competencia ciudadana que incluye un grado o nivel. En este caso, se retoman los estándares de los grados primero a tercero, que son los que serán abordados por la población objeto de este proyecto. De manera complementaria existen diferentes tipos de competencias, las cuales hacen referencia a lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo y lo integrador. (MEN, Guía N° 6, 2004, p. 12). Oportuno recordar que, bajo esta perspectiva, los referentes normativos retomados para este proyecto, serían las competencias ciudadanas comunicativas.

La escuela debe brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias. Si lo que buscamos es que la formación ciudadana se traduzca en acciones en la vida cotidiana de los estudiantes, es importante que existan múltiples oportunidades para ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. Es decir, no es suficiente con conocer sobre las competencias o reflexionar sobre ellas, también es necesario que cada uno las pueda ensayar en diversas situaciones de manera que con la práctica se vaya consolidando la competencia. (Chaux, E., Lleras, J. y, Velásquez, A., 2004).



Además, la formación en ciudadanía debería brindarse en todos los momentos de la vida escolar, en las dinámicas cotidianas de la escuela, los espacios y circunstancias dentro y fuera del aula, la conversación informal, la construcción del conocimiento académico y otros momentos institucionales. Estos momentos, se convierten en oportunidades para la formación ciudadana, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, las motivaciones para la acción, las emociones involucradas y habilidades comunicativas comprendidas en el ejercicio de la convivencia, la participación responsable en procesos democráticos, el respeto y valoración de la pluralidad y las diferencias.

Competencia Ciudadana Comunicativa

En las sociedades contemporáneas es comprobable el empobrecimiento del vocabulario, las expresiones y, en definitiva, las capacidades comunicativas de los niños, niñas y los jóvenes. Además, el momento histórico de movilidad espacial, convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio y usos sociales diversos de la comunicación, impiden el éxito en dicho proceso comunicativo, se pierde la información que se quiere transmitir, se limita el entendimiento de aquello que el otro quiere expresar y esto desencadena, en ocasiones, los conflictos interpersonales. Surge entonces la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa.

Las competencias ciudadanas comunicativas, están enmarcadas en el desarrollo de habilidades necesarias para un diálogo constructivo con otras personas. Se trata de que, con precisión y empatía, cada uno pueda expresarse asertivamente y con argumentos coherentes con las ideas, opiniones y sentimientos. Se pretende que los docentes puedan trabajar con los estudiantes los procesos determinados en los estándares de competencias ciudadanas, pero haciendo énfasis específicamente en aquellos que tienen que ver con la competencia ciudadana comunicativa, que para este proyecto se enfatiza en el grado tercero, los cuales son:



Convivencia y paz.

El estándar en este apartado es: Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).

El MEN sugiere que para lograr éste desde las competencias ciudadanas comunicativas, los menores deben:

- Expresar sus sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).
- Conocer y respetar las normas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.

Participación y responsabilidad democrática.

El estándar en este apartado es: Participo en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.

El MEN sugiere que para lograr éste desde las competencias ciudadanas comunicativas, los menores deben:

- Expresar sus ideas, sentimientos e intereses en el salón y escuchar respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
- Manifiestar su punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El estándar en este apartado es: Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.

El MEN sugiere que para lograr éste desde las competencias ciudadanas comunicativas, los menores deben:



- Valorar las semejanzas y diferencias de gente cercana (ejemplo: historias de vida)
- Manifestar desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas y lo digo respetuosamente. (MEN, Guía N° 6, 2004, p. 16-17).

Para lograr tal fin, las planeaciones del proyecto de aula, fueron focalizadas en trabajar sobre dichos estándares en cada uno de los grupos de las competencias ciudadanas, haciendo relación específica a las comunicativas, que son el principal foco de atención en esta investigación[...] “es necesario atender y vincular las competencias ciudadanas y comunicativas, ya que constituye, una base importante sobre la que se orienta la educación integral de una persona, atendiendo tanto al nivel de formación individual como al sociopolítico”.(Fernández Herrero, 2010, p. 11).

Así, las competencias ciudadanas comunicativas, adquieren un valor determinante en la sociedad y el aula, ya que permiten la comunicación efectiva y brindan la posibilidad de establecer relaciones respetuosas, constructivas y pacíficas. “Las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar”. (Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A., 2005, p. 39).

El concepto de competencia comunicativa, remite a la capacidad de uso de una lengua adquirida a través del conocimiento de sus estructuras gramaticales, la atención al relacional, comunicativo y expresivo en un contexto social y cultural determinado (Fernández Herrero, 2010). Competencia fundamental para construir una sociedad incluyente y participativa, con ambientes democráticos basados en la confianza y construcción de ciudadanía; escenarios donde sería prioritario el diálogo y la escucha activa, la actitud y disposición de oír y comprender lo que la otra persona está comunicando y expresando, así no se esté de acuerdo con lo afirmado por el otro.

Otra connotación de las competencias ciudadanas comunicativas que favorecen la convivencia es la asertividad. Ésta es entendida como la capacidad de transmitir los mensajes,



expresar las necesidades, puntos de vista, intereses, posiciones, ideas de manera clara y respetuosa, sin herir o poner en riesgo las relaciones. Es la posibilidad de manifestar un desacuerdo o responder a una ofensa, pero a través del diálogo. Es asertiva, la persona que no se queda callada, que dice lo que piensa, lucha por lo que cree y quiere, y facilita la comunicación contribuyendo al respeto, tanto de los derechos personales, como los de los demás ciudadanos.

Otra connotación es la argumentación, como otra competencia ciudadana comunicativa que le permite a los ciudadanos comunicar sus ideas, de tal forma que, los demás la comprendan, evalúen y puedan llegar a compartirla, en razón del desarrollo de la validez de la argumentación y defensa de los puntos de vistas sobre un tema determinado, sin recurrir a la fuerza o a la agresión.

El desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas posibilita así, en el contexto escolar, la significación social del conocimiento y el análisis de su relevancia. En términos de desarrollo humano y posibilidades de futuro o apertura, posibilita la evaluación de las relaciones interpersonales, la negociación de significados, la expresión de intereses, el reconocimiento de intereses del otro, la valoración de los desacuerdos, el establecimiento de compromisos y la construcción de consensos para llegar a acuerdo. (Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A., 2005, p. 39). Si se abordan en el contexto institucional y el entorno de aula podemos ver que:

en la escuela, el grupo de estudiantes tiene espacios reales para participar en la toma de decisiones; el equipo de docentes pueda generar desde su quehacer ambientes de aprendizaje democráticos; las familias se involucren en las acciones de la escuela, las y los directivos docentes lideren los procesos educativos relacionados con la convivencia. Los anteriores son ejemplos de escenarios posibles para poner en práctica las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. No basta con memorizar lo que contiene el manual de convivencia o conocer los protocolos de atención para mejorar el clima escolar, es necesario que la comunidad educativa participe y se apropie de los acuerdos allí contenidos y que estos faciliten el desarrollo de competencias como la empatía, toma de perspectiva o pensamiento crítico, las cuales son esenciales para un ejercicio real de la ciudadanía. (MEN, Guía N° 49, 2013, p. 13).



Construcción de lo social, la comunicación y la ciudadanía en la infancia

Para que un proceso participativo sea posible, requiere de ciertas condiciones, entre ellas el hecho de que exista la máxima presencia y representatividad de los actores involucrados, la pluralidad y diversidad existente en la sociedad; los espacios de participación ciudadana tienen, pues, que reflejar la heterogeneidad de las realidades y sensibilidades existentes (Ballesté, I. y Sanabria, C., 2016). Según los autores, en esta diversidad, uno de los colectivos que ha experimentado mayores dificultades a la hora de ejercer su derecho a intervenir en la cambiante realidad que les rodea, es el de los niños y niñas. A causa de su consideración como ciudadanos “en potencia” o “en preparación”, han estado históricamente marginados de los procesos de toma de decisiones, tanto en la esfera pública como en la privada. Sólo hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1989, a los niños y niñas se les conciben como seres humanos en desarrollo, sujetos de derechos. No sólo de derechos pasivos, como recibir atención de los adultos, sino también, de derechos activos como la libertad de conciencia, pensamiento, expresión e información, libertad de asociación y reunión o el derecho a ser oído en todo aquello que le afecte de manera directa o indirecta.

Se reconoce, pues, al niño, al menos tendencialmente, como un semejante y, por tanto, como portador de los mismos derechos-libertades que el adulto. Aceptar al niño y niña como persona y ciudadano, implica reconocerles el derecho a estar presentes, decir que piensan en función de sus características evolutivas, participar en la toma de aquellas decisiones que les afecten; perspectiva que reclama el rol de un adulto y una sociedad desde el acompañamiento y la promoción de una educación que conlleve a la participación activa.

Es así como la (Ley 12, 1991), introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, aparece, así como un derecho universal, asequible a todos independientemente de la condición personal o familiar. Así mismo, con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006):

Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, identificando y promoviendo 44 derechos y libertades de niñas, niños y adolescentes y especificando



las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado, frente a ellos, así como las medidas para preservar y restituir sus derechos en el caso que sean vulnerados. En este sentido:

El movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales. (Jaramillo, 2009, p. 112).

El concepto de infancia que se ha construido en la actualidad, representa a las niñas y niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos, y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (SED, 2010, p. 26).

Es así como a partir de este siglo, se ha venido comprendiendo que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción. En este contexto, a la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente. (Jaramillo, 2007, p. 111).

Es, por tanto, que la educación y específicamente la escuela, debe favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en los y las estudiantes y construir una realidad que integre tanto la adquisición de conocimiento como la formación de ciudadanos. Debe, también, responder a los intereses de nación y posibilitar el enriquecimiento de los individuos. Para lograr esta premisa, es necesario conocer el desarrollo social y las dimensiones de los niños y niñas que integran la escuela, y conseguir que los docentes conozcan su importancia y lo expliciten en los proyectos educativos institucionales, según lo expresa Gutiérrez (1995).

El fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños es de suma importancia, ya que éstas favorecen las relaciones con los pares y permiten que el niño y la niña asimilen los papeles



y las normas sociales. Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertos comportamientos de los niños y niñas para relacionarse con sus pares, depende del proceso de socialización, donde la familia y la escuela son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas y significativas, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta y de los refuerzos que se obtienen en las relaciones interpersonales. (Lacunza, A., y Contini, N., 2011, p. 161).

Así mismo, las relaciones que establecen los niños y las niñas con el mundo de los adultos y con su mundo externo, se inician en el recorrido para la construcción de su formación en ciudadanía. Esta experiencia está condicionada por diversos factores del entorno, pues lo que ocurre en la infancia es determinante para el buen desarrollo o el empequeñecimiento del ser humano en formación. No existen unas estructuras preestablecidas en la formación del individuo, sino que implican una serie de estructuras construidas progresivamente, determinadas por el medio en el que se desenvuelve el sujeto. Es, por tanto, que, para Hidalgo, C. G. (2000), la competencia social en la infancia se expresa por medio de un comportamiento asertivo, escucha a otros, control de sus impulsos, planifica y predice la conducta social, se ajusta a normas, y resuelve conflictos interpersonales.

Didáctica de las Ciencias Sociales

Con la construcción de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación básica (MEN, 2002, p. 1), se presenta en el área una invitación a soñar, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarse con el entorno. Además, considera que, desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, que comprenda y participe en su comunidad, de manera responsable, justa, dialogante, solidaria, y comprometida con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. En consonancia con lo anterior, uno de los objetivos de la educación en Ciencias Sociales es propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida, que se formen hombres y mujeres que



participen activamente en la sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.

“Desde los orígenes de la escuela pública, saber enseñar contenidos ha constituido una de las principales preocupaciones del profesorado de cualquier etapa educativa. Aún hoy es frecuente oír a los docentes, preguntar: ¿y esto cómo se enseña?” (Pagés, 2000, p. 1). Para este autor, con la masificación y la mayor duración de la enseñanza obligatoria, empieza a evidenciarse el fracaso escolar. La preocupación por las causas de éste, generó abundante literatura e investigaciones de todo tipo, tanto de tipo sociológico sobre los condicionantes sociales y la influencia del entorno en los aprendizajes, como de tipo psicológico sobre los problemas y los obstáculos del aprendizaje y las estrategias más adecuadas para superarlos. Así mismo, generó un trabajo en el que muchos maestros empezaron a reflexionar e indagar sobre sus propias prácticas de enseñanza y buscaron alternativas a las mismas para enfrentarse al fracaso de sus estudiantes.

Para Pagés, la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales. Estos conocimientos son construidos en, y desde, la práctica, para poder comprender qué se debe saber y qué se debe enseñar, preparar sus mediaciones pedagógicas y tomar decisiones en la práctica, así como para poder analizar qué ha ocurrido o ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. Se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el estudiante y el saber escolar en el contexto de una clase, de una institución educativa y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Respecto a esto, el autor expresa:

el conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la base de su currículo en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales. (Pagés, 2000, p. 3).



Se precisa la convicción de que el área de ciencias sociales es socialmente útil y absolutamente imprescindible en la construcción de una ciudadanía de calidad y criterio.

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales. Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias. La enseñanza de las ciencias sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. (De Alba Fernández, García Perez, & Santiesteban Fernández, 2012, p. 14).

En este sentido, estos autores plantean la historia como posibilidad para conocer los hechos sucedidos en el pasado, sus causas, sus consecuencias para lograr comprender las situaciones del presente. Además, la geografía muestra el reconocimiento del espacio, la interiorización de la existencia del otro en este reconocimiento y el territorio como ámbito de toma de decisiones para la ciudadanía. No cabe duda, de que la enseñanza de las ciencias sociales juega un papel fundamental en el aprendizaje de la participación, ya que a participar se aprende participando. Por ello, se hace necesario preparar a las niñas y niños para participar, poniendo en su mano los conocimientos necesarios para tomar decisiones y asumir responsabilidades, proporcionándoles oportunidades de tener experiencias significativas de ejercicio de la participación e implementando estrategias de aula que posibiliten el aprendizaje. (p.14).

Proyecto de aula: Participación e interacción

La escucha, el asertividad y la argumentación se constituyen en los recursos más adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que favorecen el razonamiento ético, la empatía, la tolerancia y la constitución de una ciudadanía democrática. Para lograrlo, se requiere el desarrollo de unas determinadas habilidades sociales y prácticas como el respeto de los turnos de la palabra, empatía, capacidad de escucha activa, de expresión de las propias posturas y de adopción de los puntos de vista ajenos cuando se consideren válidos. (Fernández Herrero, 2010, p. 22).



[...] la oralidad y la escucha hacen parte sustancial de los propósitos formativos para la convivencia, toda vez que tanto el trabajo en equipo como los procesos argumentales se fundamentan en ellas. Estos componentes confluyen en la estrategia de proyecto de aula, cuyas ventajas y finalidades se pueden sintetizar de la siguiente manera: los estudiantes se forman en la autonomía, aprenden contenidos y desarrollan habilidades y competencias aplicadas a la vida cotidiana, se fomenta el trabajo colaborativo entre estudiantes y con el docente, fortalecen la autoestima, la seguridad, la identidad, el liderazgo y la convivencia social, y, finalmente, aprenden a comprender y respetar el entorno y el entramado cultural. (Marín, 2015, p. 3).

La formación ciudadana se convierte en un compromiso para las instituciones educativas. La estrategia para desarrollar la competencia comunicativa ha de ser activa, y constituye el propio contenido a enseñar, ya que parte de la idea de que nadie aprende en solitario, desarrolla el espíritu crítico y ha de ser altamente participativa, ya que requiere la implicación de todos y cada uno de los miembros del grupo. Un medio pertinente para su consecución, es el proyecto de aula, como una alternativa didáctica de participación que estimula la iniciativa, innovación, solución de problemas, desarrollo de habilidades, y posibilita al estudiante enfrentarse a los procesos, vivencias y retos. Es una práctica educativa que invita a la transformación del quehacer o acción pedagógica del maestro, como se requiere.

Transformar la práctica docente, cambiar los métodos expositivos y las evaluaciones memorísticas para adoptar nuevas estrategias de la actividad pedagógica que estimulen en el estudiante el interés por la investigación, en donde los contenidos disciplinares se pongan en diálogo con el contexto local y global. (Ruíz & Rodríguez Páez, 2010, p. 7).

Para (González, 2001), el proyecto de aula sugiere una didáctica, como un proceso de mediación entre sujetos que se comunican haciendo, y como transposición de las ciencias hacia su enseñanza a través de preguntas que posibilitan pensar y construir un camino, hallar respuestas y solucionar problemas. Los proyectos de aula surgen de una situación problémica, de donde el concepto de solución de problemas se fundamenta en la metodología de la investigación o los procesos investigativos de las ciencias, pero con carácter formativo.



Teniendo en cuenta que los proyectos de aula posibilitan una construcción colectiva de conocimientos, es preciso

[...] responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del currículo y las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. Transcenden hacia el ámbito de la familia y de la comunidad. Implican acciones precisas en la búsqueda de soluciones a los problemas de tipo pedagógicos. (Carrillo, El proyecto pedagógico de aula, 2001, p. 335).

Estos funcionan a partir del planteamiento de problemas en el aula, el cual es reconocido, identificado y comprendido por medio del análisis e interpretación de la información recolectada de manera conjunta con el docente. Conlleva a un aprendizaje mutuo entre maestro, estudiantes e incluso familias, porque el docente canaliza las inquietudes de todos y como mediador promueve la indagación y la experimentación, para luego organizar juntos el conocimiento de lo aprendido. Estudiantes y maestros indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, para luego transformar el problema encontrado desde sus posibilidades de acción y construir conocimiento.

En este sentido, Gómez (2005) sostiene que el aprendizaje basado en proyectos tiene bases en el dominio de las pedagogías activas y el aprendizaje por descubrimiento y construcción, donde es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas a los que se enfrenta. “El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz”. (Gómez, 2005, p.10).

Es por tanto, que el proyecto de aula debe responder a las grandes preguntas del currículo, y de manera transversal lograr responder a la adquisición y fortalecimiento de competencias básicas que hacen de la situación de aprendizaje una experiencia significativa, donde los estudiantes manejan diferentes fuentes de información y se mueven en ellas, considerando que ellos mismos se consideren la primera fuente de información y preguntarse a sí mismos cuáles



son los conocimientos previos que poseen respecto a la pregunta o el problema, el proyecto y el producto final. Es por esto que la utilización de técnicas cooperativas como compartir información entre pares, demanda responsabilidad individual y grupal en el aprendizaje de los participantes en el proyecto, se fomenta la autonomía y la participación en la elección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que serán utilizadas durante el proyecto, lo que posibilita la comunicación asertiva, la escucha y la argumentación.

Y, por último, el aprendizaje cooperativo implica la evaluación grupal no sólo en cuanto a resultados de aprendizaje, sino en relación con el funcionamiento del propio equipo de trabajo. Una característica particular del aprendizaje basado en proyectos es que los estudiantes se animan y se sienten implicados en la realización del proyecto. De igual manera, los proyectos de aula se vinculan con la vida de los estudiantes: inciden sus preocupaciones, sus intereses y sus necesidades, que permite pensar que los estudiantes se implican de manera efectiva en su desarrollo, que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, partiendo de una situación que afecta o está relacionada con su realidad y que a su vez plantea un reto que estimula el aprendizaje.

Una estrategia pedagógica como la pedagogía por proyectos en miras de fortalecer los procesos integrales en los niños y niñas, se convierte en una excusa y oportunidad para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y además para aprender a investigar en doble vía: como maestras investigadoras, dado que cada proceso realizado al interior del proyecto, será objeto de análisis y estudio en el marco de la investigación, donde cobra sentido la investigación pedagógica como posibilidad de crear las condiciones para que los que están formándose sean sujetos protagónicos de su propia formación, considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación, reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente (Jolibert, 2000, p. 5). Así como a los estudiantes, ya que es un proyecto de aula seleccionado por ellos mismos, el cual facilita el aprendizaje, el fortalecimiento de competencias, encuentran motivación para aprender, comprender y aplicar lo aprendido en otras situaciones o circunstancias; además los conocimientos adquiridos sirven a ellos como herramientas comunicativas para vivir en sociedad y dar respuesta a los diferentes retos que ésta les plantea.



La escuela y la práctica pedagógica en la formación de ciudadanos

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994), en los fines, los objetivos de los diferentes niveles de formación, la definición de las comunidades educativas, el gobierno escolar, la reglamentación de los manuales de convivencia y los Proyectos Educativos Institucionales, alude a la necesidad de fomentar el espíritu ciudadano desde perspectivas éticas y cívicas, en el marco de “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (artículo 5, numeral 2).

García (2010) afirma que, el reto que debe atender y asumir la escuela es buscar la manera para que estas pretensiones se hagan realidad y sean parte de la vida de las personas en la sociedad. “De ahí se derivan múltiples posibilidades y responsabilidades por parte de las instituciones escolares, tendientes a brindar formación con espíritu ciudadano”. (p.10).

Educar para formar ciudadanos se convierte en una urgencia para las instituciones educativas, propósito plasmado en el marco de la legalidad, lo institucional, los planes de mejoramiento y la concepción de calidad de la educación; prioridad en la instrucción de docente, los planes de estudios, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, como diría Chaux, E., Lleras, J. y, Velásquez, A. (2004), pues todos los colegios forman en ciudadanía a sus estudiantes. Sin embargo, hay una enorme variedad en la manera como esta formación se lleva a cabo. En algunos casos la formación ciudadana ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto, es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa que reflejan ciertos valores y normas que no se hacen explícitos, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes.

En definitiva, de lo que se trata es de empezar por asumir que el papel del docente ya no es el de ser un mero agente socializador y transmisor de conocimientos. En plena era de la información, donde los datos y los contenidos se encuentran fácilmente, su tarea ya no ha de ser tanto la de enseñar éstos, como la de ejercer de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañando a los educandos en su particular itinerario de “aprender a aprender”, y promoviendo el desarrollo de las competencias ciudadana comunicativas mediante actividades



críticas y cooperativas, para lograr que sea cada persona quien construya su propio conocimiento de una manera más autónoma, responsable y respetuosa de los demás. Este cambio de actitud es el punto de partida de la transformación de la tarea docente. La idea que conlleva, es la de que la responsabilidad en la educación cívico-social de los educandos, no es exclusiva de la persona encargada de una materia específicamente dedicada a ella, sino que se trata de un eje transversal e interdisciplinar, que abarca y atraviesa los diferentes niveles, etapas y áreas curriculares, siendo por tanto una tarea irrenunciable para todo el profesorado. (Fernández Herrero, 2010, p. 20).

“La escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización, también tienen que cumplir un papel fundamental”. (Chaux, E., Lleras, J. y, Velásquez, A., 2004, p. 10). Sin embargo, continúan los autores afirmando que la escuela es un espacio privilegiado para dicha formación, es una pequeña sociedad y como tal, presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana: todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos y problemas que surgen. Casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela, puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana, y es así como la formación ciudadana puede estar perfectamente relacionada con la formación académica que ocurre en la escuela.

[...] la escuela puede convertirse en un escenario propicio para que los sujetos puedan acceder a la tradición ciudadana y a vivenciar prácticas “democráticas”. Ella es una institución en donde se realizan importantes procesos de vinculación de los individuos a la sociedad, donde se tiene la posibilidad de aportar en la identificación de los espacios, los mecanismos de participación, además de los instrumentos que pueden ser utilizados por cada persona para lograr identidad, reconocimiento, y presencia en el colectivo. (García, 2003, p. 6).

[...] en la escuela nos identificamos, por primera vez, como ciudadanos y ciudadanas y conocemos a nuestros coetáneos, con los que luego tenemos que llegar a acuerdos sobre las reglas, convenciones y leyes con las que organizar su vida. Así, la escuela se convierte en el primer escenario de lo público, y se presenta, a su vez, como escenario de una segunda dimensión de lo íntimo- la primera es la dimensión familiar-... La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. (Olmedilla, 2007, p. 8).



Pero, sería utópico pensar que la única institución a la cual se le delega esta responsabilidad sea la escuela, más aún que ésta pueda realizar este ejercicio de formación por sí sola. Los aprendizajes no sólo se reciben en la escuela, sino que a la fecha aportan en tal aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han emergido en la formación y los entornos en los que los estudiantes se desenvuelven. Retomando a Barbero citado por García (2003), la ciudadanía es histórica porque obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce; los conceptos y las prácticas de la ciudadanía, han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la mundialización de la economía, la globalización de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones e intercambios entre las personas y las sociedades. Las relaciones entre lo global, local e institucional, plantean nuevas formas de producir y transmitir el saber, nuevos lenguajes y modelos de comunicación que deben tener presencia al interior de la escuela.

En general, se puede decir que las condiciones histórico sociales y las expresiones culturales propias de cada sociedad, comprometen a la escuela para que se preocupe por valorar las identidades de los sujetos y de los colectivos, en tanto ellas expresan las formas de pensar, sentir, de ser, participar, crecer y de crear de las personas que hacen parte de la vida escolar. “Esto permite sugerir, que la formación académica se debe orientar a preparar las personas para que participen en la construcción de la sociedad civil, aunque sean reducidas y limitadas las posibilidades de cada sujeto para incidir en las decisiones colectivas”. (García, 2003, p. 5).

Es necesario convertir la escuela un lugar seguro e inclusivo, donde las acciones que se desarrollen estén centradas en las personas, la promoción, ejercicio y protección de los derechos humanos, que sean apropiadas a los distintos contextos y que, reconozcan las diferencias existentes de cada miembro de la comunidad educativa. Entornos donde intervienen factores no estructurales que la escuela debe adoptar, como las prácticas cotidianas por parte de la comunidad educativa, que deben evidenciar la vivencia de los enfoques de derechos, género e inclusión. Propender por las pedagogías basadas en la cooperación y no en la competitividad, y



la participación de la comunidad en el reconocimiento de sus intereses y necesidades. Para Toro & Rodríguez (2001), la convivencia es una construcción social que no se da de manera individual ni natural, es decir, “la convivencia se aprende, se construye y se enseña”. (p. 20).

La vida en comunidad es una ocasión para aprender a ser ciudadano, esto es, un ser social con derechos y deberes. Por lo tanto, la organización participativa de la vida de la escuela y la asignación a todos los estudiantes de responsabilidades en el aula y en la escuela, son una ocasión y medio para ese aprendizaje. La escuela, pues, es un ámbito en el que se pueden adquirir ciertos saberes sobre la regulación de la convivencia entre los seres humanos y la debida organización de la vida comunitaria, la práctica de los derechos y deberes de la ciudadanía, la convivencia desde el respeto y la tolerancia a todas las personas, incluidas aquellas que tienen formas diferentes de pensar, valores distintos, modelos de vida distantes de los propios. “Aprenderá convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela”. (Juste, R. P.2007, p. 250).

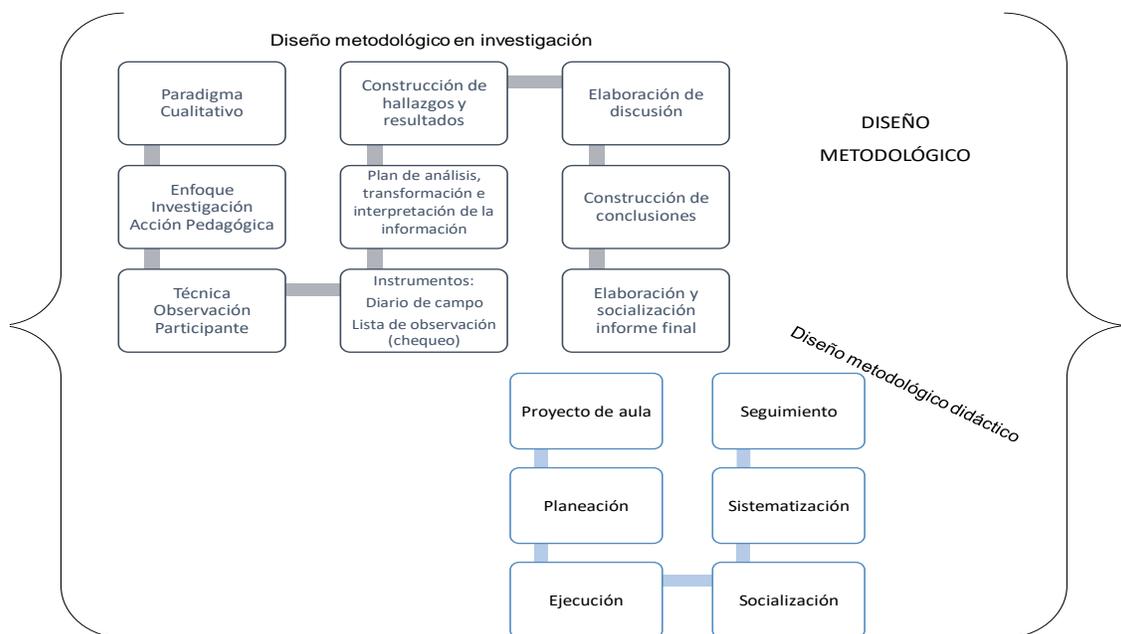
La escuela no es sólo un lugar donde se prepara para la convivencia, sino donde es posible ejercerla, porque es allí donde todos sus miembros asumen roles y participan en la creación de normas compartidas para mejorar la convivencia escolar, en otras palabras, para construir sueños comunes. Por lo tanto, es necesario generar reflexiones sobre el papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía.

En este sentido, la escuela y particularmente la labor del docente, ofrecen una gran posibilidad de formar ciudadanos reflexivos, participativos, formados en habilidades sociales y comunicativas que le permitan relacionarse con los otros y consigo mismo, actuando de manera pacífica y solidaria en sus relaciones. Donde aprenden de sus propias experiencias y, el docente como mediador del aprendizaje, contribuya a que los niños y niñas reflexionen sobre su realidad y les proporcione los recursos necesarios para que ésta sea transformada.



DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico articula la perspectiva en investigación cualitativa como un conjunto de concepciones, teorías y procedimientos que demuestran la coherencia con el objeto de profundización, la posición teórica y la normativa seleccionada, en procura del conocimiento y actuación en el entorno y con la situación problema. Con el diseño metodológico didáctico, referido al proyecto de aula como práctica de mediación pedagógica que, aplicada de manera sistemática, facilitó en el trabajo de campo, el encuentro de alternativas de solución a la situación problema y la comprensión de las propias actuaciones pedagógicas en referencia con las competencias ciudadanas comunicativas de la población infantil.



1 8 0 3

Gráfico 01

Diseño Metodológico en Investigación

A continuación, se explica el paradigma, enfoque y método de investigación utilizados en el proyecto, además de la técnica e instrumentos que permitieron llevar a cabo el proceso y recolectar información para analizarla, sistematizarla y, posterior a ello, encontrar los hallazgos



que permitieran el planteamiento de los resultados, la discusión y las conclusiones del trabajo desarrollado.

Paradigma.

La propuesta de profundización desde la sistematización de experiencia se encuentra enmarcada en el *paradigma cualitativo*, el cual, según Galeano E. (2004), busca acercarnos a la realidad de los actores sociales para comprender las diferentes formas que utilizan para conocer su realidad, enfrentar la vida diaria desde lo subjetivo, lo vivencial y la interacción con los demás. Este paradigma da importancia a la naturaleza socialmente construida de la realidad, la interacción entre el investigador y lo que estudia, que, para este caso, son los procesos que se desarrollan en el aula de clase y las instituciones educativas.

La atención específica de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos. (Colmenares E. & Piñeros M, 2008, p. 98).

A partir de esto, se hacen construcciones y reflexiones grupales e individuales que permiten la recolección, organización, clasificación, análisis e interpretación de las situaciones vividas, en procura de realizar acciones de mejoramiento y transformaciones específicas que conlleven a mejorar las prácticas pedagógicas con los estudiantes, la didáctica en ciencias sociales y el saber pedagógico y educativo alrededor de la convivencia escolar, en relación con las competencias ciudadanas comunicativas en la población infantil.

Enfoque.

El enfoque es la *Investigación Acción Pedagógica* (IAP). Como lo expresa Restrepo G, (2006), el docente parte de su reflexión y se convierte en persona activa de investigación desde su práctica en el aula de clase, ya que ésta se construye desde su trabajo pedagógico, promoviendo cambios en mayor o menor medida, respondiendo a las características y necesidades de aprendizaje de sus niños y niñas, las tipologías de familias, o las condiciones del



medio donde se desenvuelven y viven los estudiantes. De esta manera, se propicia la reflexión y actuación que conlleve a la transformación de las realidades del aula. La investigación acción pedagógica, le enseña al maestro “cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (Gómez, como fue citado en Colmenares E, et al, 2008, p. 111).

Una característica fundamental en la investigación acción pedagógica, es que es altamente participativa, donde la interacción con el otro se incorpora como elemento constitutivo de las tareas o prácticas sociales cotidianas entre los miembros de la comunidad escolar. Esta investigación le permite a los docentes salir de sus escritorios y emprender un nuevo rumbo, dando lugar a prácticas formativas permeadas por la investigación, la indagación y la motivación por descubrir nuevos caminos en el aprendizaje. La investigación en el aula implica que, tanto docentes como estudiantes, sean partícipes activos en el proceso de investigación.

Técnica e instrumentos.

La técnica de recolección de información utilizada fue *la observación participante*, la cual permite conocer las situaciones desde el aula misma, donde el docente vive los hechos cotidianos con los estudiantes y acumula experiencias, en la intención de viabilizar la comprensión de sus realidades y construir en razón de ello para mejoramiento del proceso, la práctica y el saber. “La observación participante consiste en dos actividades principales: *observar* sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y *participar* en una o varias de las actividades de la población” (Guber, 2001, p. 22). De manera complementaria, se comprende como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". (kawulich, 2005, p. 2, tal como se cito en Marshall y Rossman, 1989, p.79).

En este sentido, la observación participante se refiere a la recolección o registro de información que realizan los observadores investigadores alrededor de interacciones, comportamientos, ritmos, discursos, relaciones, entre otras. Información que luego será objeto de análisis, interpretación y confrontación, puede ser, entre las lógicas de los actores y la personal. (Galeano M. E., 2012, p. 35).



En referencia a lo expuesto, el docente participa de las actividades en igualdad de condiciones con los estudiantes, para luego salirse de ese escenario, en razón de los registros y la descripción realizada, priorizando la comprensión e interpretación de dicha realidad. Y una de las alternativas o instrumentos de observación participante, oportuno para ello, es *el diario de campo*, medio para el registro de la información o materia prima para el trabajo del observador investigador. (Galeano M. E., 2012, p. 51).

El diario de campo, es un instrumento en el que se registra la información, observación o notas de forma completa, precisa y detallada, susceptible de ser interpretada en razón de lo significativo, trascendental, diferente e inquietante, por enunciar algunos criterios de interpretación. El diario se caracteriza por la reflexión, las líneas argumentativas y la relación con la práctica y el saber pedagógico que hace su autor, sobre aquello que se considera significativo, evitando que se convierta en un listado de anécdotas o problemáticas. Para Alzate Yépes, el diario es un registro donde se escriben los procesos de aprendizaje y crecimiento personal de los estudiantes en un período de tiempo determinado y en éste se “incluye la narración de los momentos vividos en relación con el objeto del conocimiento (curso) y las reflexiones que de ella se derivan” (p.2).

El diario de campo como instrumento, es un recurso metodológico donde el docente realiza observaciones, entrevistas, describe lo que ocurre en clase, los materiales que utiliza, etc. Así también, compara, triangula la información recabada y establece conclusiones, a fin de poder tomar decisiones para mejorar su práctica educativa. Es decir, los diarios ayudan a rescatar los puntos débiles y fuertes, y este juicio crítico desarrolla competencias comunicativas. Además, los diarios ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de su práctica, y con ello puede mejorarla. (Porlán y Martín, 1994, citado por Guzmán Agudelo A, Cartagena Cardona, C., Sánchez Tejada, K., Egea Tilano, E., p. 170).

Este instrumento de investigación en el aula, implica un procedimiento donde escribir no es simplemente registrar la experiencia y los procesos significativos, es también interpretar con argumentos teóricos y comentarios situaciones vividas en el aula, es justificar y reflexionar sobre problemas de la práctica pedagógica, que favorece la toma de conciencia del maestro sobre su proceso de crecimiento personal y profesional. La escritura actúa como elemento mediador entre



la teoría y la práctica. (Guzmán Agudelo A, Cartagena Cardona, C., Sánchez Tejada, K., Egea Tilano, E., p. 170).

En el proyecto en cuestión, el diario se constituye en la oportunidad de registrar la información, en razón de la ejecución de las planeaciones de las asambleas del proyecto de aula (ver Anexo 01), así como los asuntos considerados determinantes o significativos por su impacto o trascendencia en la interacción, relación, palabras, comunicación o convivencia entre los niños en forma individual o grupal y, acciones, discursos o emociones de las docentes investigadoras en la gestión de lo planeado. Se utilizará como medios de apoyo para el registro, la grabación en audio de cada asamblea.

De otra parte, se utilizará *la lista de chequeo*, la cual posibilita la confirmación a las docentes investigadoras de lo realizado por los estudiantes en lo individual, en razón de los propósitos de aprendizajes explícitos en el proyecto de aula. Se debe recordar que cada asamblea fue grabada en audio, facilitando la elaboración de la lista de chequeo, en referencia con la construcción de la norma para la convivencia y la comunicación, logrando determinar el cumplimiento de los ítems a evaluar, a saber: escucha y pide la palabra, al participar lo hace asertivamente, argumenta sus ideas con coherencia y acata las normas establecidas para la asamblea (ver Anexo 02).

“Se entiende por lista de chequeo (check-list) un listado de preguntas, en forma de cuestionario que sirve para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas o actividades establecidas con un fin determinado”. (Cardona E & Restrepo A, p. 2).

Ambos instrumentos serán realizados después de la ejecución de cada asamblea, para un total de diez diarios de campo por docente y diez listas de chequeo por docente, para efectos de la transformación de la información prevista en la sistematización.

Plan de análisis

Teniendo en cuenta la información recolectada a través de los dos instrumentos utilizados: *el diario de campo* y *la lista de chequeo*, el plan de transformación y análisis de la información, posibilitará la búsqueda de explicaciones y comprensiones de dicha información, en procura de construir conocimiento alrededor de la misma.



Plan de análisis de la información recolectada en el diario de campo.

El procedimiento explicado a continuación se realizó inicialmente de manera individual para luego hacerlo en equipo, en procura de hallar similitudes, diferencias o vacíos que permitieran argumentar resultados, discusión y conclusiones.

Descripción.

En *el diario de campo* se consignaba la información sobre la ejecución de las asambleas, según sus momentos y los asuntos relevantes del encuentro. Cada docente, posterior a la realización de la asamblea lo realizaba (por docente 10 diarios), para un total de 20 en ambas instituciones (Ver Anexo 03).

Es de anotar que dicha descripción, estuvo acompañada además con un registro en audio, producciones textuales, fotográficas, gráficas, plásticas o visuales de los estudiantes, y algunos aportes de las familias. Además, al finalizar cada diario, se encuentran reflexiones y emociones personales de las docentes investigadoras, sobre los aprendizajes en curso.

Transcripción.

En el diario de campo como espacio de descripción de la experiencia, se realizaron las transcripciones del audio, cuando fue ello necesario, buscando ampliar o complementar la información, en especial, la relacionada con los diálogos sobre la convivencia, la comunicación, las problemáticas sobre el particular. El material de audio facilitó, además, ampliar el ítem de eventos significativos.

Organización de la Información.

Teniendo en cuenta la transcripción inicial de las asambleas en los diarios, se procedió con la lectura y organización de dicha información en cuadros de Excel, en razón de los hechos, relaciones, conceptos, interacciones, tipo de relaciones, asuntos significativos, materiales usados en la experiencia, entre otros; re-agrupación realizada en la intención de encontrar constantes particulares y de equipo que permitan clasificar la información, no solo desde lo observado, sino desde el significado y sentido de ese hecho, relación o material.



Clasificación de la información.

La tercera revisión de la información, estuvo encaminada a la clasificación de las constantes halladas en ambos diarios, respondiendo así, a la similitud de los hechos, conversaciones, aprendizajes, actitudes, conceptos, materiales, como se expuso, en referencia con los sentidos de dichos asuntos, fuera alrededor de la enseñanza o el aprendizaje; lo que permitió al final encontrar constantes de sentido y significado en la ejecución de la planeación prevista para el proyecto de aula, información que incluso al ser tan recurrente, fue cuantificada, como dato numérico y de apoyo en la comprensión e interpretación final de la información para hallazgo de resultados (denominada en el ejercicio de transformación de la información pre-categorías).

Categorización de resultados.

La lectura de la información ya clasificada en razón de sus sentidos y significados y separada por pre-categorías, facilitó la última agrupación, la cual fue establecida en coherencia con los significados de la información no sólo en el proyecto, sino en referencia con las categorías teóricas preestablecidas o que era necesario considerar como hallazgos, permitiendo el encuentro con las categorías resultados del proyecto.

Las categorías finales, se consolidaron como puntos de análisis para interpretar los resultados del proyecto de investigación pedagógica realizado, responder a la pregunta, tener elementos para responder a los objetivos, y facilitar la proyección del trabajo a mediano y largo plazo.

Plan de análisis, de la información recolectada en la lista de chequeo.

La información recolectada en *la lista de chequeo* como se enunció, no implicó transformación de datos, por la misma naturaleza de los datos recolectados en la observación; por tanto, el procedimiento estuvo relacionado con un análisis estadístico básico que permitirá revisar el número de veces por asamblea que cada niño había *escuchado respetando la palabra, pedía la palabra para participar, participaba de manera asertiva en la conversación, acataba las normas establecidas en la asamblea, y argumentaba sus ideas con coherencia y claridad.* Resultados que serían utilizados para complementar y validar la información hallada como

resultado de la transformación de la información del diario de campo, denominada pre-categorías y categorías.

Diseño Metodológico Didáctico en Ciencias Sociales

La propuesta de profundización se lleva a cabo a partir de un diseño participativo, a través del cual, se llevarán a cabo algunos momentos de indagación de la teoría confrontados con la realidad y una reflexión de tipo pedagógica. Esto permitirá buscar alternativas de solución a partir de una situación problema encontrada y, de esta manera, realizar un proceso diagnóstico que conlleve a hacer la planeación y ejecución de la propuesta, para el caso, *proyecto de aula*, que fortalezca las competencias ciudadanas comunicativas de los estudiantes de grado tercero de la I.E. Gilberto Echeverri Mejía y la I.E. Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya. Luego, se posibilitará la implementación de diversas herramientas y estrategias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan *los momentos* por los cuales se realizó el diseño, planeación, ejecución, seguimiento-evaluación y sistematización del Proyecto de aula.

Momento I: Planeación.

Durante el primer y segundo semestre de la maestría se lleva a cabo una fase exploratoria, donde se realiza un proceso de observación en las aulas de clase e Instituciones Educativas, para determinar las necesidades de trabajo, la caracterización institucional y las dificultades presentadas. Esto permite encontrar las estrategias para establecer unos objetivos y criterios de búsqueda de información, como antecedentes para indagar sobre qué personas, instituciones o investigaciones se han acercado a investigar aspectos similares a las necesidades presentadas o situación problema con respecto al trabajo en el aula. Además, permite tener claridad sobre los elementos que han sido importantes y claves en su proceso de desarrollo, el tipo de estrategias que se han utilizado y los resultados positivos o negativos que se han tenido. Finalmente, se identifican las conclusiones y recomendaciones, para hacer énfasis en la búsqueda de aspectos que mejoren o fortalezcan las situaciones ya encontradas, y poder plantear la propuesta de trabajo pedagógico en el aula.



A partir de lo anterior, se hace un reconocimiento de la situación problema por parte de los participantes (docentes y estudiantes), para visualizar la necesidad de hacer una mediación pedagógica en el aula, buscando estrategias que fortalezcan y mejoren las interacciones y funcionamiento del grupo. Es por esto que se realizan actividades en los grupos, que permitan ir descubriendo entre los niños y niñas del grado tercero que la comunicación es una oportunidad para transformar las relaciones, para expresar sentimientos, pensamientos y formas de concebir la vida. Así mismo, que la escucha, la asertividad y la argumentación, son procesos primordiales para la convivencia y que si se encuentran alterados en el aula es más complejo aprender, convivir y propiciar un ambiente de armonía.

En el tercer semestre, una vez determinadas las necesidades del grupo, se realiza la planeación del proyecto de aula a realizar con 26 estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y 15 estudiantes de la Institución Educativa Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya. En esta última institución, al ser Escuela Nueva, la docente debe desarrollar su propuesta con los grados que tiene a su cargo, es decir, los grados primero, segundo y tercero.

El proyecto de aula se constituye en la elección didáctica que propicia el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas, porque estimula la iniciativa e innovación, la solución de problemas, promueve el desarrollo de habilidades, posibilita al estudiante enfrentarse a los procesos, vivencias y retos. Dicha estrategia invita a la transformación del quehacer y la acción pedagógica del maestro, ya que permite dejar de lado las clases memorísticas, para avanzar en otras formas de asumir la actividad pedagógica a través de la investigación de aula y la lectura de la realidad social.

Los proyectos de aula propenden por un trabajo para la comprensión y la construcción colectiva de los saberes, atiende a los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y funciona a partir del planteamiento de problemas en el aula que los mismos estudiantes reconocen, identifican y comprenden por medio del análisis e interpretación de la información recolectada por el docente. Conlleva a un aprendizaje mutuo de docentes y estudiantes, e incluso de las familias, porque el docente canaliza la inquietud de todos y como mediador promueve la indagación y la experimentación, para luego organizar juntos el conocimiento de lo aprendido.



Estudiantes y maestros indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, y luego de manera conjunta, diseñan una propuesta de mediación pedagógica con el fin de transformar el problema encontrado desde sus posibilidades de acción.

La planeación del proyecto de aula, se desarrolla a través de una nave, como metáfora de la estructura del proyecto para la convivencia, la comunicación y la participación. La nave hará la representación de investigación, indagación, la vivencia de experiencias nuevas y la construcción de nuevos aprendizajes. En ésta irán pegadas las fotos de los estudiantes que iniciarán dicha aventura montados en la nave.



La aventura se inicia con el nombre de “*exploradores y exploradoras de saberes*”. Se realizan cuatro asambleas (sesiones) de dos horas cada una, donde se descubre con los niños a través de diferentes actividades, la problemática vivida en el grupo, con el propósito de visibilizar el problema y hacer manifiesta la necesidad que se tiene. De igual forma para que se establezca un diálogo y reflexión acerca del mismo y de la importancia de implementar un proyecto de aula, que medie y solucione dicha problemática. Esta problemática, claro está, debe surgir a partir de situaciones cotidianas o intereses reales de los niños (as) y que fortalezca las competencias ciudadanas comunicativas, mejorando la convivencia escolar.

Los saberes previos de los niños son la guía para el desarrollo del proyecto, pues de allí surgen hipótesis en torno a preguntas que se convierten en el elemento primordial que orienta el



proceso de construcción del mismo. Los niños hacen la propuesta en un abanico de ideas, en donde se pretende que puedan llegar a un consenso democrático con la participación de todos, sin imposiciones y aportando permanentemente a la construcción significativa. En este sentido, la intencionalidad es que surjan cuestionamientos y acuerdos tales como: ¿Qué nombre debe llevar?, ¿Para qué realizarlo?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, ¿Cómo evaluarlo?, entre otras.

Las 4 asambleas son determinadas así: identificar la situación problema, establecer relación de situación problema con las situaciones del aula, jugar a cartografiar la realidad y la última llamada la ruta de los exploradores.

En ese primer momento, se busca generar un conocimiento individual y colectivo construido a través de diálogos, reflexiones y debates entre distintas miradas frente a los problemas familiares, ambientales, sociales y escolares particularmente en el aula, buscando así definir qué es un problema, sus causas y consecuencias, para que a través de esta estrategia se llegue a acuerdos colectivos y ejercicios de indagación.

Dichas asambleas se centrarán en conocer la realidad del grupo, su entorno y espacio, por lo cual se requiere ejecutar acciones que permitan realizar una exploración detallada de la situación que se vive a diario. Esto posibilita que entre todos se pueda detectar los intereses, características y problemas del grupo, jerarquizar los problemas e intereses atendiendo a las prioridades, determinar la situación de éste, definir objetivos y plantearse retos, dando estrategias y herramientas, técnicas y recursos.

Además, implica el diseño y la concertación de acciones colectivas, organizadas, negociadas y planeadas con los (as) estudiantes y docentes. Finalmente, este primer momento concluye en la definición del tópico o temas a investigar durante el desarrollo del proyecto (ver Anexo 04).

Momento II: Ejecución.

Esta fase es llamada “*en mi nave, transformando realidades*”. A partir del descubrimiento de lo anterior, se planean seis asambleas más, teniendo en cuenta las necesidades y problemática del grupo, desarrollándose con base a una construcción colectiva y una serie sucesiva de actividades, que, en el formato de planeación, son determinadas con un objetivo y una competencia ciudadana comunicativa específica a desarrollar. Esto conlleva a la formación del estudiante



como investigador y como solucionador de problemas cotidianos que se presenten en su contexto, permitiendo que tenga mejores alternativas para la interacción con pares y quede esta manera se vaya mejorando la convivencia.

Es el camino que se emprende en la nave para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se desarrolla desde diferentes estrategias propuestas por los estudiantes y la docente, y éstas deberán ser motivadoras, significativas y que apunten al fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas.

Se tendrá en cuenta la utilización de diferentes materiales y recursos, que posibiliten el cumplimiento del objetivo inicial. Estos recursos son contruidos con la participación de los estudiantes y con iniciativa de las docentes. Este momento implica, así mismo, la valoración del proceso, la sistematización de las experiencias y, además, la socialización de resultados.

La motivación por parte de la docente es fundamental en la ejecución del proyecto, por lo tanto, en este segundo momento pedagógico se genera el interés de los niños y las niñas por medio del video “el pequeño Einstein” como motivador en cada asamblea, como investigadores y constructores de conocimientos nuevos. Se traerá al aula una nave gigante, la cual contiene las fotografías de los estudiantes, con poses de investigación, curiosidad y simpatía, elegidas éstas por ellos mismos.

Al finalizar esta fase del proyecto, se socializará y presentará de manera creativa a las familias, estudiantes y comunidad todo lo que se construyó, propiciando un momento para compartir y comunicar lo aprendido durante el proceso. Dicho evento se presentará a través de diversas actividades como exposiciones y carrusel por centros de aprendizaje, donde los estudiantes tendrán la posibilidad de compartir con sus familias las experiencias y procesos adquiridos como exploradores de la convivencia, la comunicación y la participación. De igual manera, se propone hacer una reconstrucción del proceso vivido a través de los registros realizados a lo largo de las asambleas, a fin de realizar un balance de aquello que se apropió e incorporó desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal en los procesos trabajados para la formación ciudadana y la convivencia, y sopesar si aquello que se desarrolló de forma individual y colectiva contribuyó a mejorar la situación sobre la cual tiene intención la acción.

Momento III: Evaluación y seguimiento.

En este tercer momento se utilizan herramientas como los conversatorios y asambleas, además, se comparan los resultados del trabajo con los objetivos propuestos, para determinar logros, dificultades encontradas, conceptos aprendidos que se deban fortalecer y aspectos por mejorar que conlleven a la toma de decisiones y a la construcción continua de la convivencia escolar.

La evaluación cualitativa es una evaluación pedagógica, participativa, donde los estudiantes son sujeto y objeto de la evaluación. Es descriptiva de los procesos de aprendizaje, sustentada en la justicia social y la equidad. Este es un proceso intencional, social, político y de compromiso, donde deben valorarse criterios tales como la representatividad, la participación, la convivencia, la comunicación de autogestión y otros elementos que en última instancia favorecen el desarrollo de la ciudadanía. Por lo tanto, el docente junto con sus alumnos, planifican qué y cómo evaluar (ver Anexo 05).

Además, es un proceso constante de reflexión de todos los elementos que intervienen en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como lo expresa Carrillo, T (2001) “El docente es quien tiene la responsabilidad de diseñar el registro de evaluación, así como el rendimiento que alcanzan los alumnos” (p. 342), pero que de forma conjunta se puedan llegar a acuerdos en los que la evaluación no sea simplemente sumativa, sino que también se dé durante todo el proceso de aprendizaje en el cual intervienen los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para que haya un aprendizaje significativo para cada uno de los estudiantes.

Momento IV: Sistematización.

Posterior a cada asamblea, se realizará la sistematización de la misma, realizando un registro de información, que permita hacer una descripción general de los aspectos más significativos del trabajo realizado en el aula con los estudiantes, teniendo en cuenta datos importantes como situaciones presentadas, conceptos o materiales significativos, aportes de los estudiantes, la participación de los niños y niñas, elementos específicos aportados por determinado estudiante, la percepción del grupo en general, la evaluación de las actividades realizadas y algunos otros

eventos relevantes que puedan aportar posteriormente a hacer el análisis de la práctica pedagógica.

La sistematización del proyecto de aula, corresponde a la descripción de los resultados de la intervención pedagógica a través de la ejecución de actividades y estrategias planeadas durante las diez asambleas, las cuales son desarrolladas con los estudiantes del grado tercero de ambas instituciones educativas, y su análisis se realizará desde la investigación acción pedagógica.

Para ello, se hace el análisis de los instrumentos utilizados y lo arrojado por éstos, determinando así los alcances obtenidos, logros, dificultades, fortalezas, aspectos por mejorar y resultados o situaciones que se deben seguir trabajando con alumnos de este grado. De esta manera, los alcances del proyecto pueden ser proyectados y trabajados con nuevas estrategias didácticas, que le permitan al grupo crecer cada día en la consecución de una sana convivencia escolar, de acuerdo a las competencias ciudadanas comunicativas fortalecidas.

En coherencia con la intención de reflexionar sobre la práctica, y convertirla en experiencia, se propone la conceptualización de la sistematización como la actividad de producción de conocimiento a partir de la descripción, organización, reflexión, comprensión e interpretación de dicha práctica, en razón de sí misma: significado de los contenidos de enseñanza, las acciones, las interacciones, los materiales, los productos de aprendizaje de los estudiantes; las evidencias, efectos o impactos de la enseñanza, el aprendizaje, la formación; las relaciones y el diálogo con la teoría y otros saberes; la recuperación histórica de la experiencia; por enunciar algunos elementos. “El asumir la sistematización como medio de formación supone la confrontación de ideas, concepciones, conocimientos, experiencias y paradigmas, así como el reconocimiento y demostración de las habilidades presentes en las formas de actuar” (Aranguren, 2007, p. 179).

Esta sistematización promovería la re-significación y re-conceptualización sobre la realidad de la práctica, la construcción de conocimiento situado y local, la visibilidad sobre didácticas innovadoras y equitativas, el mejoramiento de la práctica a mediano y corto plazo. Este procedimiento, exige a su vez, la comunicación de lo encontrado, momento donde el formato escrito se convierte en el más oportuno para guardar la memoria sobre la experiencia de práctica, y facilitar su circulación entre la comunidad académica. Lo expuesto, justifica la escritura como



garantía para el análisis, la posibilidad de trascender fronteras, y el yunque potente para acabar de pensar.

[...]. Porque cuando se aprende a escribir se reestructura el pensamiento, se piensa de otra manera, se desarrollan otras relaciones cognitivas, se vislumbran otras dimensiones de nosotros mismos. La escritura, y eso sí que es importante para un educador, permite comprender la acción, fijarla para poder distanciarla y otorgarle sentido. (Vásquez Rodríguez, 2008, p. 103).

La sistematización de la experiencia educativa como proceso final de la formación de la maestría, reclama aprendizajes procedimentales, técnicos y conceptuales que el docente y el directivo docente deben validar a través del texto final. Éste debe caracterizarse por el diálogo con el resto de asistentes a la formación y con los profesionales en el rol de investigadores, la comunicación del saber individual, la reflexión conjunta, la retroalimentación permanente sobre las fases metodológicas de la sistematización, y sus hallazgos procesuales, en procura de confirmar, emitir juicios para reafirmar, validar, repensar o demostrar lo encontrado, contribuyendo al descubrimiento de la teoría implícita de las experiencias, y la generación de discursos con connotación interpretativa y crítica.

Finalmente se realiza un informe sobre la propuesta de profundización, dando las conclusiones, recomendaciones y sugerencias que surjan de acuerdo al trabajo realizado con el grado tercero en ambas instituciones, para que puedan ser aplicadas y permitan mejorar el trabajo en el aula e institucionalmente fortalecer la convivencia escolar.

Consideraciones Éticas

- *Secreto Profesional*: el estudio garantizó el anonimato de los niños y familias participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor primario del niño, además el respeto por el derecho a la privacidad. Las estudiantes investigadoras se comprometieron a no informar o publicar los nombres de los participantes, ni otra información que permitiese su identificación.
- *Derecho a la no-participación*: los niños y familias al estar informados de la investigación y el procedimiento del proyecto de aula, tenían libertad para abstenerse de participar o



retirarse del proceso, cuando a bien lo consideraran; sin forzar a los estudiantes en dar respuestas que no desearan o fueran en contra de sus principios.

- *Derecho a la información:* los niños y familias podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de información y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente. No serán alterados los resultados o información obtenida, la misma será regulada por la consistencia y la representatividad de la misma información.
- *Remuneración:* los fines de la presente investigación fueron eminentemente formativos, académicos y profesionales, sin ninguna pretensión económica. Por tal motivo, la colaboración de los niños y familias fue voluntaria.
- *Divulgación:* la devolución de los resultados fue prometida y realizada a los niños, las familias y las Instituciones Educativas participantes.
- *Acompañamiento:* Las estudiantes investigadoras contaron durante el proceso de investigación con el acompañamiento permanente de la institución formadora y la tutora, quienes brindarán la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo.

Las acciones realizadas para ser consecuentes con el consentimiento informado fueron:

- Reunión con los niños y consideración de posibilidades y alternativas con el proyecto de aula.
- Reunión con los padres de familia para dar a conocer el proyecto que se lleva a cabo con estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y los niños adscritos a primero, segundo y tercero de la Institución Educativa Rural Chaparral, sede Fermín Emilio Montoya.
- Realización del consentimiento informado con los padres de familia de los estudiantes en ambas Instituciones Educativas, y firmado por sus padres (autorización para registros fotográficos, videos o audios, requeridos para el proyecto).

Una vez terminado el proyecto se realiza la socialización de los resultados obtenidos a los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general, quienes aportaron para que



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

dicha propuesta se hubiera podido desarrollar en beneficio de los procesos de aula y de la Institución Educativa en general.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



HALLAZGOS Y RESULTADOS

En este capítulo se describen, interpretan y argumentan los hallazgos encontrados en el proceso de implementación de la práctica de mediación pedagógica: proyecto de aula; los cuales se obtuvieron siguiendo el plan de análisis, interpretación y transformación de la información previsto, que, bajo los criterios de constancia y similitud encontrados en los instrumentos de investigación utilizados, consolidaron resultados enmarcados en prácticas, interacciones, sentidos y significados, compartidos para ambos grupos; los cuales se agruparon en seis categorías.

Las categorías que permiten responder los objetivos se relacionan con los procesos de aprendizajes de los niños (as), y ellas son: *convivencia* y *comunicación* evidente en relaciones, actitudes, valores, aprendizajes, emociones y *aprendizajes individuales* y *grupales* compartidos, en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Las otras categorías están referidas con resultados, que, si bien no apuntan directamente al cumplimiento de los objetivos, se articulan con ellos, facilitándolos; entre dichas categorías se encuentran: *proyecto de aula* y *aprendizajes compartidos*; *prácticas de enseñanza compartidas e interdisciplinarias*; *materiales, herramientas, ayudas didácticas* y *entornos de interacción; desempeño* y *aprendizaje de las docentes*. Éstas se explican a continuación, no sin antes, exponer un ejemplo del procedimiento realizado para encontrar las categorías señaladas: recurrencias en los diarios de campo con sentido y significado compartido, consolidación de pre-categorías e interpretación de categoría (ver Gráfico 02).



Categoría	Pre-categoría	Hallazgos recurrentes en los diarios de campo Facultad de Educación		
Aprendizajes individuales y grupales compartidos en: a) procedimental, b) conceptual, y c) actitudinal	Aprendizajes compartidos en lo procedimental con énfasis en la comunicación compartida	Indicadores de aprendizaje de los niños: observación, comprensión, atención, escucha, seriación, clasificación, asociación, relación, manifestación de postura personal (intención explicativa y alternativas de solución de problemas),	Aprendizajes de los niños: procedimental: indagación (aprender a investigar), consultar, preguntar, atención, predicción, imaginación, comprensión de situaciones y conceptos, concentración, contextualización, escucha, relación, descubrimiento, reconocimiento, asociación, construcción y comprensión de la norma, participación justificando ideas personales o grupales, explicación con tendencia a la argumentación y la asertividad; formulación y resolución de problemas de convivencia en el aula; así como elaboración de propuestas de convivencia escolar, familiar y comunitaria	Aprendizajes procedimentales: contextualizar, observar, reflexionar, relacionar, asociar, describir, clasificar, organizar, comparar, memorizar de manera comprensiva, recordar, conocer, buscar información, evaluar y autoevaluar, construir alternativas, participar (levantar la mano, estar en orden, silencio y escuchando), cuestionar; elaborar, regular y co-regular el establecimiento de normas, enriquecimiento de vocabulario, elaboración de hipótesis y supuestos y resolución de los mismos; expresión y receptividad de opiniones, emociones y sentimientos, escuchar críticas y autorreflexionar, narrar, inferir,
	Aprendizajes individuales y compartidos en lo conceptual, procedimental y actitudinal, con énfasis en la experiencia como punto de encuentro	Aprendizajes de conceptos y procedimientos: qué es, por qué se da y cuándo se da, un problema; la comunicación y la convivencia entre los	Aprendizaje conceptual: movilización del conocimiento previo y social sobre el conflicto, la norma como principio del derecho, la convivencia y las acciones que generan problemas de relación (gestos, palabras, actitudes, con énfasis en el aula), sentimientos,	Aprendizajes conceptuales: problema (qué es, causa, consecuencia, alternativas), definición de palabras como confianza, bondad, maldad, relaciones en el marco de la cordialidad, comunicación asertiva, escucha, respeto, normas, convivencia, los delfines



Convivencia y Comunicación evidente en relaciones, actitudes, valores, aprendizajes y emociones.

Las constantes encontradas sobre la convivencia y la comunicación se relacionan así: con el ascenso y mejoramiento continuo de procesos, pasando de momentos de indisciplina, poca escucha, deseo de participar sin respetar al otro y pocos acuerdos porque se priorizaba lo personal. En los trabajos en equipo se agredía al otro de manera física y verbal (gritos y peleas que no dejan hacer las tareas), hablar interrumpiendo al otro y nadie escuchaba contenidos y significados. Se evidenció, entonces, en el aprendizaje desde el proyecto de aula, transformaciones de actitudes, lenguajes, interacciones, relaciones y comunicaciones que, en general, dan cuenta del mejoramiento en la convivencia y la oportuna comunicación en las aulas de tercer grado en las cuales se realizó el trabajo.

La identificación de reflexiones alrededor de lo que generaban las situaciones de poca convivencia, redundaron en el malestar físico o sensación de cuerpo lastimado y aporreado, las sensaciones emocionales de miedo, desconfianza e irrespeto, y las sensaciones emocionales de no querer estar en el aula, compartir con el otro o no soportarlo. Estas situaciones se fueron revisando en el contexto de las interacciones cotidianas, favoreciendo la toma de conciencia sobre el cómo relacionarse, hablar, conversar, ver al otro... “como un igual a mí que siente como yo”. Esta toma de conciencia, se convierte en un trampolín para fortalecer los acuerdos en las asambleas en lo relativo a la norma, los compromisos compartidos, los límites del derecho y el deber para no lastimar al otro, ni hacerlo sentir mal, para que no tenga miedo; proceso que se instala en la pre-categoría sobre construcción de acuerdos conjuntos, para convivir en el aula y comunicarse de manera adecuada.

En tal proceso, se evidenció también el aislamiento de la situación o la solicitud de la docente como mediadora y reguladora de la circunstancia presentada, como alteración de lo acordado o revisión de acuerdos para modificarlos; falta de comprensión sobre la norma, los valores o la igualdad en derechos, marcada por la indiferencia o incapacidad de comprender el alcance de la falta, del "otro" como un igual; y/o la historia personal y familiar con generación de hábitos alrededor de la llamada de atención, independiente de los acuerdos grupales. Esta fue una constante encontrada al comenzar el proyecto, pero que, con la ejecución del mismo, se fue



diluyendo en el proceso, dado que los mismos niños, al final, lograron regular dichas actuaciones como grupo al participar en la construcción y regulación de la norma compartida.

El traspaso del control y la autorregulación se engloban en la pre-categoría de compromisos individuales y compartidos en el aula, para resolver conflictos y garantizar la convivencia y la buena comunicación. Así, la comunicación se dio como un elemento transversal en los procesos de aprendizaje, pues como enuncia Caballero (2009), la comunicación implica diálogo, por ser una forma de relación que conlleva interacción y transformación continua, es un proceso vivo y permanente; mediante ella se realizan actos de toma de conciencia y de intercambio.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede interpretar que los procesos de convivencia y comunicación dados desde las aulas, redundaron en la aceptación del otro con sus particularidades, teniendo en cuenta que todos somos diferentes, que la sociedad responde a la diversidad de culturas, religiones, sexo, características físicas, emocionales y cognitivas, diversidad que suscita en algunos momentos, injusticias frente a los demás. Por tal motivo, era necesario focalizar acciones individuales y grupales que recordarán de manera cotidiana la convivencia y la comunicación en aspectos como la asertividad, la escucha, la participación, la argumentación de ideas, el autocontrol, la autorregulación, la empatía, el diálogo, las relaciones interpersonales, etc., que finalmente se consideran como competencias ciudadanas comunicativas de logro en el proyecto de aula. Este asunto es ratificado en la tendencia estadística de la lista de chequeo.

Alcances de participación: cada casilla corresponde a un ítem en referencia a la totalidad de los niños; *si*, indicando el cumplimiento del indicador y *no*, indicando el no cumplimiento:

- a) Escucha y respeta la palabra del otro, b) Pide la palabra para participar, c) Participa de manera asertiva en la conversación, d) Acata las normas establecidas en la asamblea, y e) Argumenta sus ideas con coherencia y claridad.

Estadístico de primera y última asamblea del grupo I.E. Gilberto Echeverri

SI	12	13	9	13	6	25	25	24	25	20
NO	14	13	16	13	20	0	0	1	0	5



Estadístico de primera y última asamblea del grupo I.E. el Chaparral

SI	8	5	7	10	6	13	13	12	13	12
NO	6	9	7	4	8	0	0	0	0	1

Es de anotar que, si bien los aprendizajes se exponen por separado, las anotaciones de logros y alcances en los diarios, en la vida cotidiana y escolar actúan de manera integral y articulada, y fue un punto clave en el proceso la regulación de la docente y la tutoría de los pares, como elemento de apoyo para la reflexión de la autorregulación de palabras, acciones y comportamiento en el aula o el entorno escolar en general. Los aprendizajes en los niños se dan de manera dinámica, no de forma estática. Ellos en su actuar, vivir, relacionarse con el entorno, con los demás compañeros, familias, docentes y sociedad en general, están aprendiendo actitudes, comportamientos, formas de interactuar, participar, responder, analizar, reflexionar, entre otros, de manera constante.

Esta dinamicidad en el aprendizaje, demuestra la capacidad de crear, inventar y descubrir nuevas formas de hacer posible sus creaciones y, desde lo actitudinal, demuestra orden, sentido, responsabilidad, compromiso, honestidad, respeto por su actuar y capacidad de servicio, para hacer inherente a los niños, unos valores que los hacen proceder de manera integral.

[..] la escuela es uno de los actores directamente responsable por el bienestar y desarrollo de los niños a nivel jurídico y social, pero también es portador de valores de la sociedad. Es un espacio de transformación social, que puede generar grandes cambios en los niños, niñas, en sus familias y comunidad, donde se garanticen espacios de respeto, donde puedan hacer ejercicios de libertad, de sus derechos, participando en la construcción de sus aprendizajes y construyendo de manera participativa estrategias de convivencia. (Espino & Henríquez Ojeda, 2013, p. 6).

Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales

Los aprendizajes se encuentran en indicadores desde lo conceptual, procedimental y/o actitudinal, tal como se expone a continuación.

En los aprendizajes procedimentales, habilidades de pensamiento, habilidades comunicativas y habilidades sociales, se evidencian indicadores, logros y acciones alrededor de: la observación,



la comprensión, la atención, la escucha, la seriación, la clasificación, la asociación, la relación, la manifestación de postura personal (intención explicativa y alternativas de solución de problemas).

También aprendizajes procedimentales desde la indagación (aprender a investigar), reflexionar, relacionar, asociar, describir, clasificar, organizar, comparar, memorizar de manera comprensiva, recordar, conocer, buscar información, evaluar y autoevaluar, construir alternativas, participar (levantar la mano, estar en orden, silencio y escuchando), cuestionar, elaborar, regular y co-regular el establecimiento de normas, enriquecimiento de vocabulario, elaboración de hipótesis y supuestos y resolución de los mismos.

Este cambio de actitud, comportamiento y formas de comunicación, incidieron en las interacciones, el trabajo en clase dentro y fuera del aula con otros docentes. Estos profesores, relataban los aprendizajes de los estudiantes en razón de las motivaciones para participar, cambios actitudinales y movilidad en los aprendizajes, interés, disposición y actitudes de respeto, diálogo, capacidad para resolver situaciones de convivencia, respetar la norma, entre otras.

En las habilidades comunicativas, se encontró mejoramiento continuo en la expresión y receptividad de opiniones, emociones y sentimientos: escuchar críticas y autorreflexionar, narrar e inferir, consultar, preguntar, predecir, imaginar, comprender situaciones y conceptos, concentrarse, contextualizarse, relacionar, descubrir, reconocer, asociar, construir y comprender la norma, participar justificando ideas personales o grupales, explicar con tendencia a la argumentación y la asertividad, formular y resolver problemas de convivencia en el aula. Además, se evidenció la elaboración de propuestas de convivencia escolar, familiar y comunitaria y habilidades comunicativas como hablar, escribir, escuchar y leer. Estos hallazgos, son nombrados como aprendizajes compartidos en lo procedimental, con énfasis en la comprensión compartida del cómo y para qué en la vida cotidiana, las relaciones y el aprendizaje social.

En el aprendizaje de conceptos y nociones, se hallan asuntos sobre qué es, por qué se da y cuándo se da, en lo que se refiere a un problema, un conflicto, la comunicación, el lenguaje y la convivencia entre los seres humanos y los delfines (como tópico de investigación y excusa para



asociar su proceso con el de los niños en el aula). Estos conceptos y nociones, claramente se relacionan con el ámbito epistemológico e intención formativa de las ciencias sociales.

También se hacen evidentes aprendizajes conceptuales en referencia con la movilización del conocimiento previo y social desde la noción de conflicto, la norma como principio del derecho, la convivencia y las acciones que generan problemas de relación (gestos, palabras, actitudes, con énfasis en el aula), sentimientos, emociones, manifestaciones de amistad, afecto y buen vivir. Estos son valores humanos que se reflejan en la historia familiar y comunitaria, además de objetos y herramientas de comunicación y problema (qué es, causa, consecuencia, alternativas).

Surge también la definición de palabras como confianza, bondad, maldad, relaciones en el marco de la cordialidad, comunicación asertiva, escucha, respeto, normas, convivencia, los delfines (definición, caracterización, hábitat, entre otros); peligro, riesgo; vida en comunidad (territorio, relaciones, alimentación, generaciones, reproducción, formas de relación, comunicación); sanción diferente de castigo (verbal, físico, gestual); los objetos de comunicación y tecnología de uso familiar y social (historia, utilidad, caracterización); comunicación y socialización familiar y comunitaria (historia y memoria colectiva). De dichas conceptualizaciones y comprensiones, resultan como pre-categoría aprendizajes individuales y compartidos en lo conceptual, con énfasis en la experiencia dialógica y la interactividad con objetos, como punto de encuentro entre los aprendizajes anteriores y los aprendizajes nuevos, demostrando la habilitación de competencias.

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (Zabala & Arnau, 2007, p.40).

En los aprendizajes actitudinales complementarios a los anteriores, se encontró la receptividad, motivación y aceptación de las diferencias, colaboración y voluntad para participar, compartir, cooperar, respetar, escuchar, trabajar en equipo, delegar y asumir funciones, intentar ponerse en el lugar del otro, intercambiar, valorar la experiencia del otro, convivir, ser amable, modificar comportamientos, tolerar las situaciones, ofrecer disculpas, asumir compromisos,



autorregular comportamientos y palabras. Además, se evidencian actitudes de los niños como motivación, entusiasmo, alegría, respeto a los acuerdos y a los demás en su diferencia, propósito de ponerse en el lugar del otro, disposición para trabajar o cooperar con el otro, responsabilidad, compromiso, aceptación de niños con particularidades, confianza en el otro, participación (levantar la mano, pedir la palabra), cooperación, reconocer las actitudes que generaban malestar entre los compañeros, manifestaciones de solidaridad, curiosidad por aprender y asumir la norma.

Se observaron actitudes particulares en niños tímidos e introvertidos, con participación similar a los demás. Algunos con poca tolerancia a la frustración y poca comprensión de la norma, articulados al trabajo y con disposición de participar, e incluso, ejemplo de participación para otros niños. Constantes nominadas en la pre-categoría de aprendizajes individuales y compartidos en lo actitudinal, con énfasis en la cooperación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como punto de movilización de actitudes y rutinas de relación e interacción.

El trabajo colaborativo o cooperativo, tanto entre iguales como con el acompañamiento familiar, contribuyó a mejorar los resultados de los estudiantes para reducir las diferencias entre niveles de desempeño, beneficiar ritmo de aprendizaje en razón de particularización y apoyo en instrucción utilizada. De esta manera, se reafirmaron los alcances de los grupos interactivos en lo relativo a “fortalecer habilidades metacognitivas, mientras explican a los otros como resolver una tarea, ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje y promueve la autoestima, respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 6).

Diseñar y utilizar diversas estrategias de enseñanza, ha posibilitado aprendizajes significativos en los estudiantes, sobre todo en las competencias ciudadanas que ha sido el objeto de fortalecimiento, considerando éstas como un “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. (MEN, Guía N°6, 2004, p. 8)

Esto quiere decir que los niños y niñas beneficiarios del proceso formativo, tienen ahora herramientas para saber cómo relacionarse y elementos que les permiten resolver problemas cotidianos. Además, conciben que cada persona puede aportar a la convivencia pacífica,



participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos, desde una postura respetuosa. Los niños valoran las diferencias individuales, porque ahora saben que somos distintos en razón de los contextos (familia, vereda, barrio, pueblo, religión, política) donde cada uno se desenvuelva, demostrando y ejercitando lo que ha aprendido en su vida cotidiana. Dichas competencias no se trabajaron desde un área específica, aunque ese era el objetivo, sino que se abordaron de manera transversal, a propósito del proyecto de aula y las alternativas que ofrece para su ejecución. La escuela y las relaciones que se establecen en ella, contribuyen a la toma de conciencia del niño como sujeto que convive, participa y comprende que es objeto y sujeto de derechos en sociedad.

En consecuencia, la intención pedagógica se vincula con la organización secuencial de experiencias sociales, emocionales, cognoscitivas, lingüísticas y físicas ofrecidas a los niños para que participen, conozcan el mundo e interactúen con objetos, herramientas, personas o situaciones, y para que accedan al reconocimiento de sí mismo y los demás, las relaciones e interacciones sociales, la adquisición del sentido del yo, la interpretación del lenguaje y las emociones; la autodisciplina y la construcción de la norma; y al aprendizaje comprensivo, al reconocimiento, la adquisición y la construcción de nociones, acciones, actitudes y principios éticos consigo mismo, los demás y el mundo que les rodea, contexto que reivindica el aprendizaje como un evento de construcción individual y social. (Ramírez, 2017, p. 133).

Proyecto de Aula – Práctica Pedagógica

Los hallazgos relacionados con el proyecto de área, la didáctica y las ciencias sociales, facilitaron a las docentes becarias, la profundización en conceptos referidos con convivencia, problema, comunicación, valores, derechos, actitudes, principios y valores; y la apropiación del proyecto de aula, como práctica de mediación pedagógica que beneficia la curiosidad, indagación, investigación, motivación y compromiso de los estudiantes.

En el diseño y ajuste continuo del proyecto de aula se observa la construcción de formatos, guías o actividades, para que los estudiantes aprendieran, reconocieran, fortalecieran o potenciaran, según el caso, las competencias ciudadanas comunicativas, logrando lo previsto: *mejorar la convivencia escolar*, y en la gestión del proyecto de aula, la pertinencia y continuidad de las actividades por asamblea, garantizando movilización de aprendizajes, habilidades,



procedimientos y comportamientos: participación cooperativa y en igualdad de condiciones, comunicación intencionada y en referencia con las cuatro habilidades comunicativas, sostenibilidad de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aprovechamiento de la motivación para profundizar conocimientos, y aprendizaje de los estudiantes consigo mismo, con los demás y el entorno, facilitando los estilos y niveles de aprendizaje particulares, tanto como la colaboración colegiada y conjunta. Evidencias que fueron agrupadas en la pre-categoría de pensar en el hacer y hacer para el pensar pedagógico, formativo y didáctico, desde la planeación, la ejecución y el seguimiento al proyecto de aula.

Desde la didáctica favoreció la integración de áreas, más allá de las competencias previstas en ciencias sociales, y la interacción del conocimiento social, cotidiano y práctico, que emerge del entorno familiar y comunitario, con el conocimiento académico y curricular. Y la articulación de los saberes de las ciencias sociales tales como la historia, construcción de la memoria y tiempo histórico alrededor de la comunicación, el espacio y el territorio local, la cultura rural, la diversidad compartida y las habilidades sociales.

Constantes agrupadas en la sub-categoría de discursos y actuaciones pedagógicas, ratificando la pertinencia del proyecto de aula como didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales (enseñanza, formación, evaluación y aprendizaje en ciencias sociales).

[...] Metodológicamente es oportuno para las prácticas pedagógicas con la población infantil porque se ajusta al interés de quienes desean aprender, actuar, transformar y acercarse a un objeto de conocimiento en particular.

El proyecto de aula, por tanto, es un método de indagación que enfatiza en la comprobación de teorías, hipótesis o supuestos a través de las diferentes formas de experimentación sobre el mundo (análogas a la de las ciencias empíricas), ofreciendo ocasiones sistemáticas para resolver problemas de relevancia social, científica o filosófica, y construir explicaciones, anticipar consecuencias, ensayar ideas, desarrollar soluciones prácticas (independiente del fracaso o el éxito), y reflexionar sobre tales vivencias, en procura de hallar conclusiones nocionales, procedimentales o actitudinales. (Ramírez, 2017, p. 147).



Tomado de las evidencias de algunas asambleas.

Las actividades en el proyecto de aula que potenciaron la participación infantil, para el alcance de las competencias ciudadanas comunicativas, estuvieron relacionadas con los portadores de texto, la escritura, la narrativa, las representaciones gráficas, los relatos de experiencias biográficas, familiares y comunitarias; la escritura explicativa, narrativa, histórica e imaginaria. Por tanto, el uso de la palabra y la capacidad de expresión asertiva por parte de los estudiantes, fue abordada como discurso oral y escrito de manera transversal en la gestión del proyecto de aula. Encontrando el uso respetuoso de la palabra, los turnos de conversaciones en razón de los tiempos para la socialización de aprendizajes, los acuerdos establecidos y los diálogos directos sobre aspectos fundamentales “en y de” la convivencia.

Las actividades sugeridas para el proyecto de aula: la lluvia de ideas, la reflexión después de la manipulación de objetos, la simulación de reporteritos de periodismo, el cine-foro, las guías de orientación para el trabajo cooperativo a través de grupos heterogéneos (incluyendo participación de las familias), los juegos de roles, los juegos de colaboración con el otro, los juegos de expresión corporal, los juegos pre-deportivos, los juegos de expresión oral, gestual y corporal,



los juegos de simulación de viajes e investigaciones y los juegos al aire libre; facilitaron la enseñanza en las asambleas, y promovieron la regulación y autorregulación infantil para la participación, la narración, la experiencia, la manipulación, el reconocimiento espacial y temporal, la asociación con la vida personal, de aula, familiar, comunitaria y social.

El juego y actividades lúdicas, fueron elementos característicos en las planeaciones realizadas para desarrollar el proyecto de aula, utilizadas para comprender las realidades sociales, familiares y escolares, en razón del deleite, asombro, ganas de aprender, curiosar, ampliar, indagar, vivir y compartir; porque el juego humaniza, permite desinhibir el cuerpo y responder de forma asertiva ante los otros. Esta es una actuación educativa donde el docente debe estar atento a cada una de las respuestas de sus estudiantes, para poder aportar, redirigir o enriquecer cada momento, transformándolo en situación de aprendizaje.

Se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y grupal de los estudiantes, como del impacto social de la labor educativa, capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas del sistema educativo y de la sociedad en general. (Gonzaga Martínez, 2005, p. 3).

Prácticas Pedagógicas acompañadas e interdisciplinarias

Los hallazgos señalan recurrencia en la participación e involucramiento de las familias de los estudiantes, - como ya se ha enunciado -, en actividades diversas para el desarrollo del proyecto de aula. Esto demuestra la corresponsabilidad entre familias y docente en lo relativo a la formación de los niños, la consolidación de los aprendizajes, el compromiso de continuar abordando en casa los valores sociales y universales, las actitudes y respuestas asertivas en la comunicación e integración directa en el aula para el trabajo de grupos interactivos. La visibilidad de las familias en el proceso, se constituyó en uno de los pilares que soportó la comunicación oportuna, la participación, el compromiso no sólo familiar y comunitario, sino de los niños y las niñas; experiencia que consolida la pre-categoría alrededor de las prácticas



pedagógicas, formativas, de enseñanza y aprendizaje compartidas y asumidas de manera corresponsable entre docentes y familias.

Por otra parte, y no menos importante, se contó con el apoyo y colaboración de psicología, fonoaudiología, maestra de apoyo y psicorientadora, para los niños con particularidades en su aprendizaje, cuando fuese necesario. También, el apoyo y colaboración de algunos profesionales de la comunidad educativa, tales como el docente del INDER y del IMER, quienes, desde su profesión, brindaron estrategias y actividades articuladas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas como la escucha, asertividad y argumentación, para mejorar la convivencia de y en el aula. Estas evidencias de participación, estructuraron la pre-categoría de corresponsabilidad educativa en el proceso pedagógico, formativo, de enseñanza y aprendizaje desde diferentes perspectivas disciplinares.

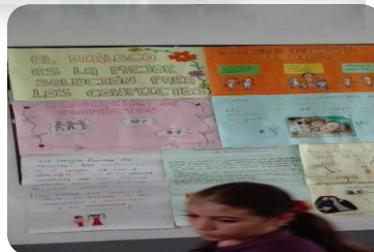
Es así como en el transcurso del proyecto de aula, se llevaron a cabo unas prácticas de enseñanza acompañadas e interdisciplinarias, donde intervinieron diferentes personas de la comunidad, apoyando las acciones, interacciones y estrategias sugeridas en el proceso: presencia, estilo de interacción y conocimientos favorecedores de la formación integral, el aprendizaje individual y grupal, así como la cohesión de las familias en el entorno local - comunitario. Los niños ya son vistos como seres sociales en la infancia, ciudadanos con derechos, y con posibilidades -desde sus aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos- para dar respuestas diferenciadas. Este procedimiento debe facilitarse por los familiares y los profesionales que, en el entorno escolar, pueden atender a dicha diversidad o pluralidad (Ley 12 de 1991). Por tanto, es oportuno que la escuela genere espacios de participación en los procesos de enseñanza de otros actores educativos de la comunidad o profesionales ya que, como bien sostiene Flecha, Padrós, & Puigdemallivol (2003),

[..] la escuela no debe adaptarse a las condiciones desfavorables que en ocasiones tiene el entorno, sino que debe transformarlo, y una manera es rompiendo las barreras entre escuela y entorno para conformar una comunidad de aprendizaje, con la participación activa de los miembros que la componen generando aprendizajes significativos y dialógicos que contribuye a la formación de competencias, a la interacción orientada a la solidaridad y la transformación social (p. 34).



Abordar la enseñanza en forma interdisciplinaria con los docentes, las familias y otros profesionales, garantizó, además, la perspectiva de equipo, cooperación, comunicación, asertividad y convivencia, así como la oportunidad para la resolución de los diferentes problemas o situaciones emergentes entre los agentes educativos o actores involucrados en el proceso.

Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a *comunidades de práctica*, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas. (Nóvoa, 2009, p. 207).



Tomado en la socialización del proyecto de aula.

1 8 0 3

Materiales, herramientas, ayudas didácticas y entornos

La planeación y ejecución del proyecto de aula, exigió la selección y utilización de diversos materiales como cuentos de literatura infantil, imágenes en láminas o diapositivas, vídeos de pandilla investigadora, video “el pequeño Einstein”, documentales sobre animales, canciones



infantiles y espacios de relajación. Todos estos materiales y recursos de mediación, en conjunto, facilitaron la observación, la percepción, la atención, la concentración, la motivación y la memoria comprensiva de los niños, en razón a su facilidad para involucrar los diferentes sentidos y dimensiones.

Se aprovecharon ayudas de enseñanza y aprendizaje como los organizadores gráficos: el árbol problemático, palabras en plantillas o recortes para la comprensión y construcción conjunta de sentidos en mapas mentales, infografías y mapas de la localidad. Los portadores de texto y los sistemas simbólicos, relativos a composiciones cortas con participación familiar, la música, los sonidos de comunicación de los animales, las carteleras, el diario álbum, las historias y las películas, las historias familiares y tecnológicas y las guías de escuela nueva (ciencias sociales); y herramientas y objetos históricos que estructuraron el museo de aula, los talleres de construcción de manualidades. Ayudas que, en conjunto, facilitaron las maneras de explicar los conceptos, representarlos y, comprenderlos, así como la participación de la familia, la relación con la localidad, el reconocimiento del contexto desde la problemática social de convivencia, la historia y el movimiento del tiempo. “Aprender de esa manera, fue fantástico”, decían las familias finalizado el proceso, en el evento de socialización de resultados.

Los materiales en las diferentes asambleas generan sostenibilidad de la simulación, experimentación y la interacción de los niños a través de la conversación y el dialógico como práctica pedagógica central, sin descuidar otros intereses formativos.

Es claro que, en el siglo XXI, ya no es suficiente el trabajo de aula ceñido al tablero, el cuaderno, los dictados y las clases expositivas - magistrales, pues limitan la respuesta de los niños en referencia con sus características individuales y estilos de aprendizaje. Las herramientas, objeto se instrumentos del medio (audiovisuales como la T.V, la radio, el internet, las redes sociales, entre otros), permiten viabilizar la interactividad como potenciadora del conocimiento.

Y, por último, los espacios escolares fueron aprovechados, así como los espacios de la localidad, para que sean convertidos en entornos de aprendizaje, como lo fue la cancha institucional, patio-salón, kiosco, sala de video y espacios al aire libre. Estos entornos se



consolidaron como la pre-categoría alrededor de los espacios como medios de reconocimiento, aprendizaje e interacción que involucraron la actividad, la participación y la reflexión.

El estudiante es un sujeto activo en su aprendizaje, por tanto, los espacios escolares son recursos que deben ser aprovechados por las instituciones educativas que cumplan una función formativa y conlleve a acciones que encausen al sujeto que se desea formar. (Domenech & Viñas, 2007, p. 21).

De igual forma, para Sevilla (2010)

[...] un espacio educativo significativo, debe ser un espacio de aprendizaje retador y generador de múltiples experiencias para quienes participan en él, que promuevan y fortalezcan el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños y niñas. Y este resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, favorece la construcción de nuevos conocimientos y permiten el crecimiento de formas de pensamiento e interacción. (Sevilla, 2010, p. 77).

Fueron implementados, además, elementos deportivos, materiales concretos, visuales, auditivos y kinestésicos. A través de éstos, los estudiantes respondían de manera más favorable a las actividades de aprendizaje, se motivaban y participaban, ayudando incluso a sus compañeros, beneficiando la pregunta, la respuesta y el trabajo en equipo cooperativo, la demostración de capacidades diferenciadas, la interacción y participación espontánea en la observación, manipulación, exploración y participación guiada, en la reflexión y construcción de saberes que se deducían del particular, y la participación activa y la reflexión después de la acción.

Lo enunciado, permite interpretar que la selección y uso de los materiales señalados, facilitaron el cumplimiento de lo previsto alrededor de la competencia ciudadana comunicativa, así como el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Los principios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA (Alba, Sanchez Serrano, & Zubillaga del Rio, 2014), sustentan que es necesario que los docentes ofrezcan a los estudiantes diferentes opciones para acceder al aprendizaje, así como múltiples formas de representación, de expresión y de implicación. Esto se debe a que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información, en las habilidades estratégicas y organizativas para



expresar lo que sabe, y en la forma en la que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

En la dinámica actual de las aulas, se hace oportuno trabajar con diversos materiales: de audio, visuales, kinestésicos, lógicos, lingüísticos, ya que éstos permiten potenciar el interés, comprensión, creatividad, retención de la información, atención y auto-aprendizaje de los estudiantes. Es labor del docente, tener claridad de la finalidad del recurso que va a utilizar para complementar las explicaciones, aproximando al aula realidades lejanas en el tiempo y el espacio y convirtiéndose en un medio que favorece las características del grupo, el contexto y los intereses de los niños y niñas de los grados escolares, además de tener en cuenta lo que dice la Ley general de Educación (Ley 115, 1994) en su Título V, capítulo 1, artículo 92:

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Desempeño y Aprendizaje de las docentes

En este hallazgo, las docentes como parte fundamental de las instituciones educativas, reflexionan sobre el quehacer y su propio alcance en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, hasta transformarlos en competencias. Exigió siempre, una actitud favorable de aprendizaje continuo y credibilidad frente al proceso con los niños y sus particularidades de aprendizaje, comunicación y convivencia, y también con las familias.

Las constantes en los diarios, indican que las docentes investigadoras se veían así mismas como responsables de generar estrategias continuas y diferentes para la participación de niños, a fin de lograr la explicación, ampliación, ejemplificación, y regulación de los acuerdos y las normas establecidas en el aula para garantizar cumplimiento y sostenibilidad de comunicación oportuna. Además, las docentes se empoderaron en el seguimiento de los avances individuales y la motivación de los niños y las niñas frente al proceso de aprendizaje, siendo fundamental la orientación o mediación de problemas emergentes, de interacción o desacuerdos en la elaboración de tareas o en los descansos, la orientación conceptual para resolver dudas,



inconsistencias para facilitar aprendizajes, así como la instrucción necesaria para que se cumplieran tareas o elaboraran ejercicios de grupo-equipo de manera adecuada, facilitando delegación de roles y atendiendo a las habilidades de cada integrante, para lograr objetivos comunes.

Las docentes también fueron responsables de recordar indicaciones, repartir funciones, esperar turnos y deberes para que todos pudieran realizar la actividad, recordar las normas de participación y acuerdos grupales de convivencia. Se hizo necesaria la interacción oportuna con los estudiantes, a quienes se les debía mitigar el apuro y la ansiedad por participar por encima de los demás, redirigir la atención de forma reiterativa para solicitar escucha, atención, palabra, respeto del turno, intervención grupal o individual para regular los comportamientos de convivencia y comunicación asertiva, y reflexión reiterada de los acuerdos de convivencia como construcción y meta colectiva de convivencia.

Estas reflexiones y conceptualizaciones, indican el rol de las docentes como mediadoras en el proceso de orientación, guía y consolidación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales o ejemplificación de proyectos de vida, más allá de los aprendizajes y competencias previstas para el proyecto de aula. Reflexiones y actuaciones que dan lugar a la pre-categoría de docente mediadora, que soporta la regulación y autorregulación de comportamientos, procedimientos y actitudes grupales e individuales.

La mediación es, ante todo, un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención (...) que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje; pero, además, la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas. (Feuerstein, 1980, p. 11, citado en Martínez, 1994, p. 26, como se citó en Ramírez, 2017, p. 140).

Se evidencia cómo las docentes establecieron empatía y acercamiento con los estudiantes para poder fortalecer las interacciones, actitudes o procesos dialógicos que ayuden a lograr los objetivos del proyecto. Esto se ve reflejado en actitudes de ejemplo y cumplimiento de lo establecido, apoyo y guía a los equipos que lo necesitan para finalizar lo previsto, apoyo y guía específica a los estudiantes para que participen, según sus particularidades en el aprendizaje, y la interacción y participación en igualdad de condiciones con los niños y las familias, permitiendo



así la participación de todos. Estos hallazgos se denominan en la pre-categoría de interacciones y actitudes que favorecen la actividad recíproca y compartida.

Se interpreta que el docente que logra transformar su pensar, sentir y actuar frente a los retos educativos, logra convertirse en un facilitador de aprendizajes de los estudiantes, reconociendo que el conocimiento está en todas partes, incluyendo medios de comunicación e interacción digital. Es posible ser un docente guía, asumir los postulados del aprendizaje vivencial, situacional y en contexto, lo que permite la planeación, evaluación y ejecución de los compromisos en razón de secuencias didácticas oportunas, que favorezcan el aprendizaje de los niños en contextos cotidianos, y donde puedan interactuar, participar, inventar, descubrir e investigar nuevas formas de aprender, cooperar y asombrarse. Se trata de que los estudiantes descubran, a partir de sus interacciones, que los valores que se han impartido y cultivado a través de la vida en su contexto escolar, social y familiar, son los que van a permitir que sea un ser humano con capacidad de liderazgo, escucha, reflexión y participación. “No se trata de estandarizar a cada persona, pues cada cual es diferente, sino de establecer lo que necesitamos saber y saber hacer para que cada cual vaya desarrollando sus propias potencialidades. (MEN, Guía N 6, 2004, p. 9).

La interpretación expuesta, corrobora el marco conceptual, donde se explica la práctica en el aula del docente desde la tarea de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañante y orientador de los estudiantes, en su particular itinerario de “aprender a aprender”, y promotor del desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas, mediante actividades cooperativas, que redunden en la construcción de la autonomía ética de manera responsable y respetuosa de los demás.

Éste cambio de actitud de los docentes, es el punto de partida de las transformaciones que se requieren, llevar al estudiante a que los aprendizajes no solo sean por una área, sino que sean transversales a su proceso de aprendizaje, ya que es él, el aprendiz, quien cumple un papel activo en la construcción de conocimiento y, las estrategias o prácticas educativas que propone el docente, es con la intencionalidad de generar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y participativo lo facilitan o no. (Fernández Herrero, 2010, p. 20).

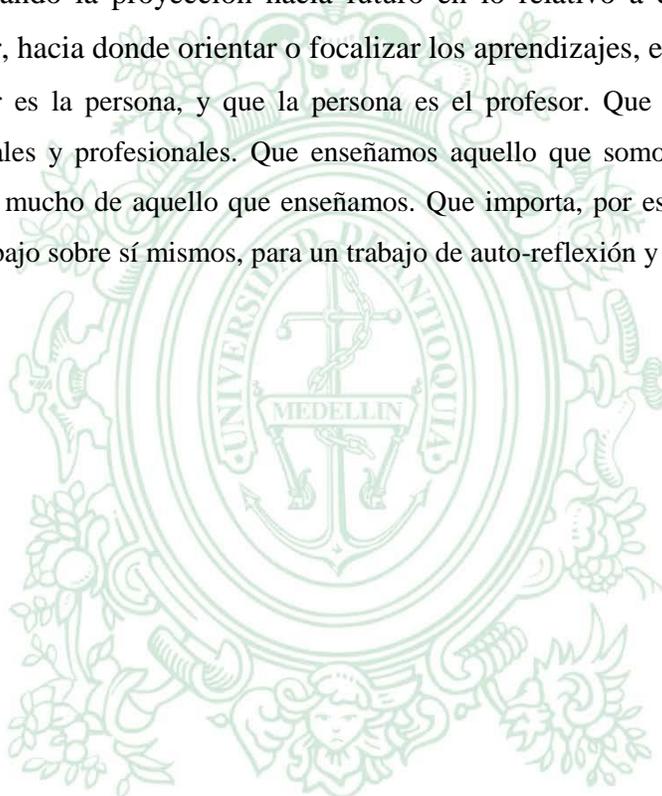


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Para finalizar, se hace complejo expresar las sensaciones, la satisfacción de los momentos compartidos, aprendidos y las situaciones maravillosas resueltas con los estudiantes y las familias. Son vivencias que, inevitablemente, han mejorado la calidad de vida de todos los participantes, modificando la proyección hacia futuro en lo relativo a cómo aprender, qué se necesita para aprender, hacia donde orientar o focalizar los aprendizajes, entre otros.

[...] que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que, los profesores se preparen para un trabajo sobre sí mismos, para un trabajo de auto-reflexión y de auto-análisis. (Nóvoa, 2009, p. 212).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los hallazgos estructurados como resultados, que se convierten en categorías de discusión.

Una constante de discusión, está referida a las reflexiones acerca de la manera en que los niños comprendían, asimilaban y generalizaban los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales compartidos a través del proyecto de aula, en especial en las cinco primeras asambleas. Observable ello, en comportamientos particulares, aislados o participaciones verbales que indicaban la lección aprendida de manera mecánica, sin reflexión, en lugar de su aprendizaje comprensivo y significativo.

Se podría afirmar que no todos los estudiantes contribuyeron a la convivencia del aula, algunos siempre necesitaban de la regulación, la solicitud de los docentes o los demás compañeros para lograr su atención en las asambleas, debido quizás a su búsqueda de atención, dificultades a nivel familiar, donde intervienen factores de crianza. Es así, como (Lacunza, A., y Contini, N.,2011, p. 161) plantea:

que los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertos comportamientos de los niños y niñas para relacionarse con sus pares, depende del proceso de socialización, donde la familia y la escuela son ambos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas y significativas, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta y de los refuerzos que se obtienen en las relaciones interpersonales.

Finalizado el proyecto, todavía ciertas actitudes en la socialización de algunos estudiantes, reiteran las inquietudes sobre el fortalecimiento de sus competencias ciudadanas comunicativas, desde la gestión realizada en el proyecto de aula, y las docentes se preguntan ¿acaso no lograron los aprendizajes deseados?, ¿quizás por sus capacidades de aprendizaje o comportamiento? o porque no les convocó el tópico del proyecto de aula?, ¿cómo acompañar y garantizar comprensiones y aprendizajes de los niños cuyos comportamientos particulares o aislados (verbales o físicos) indicaban que la lección estaba aprendida de manera mecánica, sin reflexión, o que eran incapaces de cumplir los acuerdos del grupo?.



Situaciones particulares que fueron justificadas desde el aprendizaje conceptual adquirido por los niños, cuya transferencia en acciones para demostrar competencias, no siempre fue posible, quizás por la inasistencia a clases de varios estudiantes; la reorganización institucional que limitó en determinados momentos el desarrollo y alcance de lo previsto en alguna asamblea; la ausencia de entornos familiares y sociales que reafirmaran tales aprendizajes y competencias; la falta de interacciones cotidianas y sistemáticas cargadas de diálogo y posibilidades de participación y decisión (asertividad en la comunicación, respeto, convivencia); y, las particularidades personales en lo relativo a las necesidades educativas especiales (que por supuesto, no fueron consideradas sino hasta la fecha como un asunto de discusión), la discapacidad cognitiva, la dificultad emocional que requieren de un trabajo interdisciplinario con diversos profesionales para poder mejorar en sus aprendizajes o en las características de la personalidad, como la timidez, la inseguridad y el temor al ridículo.

De donde se deduce que el fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas, requiere de un proceso continuo y articulado entre los diferentes entornos cercanos al niño, promovido por las interacciones de calidad de los distintos agentes educativos.

Así, se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido, llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora, de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje. (Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T., 2009, p. 35).

El modelo rural Escuela Nueva con aula multigrado, se fortaleció como modelo educativo, en coherencia con la participación, el trabajo cooperativo, la organización escolar y las formas de interacción; en especial en el manejo de las guías y el trabajo en grupo, en razón a la creación de ambientes donde cada niño pudo lograr lo previsto, con la asistencia de sus compañeros más adelantados y la participación según las experiencias grupales. La discusión se halla en el nivel y tipo de aprendizajes de los niños de primero y segundo, en relación con los niños de tercero. Se



considera que aprendieron según sus particularidades, edades y capacidades personales los mismos conceptos, procedimientos y actitudes, pero, es innegable que, el fortalecimiento en las competencias fueron diferentes, en especial desde la comunicación y lo que ella implica. Con frecuencia, el aprendizaje de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales se incrementa con mayor facilidad con las interacciones del niño con sus pares y otras personas. (Fundación Escuela Nueva. *Volvamos a la Gente*, 2015, p. 80).

De otra parte, en las constantes de los diarios de campo, se encuentra que las docentes investigadoras siempre nominaban a los mismos estudiantes, en razón de sus actitudes (negación a la concertación, sobresalir entre los demás, timidez o soledad), tipos de participación (caracterizadas por discursos fuertes de discriminación o burla o maneras de llamar la atención) y comportamientos (agresión física, verbal o gestual); al comienzo del proceso para indicar los asuntos negativos y en la continuidad para enunciar movilidad y estabilización de aprendizajes.

La centralización o focalización de la mirada durante el proceso y el resultado en algunos estudiantes, de cada grupo, permite interrogar el lugar de las expectativas de las docentes investigadoras en los estudiantes, comprendidas como “los pensamientos sobre las capacidades de los estudiantes para hacer con éxito o no una actividad en cada circunstancia, la creencia en ellos y sus posibilidades para hacer algo, y cómo lo hacen” (Ramírez, P., 2010, p. 85). ¿Cuál era entonces la expectativa de las docentes sobre dichos estudiantes? ¿Cuál fue el lugar de la mediación docente con estos estudiantes, evitando actitudes de poca mediación o falta de creencia en ellos? Y estructura la categoría alrededor de las expectativas de las docentes sobre el aprendizaje de algunos estudiantes. Por tanto,

los docentes que quieren tener en cuenta la variabilidad de capacidades y preferencias de su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán seleccionar los medios teniendo en cuenta, por un lado, la adecuación de sus características al tipo de contenido y a la tarea de aprendizaje que se va a realizar y, por otro lado, las características individuales de los estudiantes, que hacen que se manejen mejor con un tipo de medio que con otro. (Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, 2012, p. 14).

La mediación, según los hallazgos ya expuestos, se declinan no sólo sobre las docentes y su esfuerzo de tomar conciencia sobre dichas expectativas, sino en especial, sobre la regulación de los compañeros pares en referencia a los acuerdos establecidos como grupo. Interpretación que



convoca a la reflexión y toma de conciencia en las docentes, no sólo en su desempeño con el proyecto de aula, y frente al grupo en general y las familias, sino con los niños según sus particularidades de aprendizaje y el lugar de las expectativas compartidas como mediadoras de la participación, la garantía de interactividad en el aula y la interactividad educativa, observable desde el apoyo de familias, abuelos, padres, hermanos (visibilidad permanente en el diario de campo), en razón de aprendizajes y actitudes de convivencia y comunicación individual y compartida.

En resumen, la interacción que favoreció la regulación de acciones y, palabras, según los resultados ya expuestos, fue liderada por las docentes y su esfuerzo de tomar consciencia sobre las situaciones y acciones en el aula con los niños y con ellas mismas, pero no, de las expectativas sobre el proceso de aprendizaje de cada niño, en razón de sus particularidades de aprendizaje o la caracterización de la familia.

Comprender en la labor docente el qué, cómo, cuándo, por qué y en qué condiciones sucede el aprendizaje y sus procesos; cómo y cuándo son más evidentes sus manifestaciones y resultados, cómo dosificar la temporalidad, las herramientas, los materiales de interactividad para garantizarlo; y cómo descubrir el significado que realmente alberga para los estudiantes cada concepto y sus usos en contexto; todo ello, en procura de garantizar el acceso, la permanencia, la estabilidad o memoria y la transferencia de esos aprendizajes en la vida cotidiana. Inquietudes que quedan en discusión en la categoría sobre cómo se aprende de manera comprensiva y en contexto.

[...] la enseñanza de las ciencias sociales tiene que ver con nuestras creencias, conocimientos y otras cosas. Tiene que ver con nuestra comprensión de los niños, con la comprensión de las múltiples formas en que ellos aprenden, tiene que ver con la alegría y el poder de aprender y con todas las formas en que los profesores pueden integrar su conocimientos, habilidades y disposiciones para crear medios de aprendizaje que ayuden a los niños a crear significado a sus vidas. (Pagés, 2012, p. 17, tal como fue citado por Armento, 1996).

De igual forma existieron limitaciones sobre el diseño del proyecto de aula, así como su implementación, evaluación – seguimiento y sistematización, las cuales están orientadas al



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

proceso laboral, formativo, a la organización institucional y al tiempo previsto para el desarrollo de las asambleas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONCLUSIONES

Los entornos facilitados por las Instituciones Educativas desde el proyecto de aula, se convirtieron en posibilidad para la formación y el fortalecimiento de los niños de tercero en competencias ciudadanas comunicativas, en razón de redescubrir el cómo vivir juntos, compartir la vida cotidiana, expresar sentimientos y emociones, construir normas, tomar decisiones, respetar las diferencias de los demás, argumentar ideas, participar de manera reflexiva y mediar en la reflexión del otro.

La escuela como institución educativa tiene la co-responsabilidad ética y política de constituirse en un escenario de formación y socialización, donde el niño tome conciencia de su condición de ciudadano desde la enseñanza y el aprendizaje escolar; donde circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, contruidos por la convivencia, la negociación y la interacción, así mismo; la escuela habilita a los sujetos para vivir sus derechos y asumir con responsabilidad sus deberes. (Grajales, 2003, p. 3).

Alcances imposibles si los niños no hubieran logrado visibilizar su voz, demostrar la capacidad para manifestar, proponer, cumplir, expresar decisiones, transformar los propios entornos, y ser reconocidos en el entorno de aula y en el entorno social, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, en lo relativo a la problemática que les convocaba: la convivencia y la comunicación.

De este modo, la participación infantil se piensa como la capacidad del sujeto niño de “hacer parte de”, es decir, de su compromiso al momento de reconocer y asumir sus intervenciones con responsabilidad, bajo la premisa de la escucha con respeto, la cual cobra valor y permite construir experiencias colaborativas, orientadas a la apropiación de sus deberes y derechos, enmarcado en la búsqueda de los valores colectivos. (Vergara, 2016, p. 340).

La participación de los niños en igualdad de condiciones, y la corresponsabilidad de las familias y la comunidad en los entornos de aula, favoreció como ya se explicó, la enseñanza y el aprendizaje integral de los estudiantes y el alcance de los objetivos formativos previstos. De ahí, que se pueda confirmar que la comunicación y la inteligencia cultural que poseen las familias,



articulada a la inteligencia práctica de los niños, así como los logros académicos e interactivos, contribuyó a decidir en grupo qué y cómo actuar, aprender, decidir, desde lo físico, verbal y no verbal.

Cuando aplicamos la inteligencia cultural en el aprendizaje dialógico, lo que proponemos es la aceptación de estrategias de resolución diferentes a problemas comunes y transformar esas estrategias culturales en saberes compartidos, en parte de la acción comunicativa emprendida por los participantes en el aprendizaje. (Vallas, 1999, p. 127).

Las habilidades comunicativas se convirtieron en instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar, postulados que debería retomar la educación primaria en la enseñanza de las ciencias sociales, en especial desde las competencias ciudadanas comunicativas, ya que éstas permiten que los niños se puedan escuchar y comunicar de manera asertiva, que se tengan tópicos comunicativos, que se pueda empatizar y que se logren transmitir mensajes a los demás y argumentar las ideas. Además, se consigue el objetivo de que los niños expresen de forma asertiva lo que piensan, sienten y desean, siendo así *la comunicación* un pilar esencial en la vida social que permite que existan buenas relaciones interpersonales.

El proyecto de aula - diseño, ejecución, seguimiento, evaluación y sistematización -, respondiendo a las pregunta y al objetivo general, como alternativa didáctica en ciencias sociales, fue oportuna como práctica de mediación pedagógica para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía y la Institución Educativa Rural Chaparral sede Fermín Emilio Montoya y, como valores agregados, fortalecer los procesos de socialización, relaciones interpersonales, problemas de convivencia y comunicación en el aula. Esto se pudo observar en el análisis que se realizó en los hallazgos encontrados, dado que allí se describen uno a uno los procesos adquiridos por los menores desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. Las prácticas pedagógicas diferenciadas, permitían a los niños y niñas compartir, disfrutar, aprender, cooperar y sobre todo disfrutar de los aprendizajes que iban teniendo en la aventura en la nave intergaláctica, y esto sumado a la relación que se establecía con los procesos de aula y convivencia, para que ellos mismos establecieran la diferencia y reconocieran en sus compañeros



los cambios positivos que reflejaban en su actitud, trabajo en las clases y la forma como se comportaban, interactuaban y participaban.

También se evidenció cómo el trabajo y logro de las competencias ciudadanas comunicativas - escucha, asertividad y argumentación - en los niños, permitieron fortalecer la convivencia en el aula y fuera de ella, ya que se empezaron a ver actitudes de respeto, cordialidad, solidaridad, entusiasmo en el trabajo con pares, respuestas asertivas cuando alguien preguntaba, aportaba sus ideas o respondía a preguntas realizadas por compañeros o docentes. Además, se observaron niños y niñas más tolerantes ante las intervenciones que hacían sus compañeros con necesidades educativas, respetaban sus comentarios y los involucraban y hacían partícipes de las actividades de clase y en los juegos en los descansos pedagógicos, permitiéndose las interacciones y relaciones inclusivas en diferentes espacios institucionales.

De otra parte, la Institución Educativa se logra concebir como un entorno de formación para las docentes investigadoras, quienes, al seguir una didáctica de manera sistemática, se fueron habilitando para trascender del activismo pedagógico, a la consolidación de saberes y prácticas pedagógicas, la enseñanza de saberes específicos de manera interdisciplinar y globalizada. Por tanto, es posible concebir la escuela como un lugar de formación de estudiantes y de docentes, porque facilita la construcción y transformación de discursos y actuaciones. En tal sentido, se toma significado lo afirmado por Nóvoa sobre el particular:

[...] la idea de escuela como lugar de formación de los profesores, como el espacio de análisis compartido de las prácticas, entendidas como rutina sistemática de seguimiento, de supervisión y de reflexión sobre el trabajo docente. El objetivo es transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional y conectar la formación de profesores con el desarrollo de proyectos educativos en las escuelas.

[...] la idea de docencia como colectivo, no sólo en el plano del conocimiento sino también en el plano de la ética. No hay respuestas preestablecidas para el conjunto de dilemas que los profesores son llamados a resolver en una escuela marcada por la diferencia cultural y por el conflicto de valores. Por eso es tan importante asumir una ética profesional que se construye con el diálogo con los otros compañeros. (Nóvoa, 2009, p. 214).



Las Instituciones Educativas beneficiadas del proyecto, I.E Gilberto Echeverri Mejía y la I.E. Rural Chaparral, Sede Fermín Emilio Montoya, deberían revisar el contexto institucional como entorno de reflexión de la práctica del docente, no sólo en los procesos formativos de la ciudadanía, sino en todos los procesos formativos y educativos que atañen a su horizonte misional y su función social, en procura de posibilitar la comunidad académica y de práctica entre los docentes, lo que redundaría en su formación continua y su profesionalización.

En síntesis, la visibilidad de la participación infantil en la dinámica de aula, la inteligencia cultural como reconocimiento de las capacidades de los integrantes de la comunidad educativa, y el proyecto de aula como proceso sistematizado para consolidar la profesionalidad de las docentes investigadoras, permiten, por último, enunciar lineamientos metodológicos que las instituciones deberían articular a sus Proyectos Educativos Institucionales y, en especial, a la didáctica de los saberes específicos. Toma importancia, el diseño de proyectos de aula y de área que se sistematicen en el transcurso del año escolar y socialicen o compartan al finalizar, ganando en la construcción colegiada de conocimientos en la institución.

Es oportuno reafirmar, que el proyecto de aula favorece la búsqueda colectiva de soluciones a los interrogantes o problemáticas del aula y, aún más, fortalece las competencias ciudadanas comunicativas necesarias en el proceso de la educación integral, la convivencia de aula, la convivencia escolar, el aprendizaje significativo y la construcción de saberes. Por tanto, sería imperativo, el hecho de considerarla como práctica sistemática de enseñanza en la educación primaria.



PROYECCIÓN

La sistematización del trabajo de grado, en razón al proyecto de aula en el área de ciencias sociales - competencia ciudadana comunicativa -, se considera como un proceso no acabado, en tanto debe continuar fortaleciéndose en las instituciones educativas donde se ha gestionado, aportando en el fortalecimiento de las diferentes competencias de los estudiantes, la investigación acción pedagógica en el aula, y el mejoramiento institucional en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Dado lo anterior, se espera socializar la experiencia y sus resultados a la comunidad educativa, *promoviendo en el equipo docente la réplica de la experiencia pedagógica compartida: diseño del proyecto, ejecución, seguimiento, evaluación, sistematización y comunicación.*

La implementación de estrategias como el proyecto de aula permite la administración del currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuadamente a lo planeado y ejecutado. (Carrillo, 2001, p. 336)

El trabajo cooperado en la comunidad educativa de docentes, permitiría construir de manera conjunta el cómo diseñar un proyecto de aula, la creación de actividades o acciones centradas en la recolección y movilización de ideas, preguntas, inquietudes, supuestos, sugerencias, las motivaciones de aprendizaje y los intereses temáticos de la población estudiantil, que como problemáticas se podrían integrar en la enseñanza. Además, este trabajo cooperado de los docentes, permitiría la visualización de la realidad del aula y el entorno, las características pedagógicas, físicas y organizacionales de la escuela, y las posibilidades de participación de las familias, en procura de realizar la planeación sobre el qué y el cómo aprender de manera conjunta.

Información necesaria para definir objetivos del área y objetivos interdisciplinarios, jerarquizar los problemas e intereses, priorizar tópicos de profundización del saber específico y el saber interdisciplinario, determinar estrategias y herramientas, actividades de solución, y evaluar de manera continua y compartida, para realizar correctivos de manera oportuna. (Carrillo, 2001, p. 337)



La evaluación en los proyectos de aula es permanente y se lleva a cabo mediante el enfoque por competencias, teniendo en cuenta los tipos de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal), siendo el instrumento de dicha evaluación la que permita medir los alcances. (Montiel, Enriquez Montiel, & Pizano López, p. 7).

La sistematización de la información del proyecto de aula, es oportuna porque promueve la recuperación, tematización y apropiación de la práctica, la reflexión permanente de la práctica, el pensamiento de la práctica, el saber sobre la práctica, y la producción de conocimiento y comunicación de aprendizajes. Se recomienda la recuperación de la memoria, la descripción, la organización, la interpretación y análisis de información - procesos y resultados del proyecto -, en referencia con herramientas de apoyo en dicha sistematización. Estas herramientas de apoyo- diario de campo, planeador, observador y listas de chequeo-, facilitan el registro codificado de la información, la evidencia de los asuntos más significativos y relevantes, entre otros.

El proyecto demanda la participación con las familias y la comunidad local, sus saberes empíricos, cotidianos, sociales e históricos, porque su articulación complementa y moviliza los aprendizajes de los niños, contribuyendo, además, a la formación integral, el interés por saber más, asociar, indagar, demostrar, explicar y contar de las maneras más acertadas.

Una alternativa complementaria sería implementar con las familias en la escuela de padres el proyecto de aula, siguiendo las fases en cada reunión, promoviendo la resolución de conflictos comunitarios, la sana convivencia, el acompañamiento a los niños en actividades de escucha, asertividad y argumentación. Estos y otros aspectos de interés familiar, se convierten en metodología pertinente para garantizar la corresponsabilidad y el trabajo cooperativo.

En resumen, la gestión del proyecto de aula, es un indicador para que las instituciones educativas, emprendan acciones que favorezcan la transformación institucional.

En la Institución Gilberto Echeverri Mejía, se hace necesario gestionar con la Secretaría de Educación Municipal, a través de la dependencia de bienestar laboral, capacitación, asesoría y seguimiento para que se haga un proceso continuo y de acompañamiento institucional en el manejo de relaciones interpersonales. Se hace evidente la necesidad de fortalecer el respeto por el otro compañero, sea docente o administrativo, trabajo en equipo, liderazgo, sentido de pertenencia y asertividad, que permitan mejorar el clima laboral y, por consiguiente, el stress que



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

en ocasiones se experimenta por la multiplicidad de actividades que se deben llevar a cabo. La convivencia es imperante en esta Institución Educativa, pues lleva como lema la convivencia, paz y no-violencia y de forma interna, con sus integrantes, ésta se ve entorpecida por las relaciones deterioradas entre los miembros de la comunidad, lo que dificulta la proyección y ejemplificación a los demás integrantes de la institución educativa, pues el principio orientador de paz y no- violencia, no es interiorizado, en primer momento, por los docentes, directivos docentes y personal administrativo.

En la Institución Educativa Rural Chaparral, se hace necesario continuar fortaleciendo ejercicios en cuanto a metodologías innovadoras en el aula, que fomenten un aprendizaje significativo en la vida del estudiante, que involucre así mismo a los padres de familia y a entidades externas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así como fortalecer las comunidades de aprendizaje que enriquezcan su cultura pedagógica y puedan promover ambientes de aprendizajes colaborativos y participativos. Divulgar entre los docentes, prácticas alternativas para transformar la dinámica escolar. (Estrada & Rodríguez Miranda, 2008, p. 66).

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



BIBLIOGRAFÍA

- Alba, P. C., Sanchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Rio, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. pautas para su introducción en el currículo.
- Alzate Yépes, T. ((sin fecha)). El diario de campo como mediación pedagógica. Medellín, Colombia.
- Aranguren, G. (2007). La investigación acción sistematización como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía.*, 173-195.
- Ballesté, I. y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel Municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Reviata internacional de investigación en ciencias sociales*, 12(1), 87-102.
- Becerra Bolivar, A. C., & Restrepo Moncada, A. (2014). Formación ciudadana y desarrollo de competencias comunicativas para la promoción de la convivencia escolar. (*Tesis de maestría*). Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Boudey, S. C. (2013). mudanzas de la infancia: entre la institucionalización, la ciudadanización y la mercantilización. *coleccion Red CLACSO de Posgrados # 44*.
- Caballero, D. (9 de marzo de 2009). la comunicacion en el proceso educativo. Panamá.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31-47.
- Cardona E, C., & Restrepo A, A. ((sin fecha)). Herramienta de control. Lista de chequeo.
- Carrillo, T. (Octubre-diciembre de 2001). El proyecto pedagógico de aula. *Revista Educere*, 5(15), 335-344.
- Chaux Torres, E., y Ruiz Silva, A.,. (Mayo de 2005). *La formación de competencias ciudadanas*. (ASCOFADE, Ed.) Bogota, Colombia.
- Chaux, E., Lleras, J. y, Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogota D.C.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogota D.C.



- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2009). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 33-70.
- Colmenares E., A. M., & Piñeros M, M. L. (Mayo - Agosto de 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96 - 114.
- Constitución Política de Colombia. (4 de Julio de 1991). Bogota D.C, Colombia.
- Contreras, K. (2010). Victoria Camp Educar para la ciudadanía. *Revista Filosofía UIS*, 9(1), 177 - 185.
- Dallos Santos, C., y Mejía Giraldo, O. (2012). Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali. (*Tesis de maestría*). Pereira, Colombia.
- Davini, M. (Coor). Alliaud, A., Vezud, L., Poliak, N, y Garrote, V. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Alba Fernández, N., García Perez, F., & Santiesteban Fernández, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1). (N. De Alba Fernández, F. García Pérez, & A. Santiesteban Fernández, Edits.) España: Diada Editora.
- Decreto 1860. (3 de Agosto de 1994). Bogota D.C, Colombia: MEN.
- Domenech, J., & Viñas, J. (2007). *la organizacion del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. (U. A. Chile, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 133-154.
- Dulzaides, M. E., & Molina G, A. M. (Marzo - Abril de 2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
- Echavarría G, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2).
- Espino, S. C., & Henríquez Ojeda, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infanti. Dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires: CLACSO.



- Estrada, F. J., & Rodriguez Miranda, F. d. (17 de enero de 2008). trabajando por proyectos en el aula. aportaciones de una investigación colaborativa.
- Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 10(2), 1-24.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdellivol, I. (2003). comunidades de aprendizaje transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *organización y gestión educativa N. 5*.
- Fonseca Duque, G. H. (Junio de 2010). Formas de escuchar y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media. (*Tesis de maestría*). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C, Colombia.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de Investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Carreta Editores.
- García Raga, L., y López Martín, R. (2011). Convivir en la Escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*(356), 531 - 555.
- García, J. R. (2003). la formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*.
- Gómez Ocaña, C., Matamala Salcedo, R., y Alcacel Cardona, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 19.
- Gonzaga Martínez, W. (Enero-Junio de 2005). Las estrategias didácticas de docentes en educación primaria. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, 5(1).
- González Rayo, D., y Jaramillo Ramírez, A. (2012). Incidencia de la aplicación de una unidad didáctica basada en competencias ciudadanas para el fortalecimiento de estas estudiantes de grado 5º de la Institución Educativa Cristo Rey de Dosquebradas Risaralda. (*Tesis de maestría*). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.



- González, E. M. (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*, 73, 124-132.
- Grajales, C. V. (2003). la escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol 1 N 2.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Guzman Muñoz, E., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E., Menjura Escobar, M. (Marzo de 2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*(13), 153 - 175.
- Horrach Millares, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de filosofía Factótum*, 6, 1-22.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. España: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación España. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, y Comisión Europea, Dirección General.
- Jaramillo, R. (2009). Educación Cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. *Transatlántica de Educación*, 4, 65 - 76.
- Lacunza, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Ley 1098. (8 de Noviembre de 2006). *Código de infancia y adolescencia*. Bogota D.C, Colombia.
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Santa fe de Bogotá D.C, Colombia: MEN.
- Ley 12. (22 de Enero de 1991). *Convención Internacional sobre los derechos de los niños*. Bogotá, Colombia.
- Ley 1620. (15 de Marzo de 2013). *Sistema Nacional de convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. BogotáD.C, Colombia.



- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Perú: CEAAL. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. DVV International. BMZ. Ministerio Federal de cooperación económica y desarrollo.
- MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la Educación básica*. (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- MEN. (2004). *Estandares de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2004). Guía N° 6. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C, Colombia: Espantapajaros Taller.
- MEN. (2005). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- MEN. (Enero-Marzo de 2006). *Al Tablero N° 38*.
- MEN. (2013). Guía N° 49. *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogota,D.C, Colombia.
- Mockus, A. (Marzo de 2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (Febrero-Marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero N° 27*, págs. 1-3.
- Monsalve Fernandez, Y., & Eliana, P. R. (Enero - Junio de 2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*(60), 117-128.
- Montiel, M. T., Enriquez Montiel, S. A., & Pizano López, S. S. (s.f.). proyecto de aula ,una propuesta metodológica.
- Moreno Orjuela, D. A. (2015). Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe. (*Tesis de maestría*). *Universidad Militar Nueva Granada*. Bogotá, Colombia.
- Muñoz Labraña, C., y Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* , 203-218.



- Núñez Sotelo, E., González Flores, A., Soto López, T. (2014). Significados de convivencia escolar y su relación con la gestión del aprendizaje. *Actas de congreso de pedagogía, 1*, págs. 608 - 622. Santiago de Chile.
- Olmedilla, J. M. (2007). *construir ciudadanía y prevenir conflictos*. Madrid: UNED.
- Pagès, J. (Abril de 2000). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado(Iber N°24)*.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2012). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
- Patiño Ochoa, D. (2011). La convivencia escolar como elemento fundante para una formación ciudadana. (*Tesis de maestría*).Universidad de Córdoba. Montería, Colombia.
- Pérez Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. *Revista de Pedagogía, 59(2)*, 239-260.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. (2006). Bogota D.C, Colombia: MEN.
- Ramírez, P. (2010). *Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. Una aproximación con estudiantes de magisterio de educación perescolar. Tesis Doctoral*. Cataluña - Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, P. (2017). Visión Pedagógica del Aprendizaje. En P. y. Montoya Zuluaga, *Hacia un concepto multifactorial del aprendizaje y la memoria. Aproximaciones neuropsicopedagógicas* (págs. 128-152). Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Rentería Ramírez, L. F., & Quintero Romero, N. G. (2009). Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el Colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana. (*Tesis de maestría*). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Restrepo G, B. (2000). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana*.
- Restrepo G, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y educadores(7)*, 45-56.



- Restrepo, B. (2006). La investigación Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de la Salle*(42), 92-101.
- Ruíz, L., & Rodríguez Páez, E. (2010). Proyectos de Aula. (E. USTA, Ed.) *Revista Epísteme*(1).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., y Lietz, P. (2009). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. IEA. Nueva Zelanda: Services.
- Sevilla, Y. O. (2010). diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia.
- Vallas, R. (1999). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vásquez Rodríguez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades pedagógicas* , 101-104.
- Vergara, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Educación Foro*, 333-344.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*.



ANEXOS

DIARIO DE CAMPO

ASAMBLEA, N° ___

Tema:

Objetivo:

Competencias ciudadanas comunicativas a trabajar:

FECHA:	CUMPLIMIENTO		OBSERVACIONES
	Sí	No	
ACTIVIDAD DE ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y SENSIBILIZACIÓN: ESTRATEGIAS DIDÁCTICO – PEDAGÓGICAS: IDENTIFICACIÓN DE SABERES PREVIOS			
CONCEPTUALIZACIÓN:			
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.			
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			
EVALUEMOS LO APRENDIDO			



Facultad de Educación

EVENTOS DE ANÁLISIS	ASUNTOS, RELACIONES, DISCURSOS, HERRAMIENTAS SIGNIFICATIVAS (relevante, novedoso, original, oportuno, movilizador; en el proceso de intervención. Se pueden integrar nominar varios asuntos o dejarlo vacío, según sea o no su lugar significativo para ustedes y de ser posible al final).
Taller	
Intervención de la maestra	
Grupo	
Niños en lo particular	
Percepción del grupo de niños	
Otros	
Inquietudes y pendientes	



LISTA DE CHEQUEO

LISTA DE CHEQUEO	
Nombre de la docente:	
Institución Educativa:	
Asamblea N° :	
Fecha:	

CONSTRUCCIÓN DE LA NORMA PARA LA CONVIVENCIA Y LA COMUNICACIÓN																
NOMBRE ESTUDIANTE	GRADO	CONCEPTO														
		ESCUCHA RESPETANDO LA PALABRA	SI	NO	PIDE LA PALABRA PARA PARTICIPAR	SI	NO	PARTICIPA ASERTIVAMENTE EN LA CONVERSACION	SI	NO	CONVIVENCIA (Acata las normas establecidas para la convivencia)	SI	NO	ARGUMENTA SUS IDEAS CON COHERENCIA Y CLARIDAD	SI	NO
		-			-			-			-			-		
			X			X			X			X				X



CONSTANTES EN EL DIARIO DE CAMPO

Transcripción de información en lo individual

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS COMUNICATIVAS, PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR						
ORGANIZACIÓN DE SITUACIONES, RELACIONES, DISCURSOS O HERRAMIENTAS SIGNIFICATIVAS						
Eventos de análisis significativos	1		2		3	
	YANJARA	LILIANA	YANJARA	LILIANA	YANJARA	LILIANA
o Taller	<p>Durante el taller de hoy, fue muy significativo el haber escuchado el cuento y verlo a través de las imágenes; además de ver el video, porque entre los mismos niños se hablaban y decían “hay mira que grosero se parece a... o hay mira lo que le dijo o se burló del otro como... y al relacionarlo con lo que pasa en el aula, identificaron algunos problemas similares a los ya vistos en cuento y otros que ocurren de forma frecuente en el salón en la interacción con sus compañeros. Algo significativo fue que entre todos construimos lo que significaba la palabra PROBLEMA y ellos lo iban relacionando con situaciones escolares, familiares, sociales o del vecindario donde viven</p>	<p>El dispositivo pedagógico fue pertinente. A los estudiantes les agrada, estuvieron motivados y dispuestos lo que posibilitó el desarrollo de la actividad; este tipo de estrategias metodológicas, En el desarrollo del taller se observó una posibilidad de aprendizaje y de participación. EL taller fue adecuado a las características y necesidades del contexto, es decir haciendo una relación con el aula. Dándole una secuencia a cada una de las actividades.</p>	<p>En éste taller, a pesar de que los niños participan, comprenden las actividades, resuelven las instrucciones, hay que estar redirigiendo la atención en algunos y de forma reiterativa pedir que escuchen a sus compañeros y pidan la palabra cuando sea necesario, pienso que esto también se da por la dinámica de organización del grupo, ya que generalmente se encuentran en filas y en estas actividades generalmente han estado reunidos por subgrupos y se presta más para que conversen entre ellos a destiempo cuando se socializa el trabajo. En la actividad del ciego y el lazarillo, una de las niñas más grandes del salón, trataba de buscar con quien hacerse en parejas y en varias ocasiones los niños y niñas se le corrían, la rechazaban, expresaban</p>	<p>El cuento por imágenes fue satisfactorio, el material respondió a los intereses de los estudiantes, ya que fue de su agrado, se mostraron atentos; expresaron ideas claras con respecto al mismo.</p>	<p>Fue muy significativo el video, ya que se vio que hacían aportes relacionados con éste, observándose la comprensión del conflicto con el mensaje y expresaban que “el otro es importante como yo, hay que ponernos de acuerdo para poder vivir juntos, si nos ayudamos, todos podemos salir ganando, cuando el otro ocupa mi espacio me da rabia, pero debo conversar con él para llegar a acuerdos”. A partir de éstas conclusiones que daban los niños(as), se iba haciendo el análisis acerca del respeto, la comunicación, la escucha y asertividad en las relaciones con los demás. Otra situación</p>	<p>El taller fue motivador. Los niños crearon nuevos conceptos. Se construyó un primer acuerdo “ante el conflicto con el compañero ponerme en su lugar”. Fue un ejercicio de construcción colectiva.</p>

Organización y clasificación de información

Categoría	Precategorías						
Materiales, herramientas o ayudas didácticas, caracterizadas por invocar los diferentes formas de representación, comunicación, y comprensión de la información	Organizador gráfico; el árbol problemático	Pregunta escrita como orientadora de la participación familiar y grupal	Canciones, Música y espacios de relajación	Grabación de sonidos de comunicación de los animales	Carteleras	Imágenes	Videos de historia y películas del delfín
Prácticas de enseñanza en las asambleas reguladas por la participación, la reflexión después de la acción, la relación con la vida personal, de aula, familiar, comunitaria y social. Prácticas de enseñanza integrando la familia. Prácticas de enseñanza en relación con prácticas de aprendizaje grupal e individual	Asamblea, socialización, acuerdos, conversación y diálogo	Trabajo en equipo y cooperativo, con grupos heterogéneos (incluyendo participación de familias)	Relato de experiencias biográficas familiares y comunitarias	Juegos de roles, juego de colaboración con el otro, juegos de expresión corporal, y juegos pre-deportivos	Trabajo en grupo y cooperativo	Escritura explicativa e imaginativa como forma de comunicación de lo aprendido	Diario álbum
Aprendizajes individuales y compartidos en lo conceptual, procedimental y actitudinal, con énfasis en la experiencia como punto de encuentro entre los aprendizajes anteriores y los aprendizajes nuevos	Aprendizajes de los niños: indagación (aprender a investigar), preguntar, atención, comprensión de situaciones y conceptos, concentración, contextualización, escucha, relación, descubrimiento, reconocimiento, asociación, construcción y comprensión de la norma, participación justificando ideas personales o grupales, explicación con tendencia a la argumentación y la asertividad; formulación y resolución de problemas de convivencia en el aula; así como elaboración de propuestas de convivencia escolar, familiar y comunitaria	Aprendizaje conceptual: movilización del conocimiento previo y social sobre el conflicto, la norma como principio del derecho, la convivencia y las acciones que generan problemas de relación (gestos, palabras, actitudes, con énfasis en el aula), sentimientos, emociones, manifestaciones de amistad, afecto, y buen vivir; valores humanos e historia familiar y comunitaria, además de objetos y herramientas de comunicación	Actitudes de los niños: motivación, entusiasmo, alegría, respeto a los acuerdos y a los demás en su diferencia, propósito de ponerse en el lugar del otro, disposición para trabajar y cooperar con el otro; responsabilidad, compromiso; aceptación de niños con particularidades; confianza en el otro; participación, (levantar la mano, pedir la palabra); cooperación, reconocer las actitudes que generaban malstar entre los compañeros, manifestaciones de solidaridad, y curiosidad por aprender	Particularidades: niños tímidos e introvertidos, con participación similar a los demás.	Particularidades: niños con poca tolerancia a la frustración y poca comprensión de la norma, articulados al trabajo y con disposición de participar, e incluso ejemplo de participación para otros niños	Particularidades: Debilidades en niños de nivel inferior en escuela nueva	Herramientas y objetos de historia familiar y tecnológica



FORMATO PLANEACIÓN PARA CADA ASAMBLEA

ASAMBLEA, N° ___

Tema:

Objetivo:

Competencias ciudadanas comunicativas a trabajar:

Fecha:

ACTIVIDAD DE ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y SENSIBILIZACIÓN:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICO – PEDAGÓGICAS:

IDENTIFICACIÓN DE SABERES PREVIOS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

CONCEPTUALIZACIÓN:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

EVALUEMOS LO APRENDIDO



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

FORMATO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Acciones de mejoramiento

Proyecto: secuencialidad, integración de las ciencias sociales
Didáctica
Niños
Docentes
Área
Institución
Familias

Acciones de fortalecimiento

Proyecto: secuencialidad, integración de las ciencias sociales
Didáctica
Niños
Docentes
Área
Institución
Familias

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	TRIMESTRES							8
	1	2	3	4	5	6	7	
<i>Elaboración del problema y los antecedentes</i>								
Diseño del proyecto	X	X						
Rastreo bibliográfico		X	X	X				
Acercamiento a procesos institucionales y análisis de documentación		X	X	X				
Identificación de necesidades en contexto, antecedentes y normatividad		X	X	X				
Reconocimiento de la situación problema por parte de los participantes (docentes y alumnos), para generar la necesidad de propuesta de profundización en el aula			X	X				
<i>Construcción diseño metodológico y Trabajo de campo proyecto Momento I – II del proyecto de aula</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Planeación de estrategia de profundización en el aula					X			
Desarrollo de la estrategia de profundización en el aula					X	X		
Diseño e implementación de instrumentos de recolección de información en la estrategia de aula					X	X		
<i>Organización, análisis y transformación de la información Momento III del proyecto de aula</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Sistematización de la información en diarios de campo					X	X	X	
Interpretación de los instrumentos utilizados y análisis de resultados						X	X	
Construcción de resultados, discusión y conclusiones Momento IV del proyecto de aula							X	X
Informe final de la propuesta de intervención, dando las conclusiones, recomendaciones y sugerencias del trabajo realizado.							X	X