

ACTIVIDADES MOLARES: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA  
EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS  
DE CONVIVENCIA Y PAZ, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMPARATIVA

DINA LUZ CERÓN BETANCUR  
MARGARITA ROSA OROZCO BALCÁZAR  
ROSANA ELENA MONSALVE BELALCÁZAR



Universidad  
del Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

SANTANDER DE QUILICHAO, FEBRERO DE 2018

ACTIVIDADES MOLARES: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA  
EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS  
DE CONVIVENCIA Y PAZ, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMPARATIVA

DINA LUZ CERÓN BETANCUR  
MARGARITA ROSA OROZCO BALCÁZAR  
ROSANA ELENA MONSALVE BELALCÁZAR



Universidad  
del Cauca

Trabajo para optar al título de  
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Director

Alberto Elías Carvajal Panesso

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación  
Línea de profundización: Ciencias Sociales

Programa Becas para la Excelencia Docente  
Ministerio de Educación Nacional

Santander de Quilichao, Febrero de 2018

### ***Dedicatoria***

*\_ A mí amado hijo... porque representa a todos aquellos niños que al igual que él, necesitan ser formados con amor.*

*Rosana Elena Monsalve Belalcázar*

*\_ A Dios quien puso en mi camino la oportunidad de formarme como una mejor docente.*

*Dina Luz Cerón Betancur*

*\_ A Dios por la oportunidad que nos brinda de avanzar en nuestra formación profesional*

*Margarita Rosa Orozco*

### ***Agradecimientos***

*\_ A Dios... por regalarnos la oportunidad de avanzar en nuestra formación profesional*

*\_ A mi amado esposo por su apoyo incondicional.*

*\_ A mis compañeras de equipo Dina y Margarita por su tolerancia y por acompañarme en el desarrollo de esta idea que surgió con el fin único de ayudar a los niños a desarrollar competencias para convivir mejor en sus entornos.*

*Rosana Elena Monsalve Belalcázar*

*A Dios Por permitirme entender que es Él quien sustenta cada uno de mis pasos*

*A mi esposo e Hijo por el apoyo, acompañamiento y comprensión*

*A mis hermanos y mi padre por su acompañamiento*

*A mis compañeras Rosana y Margarita por su voto de confianza y dedicación en el trabajo*

*A los estudiantes del grado 11° de la IE La Arrobleda por su participación y disposición en cada una de las actividades*

*Dina Luz Cerón Betancur*

*A Dios por permitirme avanzar en mi formación profesional*

*A mi familia por su apoyo y voz de aliento para continuar con esta experiencia*

*A los estudiantes del grado 6° de la IETA Fernández Guerra por su participación y entusiasmo en las actividades*

*Margarita Rosa Orozco Balcázar*

## Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Presentación .....	1
1.1 Descripción del problema pedagógico.....	2
1.2 Contexto: Dos instituciones... Dos contextos .....	4
1.3 Justificación .....	5
1.4 Objetivos .....	7
Capítulo 2 Referente conceptual - Pedagógico .....	9
2.1 De las competencias.....	9
2.2 De las Actividades Molares y los sistemas estructurales de desarrollo.....	13
2.3 De las Situaciones Didácticas.....	17
Capítulo 3 Referente metodológico y resultados.....	19
3.1 Caracterización de la población.....	19
3.2 Enfoque y diseño de la propuesta de Intervención Pedagógica .....	20
3.2.1. Fase de diagnóstico y resultados.....	21
3.2.2. Fase de Planificación del Plan de acción.....	27
3.2.2.1. Diseño de Situaciones Didácticas .....	28
3.2.3. Fase de ejecución del plan de acción y resultados.....	46
3.2.4 Fase de reflexión - evaluación (Interpretación y análisis de resultados).....	60
Capítulo 4 Conclusiones y reflexiones.....	67
Referencias Bibliográficas .....	70
Anexos .....	74

### *Lista de tablas*

Tabla 1 Caracterización de la población.....	20
Tabla 2 Hallazgos Situación Didáctica 1.....	47
Tabla 3 Hallazgos Situación Didáctica 2.....	50
Tabla 4 Hallazgos Situación Didáctica 3.....	54
Tabla 5 Interpretación y análisis a partir de los objetivos. Situación Didáctica 1.....	60
Tabla 6 Interpretación y análisis a partir de los objetivos. Situación Didáctica 2.....	63
Tabla 7 Interpretación y análisis a partir de los objetivos. Situación Didáctica 3.....	64

### *Lista de anexos*

- Anexo 1 Algunas respuestas de los estudiantes en el proceso de diagnóstico.
- Anexo 2 Un cuento con tres finales.
- Anexo 3 Ejemplo de una ficha de las actividades molares y las respuestas dadas en ella por  
Parte de los estudiantes
- Anexo 4 Evidencias del desarrollo del método “hablar hasta entenderse” realizada con  
los estudiantes.
- Anexo 5 Evidencias situación didáctica “Nuestra vida tan frágil como un huevo”.  
Grado 2°
- Anexo 6 Evidencias situación didáctica “Nuestra vida tan frágil como un huevo”.  
Grado 6°
- Anexo 7 Evidencias situación didáctica “Nuestra vida tan frágil como un huevo”.  
Grado 11°
- Anexo 8 Evidencias situación didáctica “La pesca”. Grado 2°
- Anexo 9 Evidencias situación didáctica “La pesca”. Grado 6°
- Anexo 10 Evidencias situación didáctica “La pesca”. Grado 11°
- Anexo 11 Evidencias situación didáctica “Hablar hasta entenderse”. Grado 2°
- Anexo 12 Evidencias situación didáctica “Hablar hasta entenderse”. Grado 6°
- Anexo 13 Evidencias situación didáctica “Hablar hasta entenderse”. Grado 11°

## 1. Presentación

La presente propuesta de intervención pedagógica implementada en las Instituciones educativas Técnico Ambiental Fernández Guerra y La Arrobleda, municipio de Santander de Quilichao, con población estudiantil afrodescendiente, mestiza e indígena, tuvo como propósito favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, así como, realizar una comparación aproximada entre los resultados arrojados de la experiencia pedagógica en niños, niñas y jóvenes de los grados segundo (2°), sexto (6°) y undécimo (11°) de las instituciones en mención. Para ello se recurrió a una mediación pedagógica a través de quince (15) actividades molares, como parte de tres (3) situaciones didácticas. Dichas actividades molares se abordaron desde el enfoque de “La ecología del desarrollo humano” propuesta por Urie Bronfenbrenner (2002), quien considera que un sistema estructural de formación por niveles, favorece el desarrollo de nuevos conocimientos y los procesos orientados al mejoramiento de la calidad humana tanto en la dimensión individual como colectiva; a su vez, las situaciones didácticas se encuentran referenciadas en Guy Brousseau (2007) quien las refiere como el conjunto de interacciones entre profesor, estudiante y medio didáctico.

De igual manera, se pretendía fortalecer las competencias ciudadanas de convivencia y paz, las cuales, para efecto de esta propuesta, se encuentran categorizadas como: Cuidado y buen trato, Derechos y deberes y Resolución pacífica de conflictos.

En cuanto a la metodología, esta propuesta se instaura en el enfoque cualitativo con un diseño de Investigación – acción, direccionando las fases de Diagnóstico, Diseño del plan de acción, Implementación y evaluación o reflexión. Se describen los instrumentos de recolección de información al igual que los de análisis de resultados.



## 1.1 Descripción del problema pedagógico

Colombia atraviesa por una marcada situación de violencia que se manifiesta de diferentes maneras y trasciende a todas las esferas nacionales. Estas manifestaciones no son ajenas a las Instituciones Educativas, en las cuales, la convivencia escolar genera diariamente una serie de situaciones en las que los estudiantes se ven involucrados en conflictos que no siempre se dirimen de la mejor manera. Sin lugar a dudas el conflicto violento es una de las problemáticas que ha dado lugar a numerosos debates a nivel mundial, razón por la cual se han llevado a cabo acciones como el Foro Mundial sobre la educación<sup>1</sup> obteniendo como resultado el documento conocido como “Los pilares de la educación” en cual se contemplan aspectos como el “Aprender a convivir” entre otros, lo cual supone contenidos actitudinales, valores sociales: solidaridad, empatía, manejo de conflictos...

Acorde con lo anterior y como uno de los programas bandera en el logro de una educación de calidad, el Programa de Competencias Ciudadanas del MEN, se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todos los rincones del país. Desafortunadamente y pese a los programas emanados por el MEN, la realidad en las instituciones educativas que para este proyecto se tienen en cuenta, es bastante diferente a las pretensiones de dichas políticas, pues al interior de las mismas, se vivencia una fuerte crisis de carácter social, en la que factores culturales, económicos, sociales, ambientales, familiares, entre otros, influyen en la manifestación de diferentes formas de violencia.

Para efectos de esta intervención pedagógica, se describe a continuación la problemática de índole social en particular, que aqueja estas dos instituciones, representadas en los grupos:

---

<sup>1</sup> Tomado de Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por foro Mundial sobre la educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000

segundo (2°) de la sede Santa Inés, el grupo sexto (6°-2) de la IETA Fernández Guerra y el grupo undécimo (11°) de la IE La Arrobleda. El deterioro de las relaciones interpersonales entre pares e intra personales, el irrespeto, las agresiones verbales y físicas, el acoso, la humillación, incitación a la violencia, ridiculización, el asumir poco la autoridad y las normas, la falta de autonomía y dominio propio al igual que los bajos niveles de autoestima, se convierten en factores que influyen en el clima escolar, generando problemas de convivencia grupal que afectan el desempeño escolar, tornando difícil el trabajo en equipo, el manejo disciplinario en las aulas, la práctica de la solidaridad, de la tolerancia y de otros valores necesarios para el bienestar de un grupo social.

Esta problemática es tan relevante y general en ambas instituciones, que se encuentra referenciada en los Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI) en los cuales se contempla la necesidad sentida de implementar acciones, que favorezcan la sana convivencia escolar a través de la creación conjunta de un proyecto de convivencia escolar, que responda a los requerimientos legales. Es preciso entonces intervenir en las aulas, con prácticas pedagógicas y estrategias que motiven y despierten en los estudiantes el interés por favorecer un proceso de desarrollo integral, donde sus emociones, acciones y su proceso sociocultural, cobren valor y aseguren la promoción de la convivencia escolar, convirtiéndolos en una función vital de la vida en sociedad. Es aprender a utilizar todo aquello que se posee y se adquiere para **convivir o vivir juntos**. De igual manera, que invite a los docentes a replantear nuevas formas de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas logrando impactar positivamente su entorno.

### **Formulación del problema**

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores se presenta la pregunta a la que se quiere dar respuesta con el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

¿Favorecen las actividades molares, como situación didáctica, el desarrollo de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, desde una experiencia comparativa, entre los grados segundo (2°) sede Santa Inés, sexto dos (6°2) de la Institución Educativa Técnico Ambiental Fernández Guerra y undécimo (11°) de la Institución Educativa La Arrobleda de Santander de Quilichao, Cauca?

## **1.2 Contexto**

### **Dos Instituciones... dos contextos escolares**

Al Norte del Departamento del Cauca se encuentra localizado el municipio de Santander de Quilichao, caracterizado por una mezcla de etnias, culturas, costumbres y esferas sociales, en las que se entretajan un sinnúmero de problemáticas que se convierten en constantes flagelos para sus pobladores. Su ubicación geográfica facilita, desde los cuatro puntos cardinales, el acceso a la cabecera, convirtiéndolo en centro de acopio económico, social y cultural en el que convergen comerciantes, estudiantes, ganaderos, agricultores; por otro lado, esta misma característica lo sitúa como un corredor de violencia y narcotráfico dentro del territorio caucano, que permite el acceso de grupos armados al margen de la ley y el comercio de sustancias ilegales.

Indiscutiblemente, las anteriores condiciones traen consigo factores que desencadenan conflicto entre los pobladores de la región, que de una u otra manera trasciende al interior de las instituciones educativas, replicándose en las aulas.

De manera general, el contexto de las instituciones de referencia, está caracterizado por desfavorables condiciones económicas, madres cabeza de familia, niños trabajadores, bajo nivel educativo de los padres, ausencia de las madres en muchos hogares, quienes deben buscar el sustento como empleadas domésticas o en trabajos ambulantes de venta y rebusque, dejando los

hijos al cuidado de abuelos, tíos, vecinos o hermanos mayores, quienes ejercen mínima autoridad sobre ellos.

Las situaciones marcadas de violencia en la comunidad responden a conflictos interpersonales y peleas entre familias, en las que se evidencian manifestaciones de egoísmos, intolerancia y resentimiento entre los miembros de la comunidad; estos conflictos generalmente se resuelven por vías de hecho en las que la agresión física y verbal es la característica predominante.

Por otro lado, es común encontrar que los padres motiven a sus hijos a responder agresivamente ante las dificultades que se les presentan; agravando la situación cuando alguno de ellos llega al colegio a amenazar a estudiantes que han tenido conflictos con sus hijos. Se debe agregar que la figura paterna en muchos hogares está representada por los padrastros, y es notorio encontrar en los estudiantes, por un lado, resentimientos hacia los padres naturales y por el otro, la carencia en el reconocimiento de la autoridad de estos.

Finalmente, como agravante, estas problemáticas son ventiladas y tramitadas en las redes sociales, añadiéndose otro tipo de violencia escolar denominada “ciberbullying”<sup>2</sup> convirtiendo las aulas en lugares donde no se practica la tolerancia ni la solidaridad.

Los datos específicos del contexto como número de niños, niñas, edades, etc. Se encuentran en el capítulo titulado referente metodológico.

### **1.3 Justificación**

El mundo globalizado al que se enfrentan los jóvenes de hoy en día, no solo exige la adquisición de ciertas competencias académicas, que aseguren su competitividad y desempeño

---

<sup>2</sup> Luengo, J. (2011). Ciberbullying guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. Recuperado en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57750/cyberacoso.pdf/f6e4684f-eed3-49c5-91de-ff313d428ae>. Consultado: Junio 2016.

en el medio laboral, sino que busca que los nuevos ciudadanos estén en capacidad de convivir juntos en armonía, tener una comunicación efectiva, manejar conflictos pacífica y constructivamente, practicar y fomentar la justicia y la igualdad social y poder cuidar de otros y del medio en el que se desenvuelven; esto obliga a la sociedad buscar estrategias que promuevan verdaderos procesos de construcción social, que permitan acabar con diferentes formas de violencia que durante siglos han agobiado a los pueblos.

Organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- reconoce esta necesidad y, en el 2006, se une a la iniciativa de los Ministerios de Educación de Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana en la conformación del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, SREDECC; con el objetivo de fomentar políticas y programas, así como la evaluación de la formación ciudadana en los países de la región y hacer de las competencias ciudadanas una parte integral de la práctica educativa de calidad.

Acorde con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, se ha comprometido a reconocer y articular diversas iniciativas para que el sector educativo lidere procesos normativos, técnicos y operativos, que orienten las acciones de las instituciones educativas en torno a la creación de un sistema de convivencia escolar. Estas Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, consignadas en la cartilla 1 Brújula (2011), se convierten en un aporte de dicho programa al objetivo de la política sectorial 2010-2014 de Educación de Calidad, “el camino hacia la prosperidad”, que busca formar “ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz”. Esta es una tarea prioritaria que debe asumir el sector educativo en conjunto con todos los estamentos de la sociedad, e implica desarrollar en

niños, niñas y jóvenes de nuestro país las competencias básicas, de manera particular, las ciudadanas.

Por consiguiente, las instituciones educativas: Técnico Ambiental Fernández Guerra y la Arrobleda, dentro de sus planes de mejoramiento institucionales -PMI-, contemplan la necesidad de aportar al mejoramiento del ambiente escolar, las prácticas pedagógicas y las competencias ciudadanas en los educandos. De ahí la pertinencia institucional en la implementación del presente proyecto de intervención, que busca “favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas de convivencia y paz en los estudiantes de grado 2º, 6º y 11º, aportando acciones que les permitan aprender a vivir juntos en un marco multicultural.

Por otra parte, la metodología con la cual se pensó el proyecto de intervención, resultó ser una propuesta innovadora, que desarrolló en los educandos habilidades para respetar y valorar la diferencia, el ambiente y el bien común, de manera efectiva, a través de acciones que motivaron actitudes positivas inter e intrapersonales perdurables en el tiempo.

#### **1.4 Objetivos**

##### **General:**

Implementar actividades molares, como situaciones didácticas, que favorezcan el desarrollo de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, desde una experiencia comparativa, entre los grados segundo (2º) sede Santa Inés, sexto - dos (6º -2) de la Institución Educativa Técnico Ambiental Fernández Guerra y undécimo (11º) de la Institución Educativa La Arrobleda, de Santander de Quilichao, Cauca.

##### **Específicos:**

- Realizar una valoración inicial de los niños, niñas y jóvenes de los grados segundo, sexto y undécimo, sobre su nivel de dominio de las competencias ciudadanas de convivencia y

paz.

- Diseñar e implementar la propuesta pedagógica de intervención, teniendo en cuenta tres niveles estructurales de desarrollo (micro, meso, macro) en cada Situación Didáctica.
- Reflexionar sobre la incidencia que tienen las actividades molares, como situación didáctica, en el desarrollo de las competencias ciudadanas de convivencia y paz de los niños, niñas y jóvenes, de los grados segundo, sexto dos y undécimo.

## **2. Referente conceptual - pedagógico**

Para el desarrollo de la presente propuesta de intervención, se ha tomado como referente conceptual a Urie Bronfenbrenner, con algunos de sus postulados sobre la “Ecología del desarrollo humano”, a Guy Brousseau para referenciar las Situaciones didácticas y desde el Ministerio de Educación Nacional, la contextualización educativa de las competencias ciudadanas, específicamente las de Convivencia y paz.

### **2.1. De las competencias**

Para abordar el término competencia dentro de esta propuesta, se hace necesario, una revisión de su origen etimológico, encontrando que no hay un único referente semántico al respecto. Según Correa (2007) la Real Academia de la Lengua Española (1992) identifica seis (6) acepciones del término: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia, que sustentan, en su conjunto, la anfibología de este término” (Moliner, 1986; citado en Correa, 2007, p.7.) Por lo tanto, la acepción en la cual se basa este escrito es el de “capacitación” teniendo en cuenta que en el contexto educativo y laboral esta acepción se relaciona más con una cualidad concreta de aplicar conocimientos a la solución de situaciones reales, por lo que el sujeto se considera “apto”, “competente” o “capaz” (Corominas, 1967, p.163; citado en Correa 2017, p.7).

Las competencias son abordadas como capacidades fundamentales para la convivencia, en un mundo donde el individuo hace uso del conocimiento para desempeñar un rol social, buscando el mejoramiento de sus habilidades en el procesamiento y la utilización de estrategias cognitivas que potencian su capacidad de aprendizaje y el manejo aplicado del conocimiento (Bustamante, 2002; citado en Correa, 2007, p. 9).

En este sentido, Correa (2007) afirma que “El contexto llega a ser un elemento clave para



las competencias, puesto que esta interacción implica un aprendizaje, un conocimiento previo; por tanto necesariamente requieren el desarrollo de procesos cognitivos, pero que a su vez se derivan de la experiencia” (p.15). Por su parte, Jaramillo, R. (2004) desde el Ministerio de Educación Nacional, afirma que las competencias le permiten a las personas utilizar sus capacidades de manera flexible para poder enfrentar problemas nuevos en la vida cotidiana.

Frente a esta noción se puede afirmar que las competencias en el ámbito educativo no se pueden interpretar como habilidades innatas, universales, heredadas, con poco lugar para las diferencias individuales, como es definida por Chomsky (1999), citado en Perrenoud, 2003, p. 25) Las competencias “*son adquisiciones, aprendizajes adquiridos y no potencialidades de la especie*”. Las competencias en la educación deben entenderse entonces “como aprendizajes o dominios que requieren de recursos individuales y del entorno, se realizan en interacción con un contexto determinado y se manifiestan en dominios diferenciales según la persona” (Morales, 2007, p. 151).

“La introducción relativamente reciente de la noción de competencias en la reflexión educativa y pedagógica, fortalece y cristaliza la propuesta de renovar los procesos escolares en busca de una mayor calidad, siendo el mejoramiento de la calidad uno de los temas centrales de las políticas educativas de la última década” (Bustamante, 2003, p.12).

Bajo el contexto educativo colombiano, la categorización de competencias de mayor consenso, está centrada en términos del desempeño en contexto, desarrollando capacidades técnicas, profesionales y ciudadanas, las cuales hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en el ambiente en el que se desenvuelve.

*La Constitución Política de Colombia de 1991*, en su artículo 41 afirma que “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la

Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. A partir de esto, se proyectaron grandes metas de la formación en competencias ciudadanas, las cuales están ligadas a los derechos y deberes consignados en dicha Constitución; puesto que la nuestra es una democracia participativa, y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona; es por eso que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación.

El Congreso de la República, mediante la *Ley 115 de 1994* declara la importancia frente a la formación integral del ser humano, el cual reza en el Artículo 1: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Desde ésta mirada, la Ley General de la Educación reconoce la importancia de los derechos fundamentales y concede un lugar destacado a la formación de actitudes básicas para la convivencia como objetivos fundamentales de la educación.

Otro documento que aporta a esta propuesta, desde el punto de vista legal, es el Documento N°13 De los Pilares de la Educación, contemplado en el informe presentado por la UNESCO en su artículo “la educación encierra un tesoro” (Delors, 1998), donde se argumenta que el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, es un aprendizaje que constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento.

De igual manera, el documento N°6 de las competencias ciudadanas, dice: “el marco de

la formación ciudadana: el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos” se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

También el Congreso de Colombia a partir de la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 declara: “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”, y entrega a las Instituciones Educativas la ruta por la cual formaliza algunas estrategias que procuran frenar la “violencia escolar”, formar habilidades y desarrollar competencias de convivencia pacífica. Por ello, se ha pensado en aportar a los niños, niñas y jóvenes elementos útiles para su convivencia, teniendo en cuenta que los principales agentes socializadores inician desde la escuela, junto con la familia.

Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana, ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros, es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias. Las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras. (Chaux y otros, 2004, p.20).

Otro antecedente relevante para esta propuesta de intervención pedagógica es el programa “Aulas en paz” del Ministerio de Educación Nacional, iniciativa que privilegia el aprendizaje de

competencias a través de la creación de oportunidades en la práctica y no por medio del discurso, convirtiéndose en una estrategia metodológica que le permite al sujeto desarrollar, no sólo el saber sino el saber hacer.

Desde el MEN, otra propuesta que aporta entorno al trabajo en competencias ciudadanas, la presenta Chaux y otros (2004) con una estrategia pedagógica que se basa en cinco (5) principios que abarcan: todas las competencias necesarias para la acción, buscando que las competencias se aprendan en la práctica, de manera transversal, involucrando toda la comunidad educativa y evaluando el impacto.

En este sentido, esta propuesta de intervención pedagógica, pretendió desarrollar una estrategia metodológica, basada en el desarrollo de actividades molares, que abarcaron la mayoría de estos principios, como respuesta a la necesidad de poner en práctica las competencias ciudadanas tanto en el saber, cómo en el saber hacer, dentro de un sistema estructural de desarrollo que permitió la interrelación de los ambientes en el que se desarrolla cada persona, individuo, grupo, familia y comunidad.

## **2.2. De las actividades molares y los sistemas estructurales de desarrollo**

Bronfenbrenner, empezó a investigar el desarrollo humano buscando comprender la influencia de los entornos en el desarrollo de la personalidad de los sujetos, investigaciones desde las cuales formuló la teoría “Ecológica del desarrollo humano” y propuso dentro de esta perspectiva, la formulación de *las actividades molares* como la estrategia que permite alcanzar dicho desarrollo en el individuo, estas se convierten en el medio principal por el que el ambiente influye directamente en la persona, permitiéndole que adquiriera un mayor desarrollo de su personalidad, puesto que influye directamente en su comportamiento, transformándose de acuerdo al nivel y los objetivos que se proponga, en la realización de éstas. Es así como

Bronfenbrenner (2002) define que “una actividad molar es una conducta progresiva que posee un momento propio y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno” (p.65).

Por lo tanto, una actividad molar es una conducta que trasciende, porque es un proceso continuo, que está establecido por el cumplimiento de un propósito o intención por la cual se desarrolla. “La definición de actividad molar destaca, entonces, una cierta persistencia en el tiempo como una cierta prominencia en el campo fenomenológico de la persona en desarrollo y de las demás personas que están presentes en el entorno” (Bronfenbrenner, 2002, p.65). “Todas las actividades molares son formas de conducta, pero no todas las conductas son formas de actividad molar, porque no todas las conductas tienen la misma significación para los sujetos ni influyen en ellos de igual manera” (p.65).

En el marco de esta propuesta de intervención pedagógica, se diseñan quince (15) actividades molares que se constituyen como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el proceso de mediación de los niños, niñas y jóvenes involucrados, con el propósito de obtener cambios en conocimiento y práctica frente a las competencias ciudadanas, específicamente las de convivencia y paz, teniendo en cuenta al ser individual y su interacción con otros desde los ámbitos: escolar, familiar y comunitario. Al respecto Bronfenbrenner (2002) aclara que “Aunque muchas actividades molares pueden realizarse en soledad, algunas requieren, necesariamente, la interacción con otras personas” (p.67). De igual manera, estas actividades se desarrollan teniendo en cuenta los entornos de relación interpersonal en los cuales los niños, niñas y jóvenes se desenvuelven, refiriéndonos con ello, a los tres niveles de formación o sistemas estructurales de desarrollo planteados por Bronfenbrenner: microestructural, mesoestructural y macroestructural; considerados en conjunto, “ambiente ecológico”.

Es así, como esta perspectiva -la ecología del desarrollo humano-, concibe “El ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (como las muñecas rusas), y en el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 2002, p. 23) y se define entonces, el desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades”. (Bronfenbrenner, 2002, p.28).

Dentro de esta propuesta de intervención pedagógica se tienen en cuenta tres entornos, los cuales hacen parte fundamental de su desarrollo, puesto que se encuentran presentes en todas las etapas del desarrollo humano. Al respecto Bronfenbrenner (2002) define como: *Un microsistema* que es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un determinado entorno con características físicas y materiales particulares. *Un mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Ej. El niño en relación con sus compañeros en la escuela. *El macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, al nivel de una subcultura o de una cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias. Ej. El niño en relación con su comunidad educativa.

De acuerdo a lo anterior, los entornos “son los lugares en que las personas interactúan cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros” (Bronfenbrenner, 2002, p.41). En esta propuesta, los entornos están representados en el individuo mismo, el grupo escolar y su familia. La forma como los niños, niñas y jóvenes se relacionan con los niveles de formación micro, meso y macroestructural y la manera como son

percibidos por los individuos, se convierten en un modelo a seguir. Por consiguiente, las actividades molares permiten obtener información sobre la influencia que tiene cada nivel en el proceso de desarrollo.

Dentro de estos sistemas estructurales de desarrollo, cada persona asume un rol, o ejecuta acciones, que afectan directa o indirectamente el desarrollo del individuo, permitiendo el logro de nuevos aprendizajes o modificaciones de conducta; son estas acciones las que Bronfenbrenner llama actividades molares.

En consecuencia, para el desarrollo de las actividades molares es importante tener en cuenta que estas pueden variar según las necesidades, la complejidad y el entorno de formación, puesto que cada nivel permite el aprendizaje y apropiación de diferentes significados percibidos por los estudiantes involucrados, en este caso, en relación con las competencias ciudadanas de convivencia y paz. “Las actividades molares que van apareciendo en el niño reflejan el mayor alcance y complejidad del ambiente ecológico percibido, tanto dentro como más allá del entorno inmediato, así como también la creciente capacidad del niño para relacionarse con su ambiente y modificarlo, de acuerdo con sus necesidades y deseos” (Bronfenbrenner, 2002, p.68).

En esta propuesta de intervención pedagógica, se buscó que las actividades molares permitieran cambiar las concepciones de los niños, niñas y jóvenes frente a la convivencia, mejorando el desarrollo de competencias ciudadanas desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal, logrando la apropiación de nuevos aprendizajes y en la medida de lo posible, que esos nuevos aprendizajes logren institucionalizarse, reflejando la función que las actividades molares ejercieron en cada uno de los individuos involucrados frente a su desarrollo de la personalidad. “El status de desarrollo del individuo se refleja en la variedad sustantiva y en la complejidad estructural de las actividades molares que inicia y mantiene sin que los demás lo

instiguen o lo dirijan” (Bronfenbrenner, 2002, p.75).

Un antecedente de gran importancia para esta propuesta de intervención, está contemplado en el proyecto de investigación “La educación: agente fundamental de desarrollo humano”, realizado en el año 2008 dentro del marco de la especialización en Pedagogía Infantil de la Universidad Santiago de Cali, el cual está orientado a evidenciar el impacto formativo de la mediación en las representaciones de la relación educación-desarrollo humano, en los estudiantes del grado transición, a partir del diseño, aplicación y evaluación de un proceso de mediación intencional, que promueve el desarrollo de actividades molares innovadoras, suscitando la construcción de representaciones alternativas de la relación mencionada.

En este trabajo, las actividades molares se organizan a manera de situaciones didácticas, las cuales se definen desde la perspectiva teórica desarrollada por Guy Brousseau quien viene proponiendo unos elementos teóricos sobre lo que él ha denominado “situaciones didácticas”. Se hace de esta manera porque las fases que esta teoría ofrece, permite darles una secuencia lógica al tiempo que se aumenta el nivel de complejidad de las mismas, buscando con ello, alcanzar la intención o propósito de cada actividad molar.

### **2.3. De las situaciones didácticas**

En este enfoque de Brousseau (2007) se plantea que: Una situación es didáctica cuando un individuo (generalmente el profesor) tiene la intención de enseñar a otro individuo (generalmente el alumno) un saber dado explícitamente a través de un medio. Es muy importante que la intención de enseñanza sea planificada y no sea desvelada.

Así, Situación Didáctica se refiere al conjunto de interacciones entre profesor-estudiante, y medio didáctico, a lo que Brousseau (1997) llama “transposición didáctica” pues considera que las situaciones didácticas, brindan las condiciones para lograr la adquisición de conocimiento



como producto de un proceso de autorregulación que supone la conjugación dinámica de estos tres elementos. En esta propuesta, estos elementos están representado en: interventor, grados escolares involucrados y actividad molar.

Las situaciones didácticas contemplan varios aspectos de los cuales, para efecto de esta propuesta de intervención, se tienen en cuenta los siguientes: contrato didáctico, fases y situación a-didáctica.

El contrato didáctico es lo que espera el alumno del profesor y viceversa (las expectativas o reglas del juego que se tienen de la situación didáctica). Las fases hacen referencia a las etapas de desarrollo de la situación, entre las cuales están:

1. La situación de acción que hace referencia, al trabajo individual del estudiante, en un medio proporcionado por el maestro.
2. La situación de formulación, donde el estudiante intercambia conocimientos con un grupo de compañeros, permitiendo la construcción de conocimiento por cooperación.
3. La situación de validación permite enfrentar, los saberes - que va adquiriendo el estudiante a través de las actividades- con el saber que el docente desea enseñar, es decir, confronta el aprendizaje adquirido, con el científico.
4. La situación de institucionalización, en esta etapa, el docente clarifica conceptos y aporta observaciones. El estudiante construye conocimiento que perdura en el tiempo.

“En el desarrollo de una situación didáctica aparecen momentos denominados como situaciones a-didácticas” Es la parte de la situación didáctica en que la intención de enseñanza no aparece explícita para el alumno, por consiguiente puede desarrollarse sin la presencia del docente.

### **3. Referente metodológico y resultados**

#### **3.1 Caracterización de la población**

En el presente apartado se presenta la información que da cuenta de la metodología realizada y los resultados obtenidos en el trabajo de intervención pedagógica propuesto, realizado en el marco del proyecto “Actividades Molares: Una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, una experiencia pedagógica comparativa”. La información recopilada para este análisis se obtiene a partir del trabajo realizado con los estudiantes de grado 2° de la sede Santa Inés de la institución educativa Técnico ambiental Fernández Guerra y el grado 6° de dicha Institución, ubicados en la zona urbana del municipio de Santander de Quilichao y los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa La Arrobleda; perteneciente a la zona rural del mismo municipio; en ambas instituciones los estudiantes pertenecen a los estratos económicos 0 y 1. Estos tres grados fueron seleccionados como población de trabajo debido a que son los grados en que las interventoras se encuentran asignadas como directoras de grupo. Este proceso de intervención se realiza en un periodo de tiempo comprendido desde septiembre del 2016 hasta finales de mayo de 2017, tiempo de implementación de la propuesta de intervención.

A continuación se presenta la caracterización de la población.

Tabla 1 *Caracterización de la población*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	POBLACIÓN	GRADO	Nº DE ESTUDIANTES	EDAD	HOMBRES	MUJERES
Fernández Guerra	70% mestizo 20% Afro 10% indígena	Segundo	30	6 – 8	18	12
		Sexto	30	11 – 13	18	12
La Arrobleda	95% Afro 4% Mestiza 1% Indígena	Undécimo	15	16 – 18	8	7

### 3.2 Enfoque y diseño de la Propuesta de Intervención pedagógica

Esta propuesta de intervención pedagógica presenta algunas características en común con el *enfoque cualitativo*, el cual “se caracteriza por contar con diseños flexibles y abiertos a la vez, que su desarrollo se adapta a las circunstancias del estudio en curso” (Hernández y otros, 2007, p.685).

En cuanto al diseño metodológico, se hace desde la Investigación- Acción, que tiene como finalidad, entre otras cosas, resolver problemas cotidianos e inmediatos (Alvarez-Gayou. 2003) y mejorar prácticas concretas, pues se considera que el desarrollo de competencias ciudadanas de convivencia y paz, en el ámbito escolar, además de ser un problema inmediato, también debe convertirse en una práctica concreta que favorezca la sana convivencia de todos.

*La Investigación-Acción*, acompaña y direcciona este propuesta en particular, buscando con ella describir la situación de tres grupos escolares (grados segundo, sexto y undécimo), en una experiencia comparativa frente al nivel de dominio de las competencias ciudadanas de

convivencia y paz, al igual que los cambios experimentados por ellos, durante el transcurso del proceso, que incluyó un plan de acción que se desarrolló en y con los grupos, a partir de una serie de actividades molares, como parte de tres (3) situaciones didácticas, teniendo en cuenta los niveles de formación microestructural, mesoestructural y macroestructural, lo cual hizo que este contexto se convierta en un “laboratorio ecológico”, según lo planteado por Bronfenbrenner (2002, p.154).

La Investigación – Acción está determinada por unas fases o pasos en “espiral” que permite investigar al mismo tiempo que se interviene. Cabe señalar que la mayoría de los autores lo presentan como una “espiral” sucesiva de ciclos (Sandín 2003) que incluyen: *1. Diagnóstico, 2. Planificación, 3. Acción, 4. Observación y 5. Reflexión-evaluación*, los cuales no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino interactivamente, es decir que en todo momento existirá una estrecha relación entre ellos.

En esta propuesta de intervención pedagógica, estos pasos se pueden evidenciar y describir de la siguiente manera:

### **3.2.1 Fase de diagnóstico y resultados**

Esta fase de *diagnóstico*, se llevó a cabo en dos partes: la primera, de observación o pre-diagnóstico por parte de las docentes, la cual se hizo a través de un conversatorio en el que se pretendió indagar, qué tanto dominio presentan los estudiantes en el tema de competencias ciudadanas de convivencia y paz desde los diferentes tipos que estas presentan (conocimiento, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), para ello se formularon unas preguntas “claves” y se invitó al grupo a responderlas; a partir de sus respuestas, las docentes formularon otras que permitieron seguir indagando sobre sus percepciones frente al tema en mención.

La segunda parte del diagnóstico, se desarrolló mediante un Test a través del cual se

pretendía valorar el nivel de dominio de estas competencias, abordando los tres niveles estructurales de desarrollo, desde la teoría ecológica del desarrollo humano; así: *nivel microestructural*: Dimensión personal; *nivel mesoestructural*: Dimensión social (Grupo escolar) y *nivel macroestructural*: Dimensión cultural (Entorno familiar - comunitario). Algunos ejemplos de las preguntas del test se pueden ver en el anexo 1. Vale la pena aclarar que desde esta propuesta, no se pretende profundizar en donde inicia o termina una “dimensión humana”; desde el referente en mención, lo que se quiere es ver cómo influye cada ser en desarrollo, en el ambiente o sistema estructural, es decir en los otros. Este instrumento consta de 35 preguntas abiertas que involucran las competencias ciudadanas de convivencia y paz y los tres niveles de desarrollo, las cuales se deben contestar a partir de las imágenes que las acompañan. Se hace la entrega del instrumento, se explica en qué consiste, se hace lectura grupal y se da tiempo para que cada estudiante responda escogiendo la imagen deseada como respuesta.

Los datos obtenidos con estos instrumentos, son interpretados por las docentes, permitiendo agrupar, en un sistema de categorías, las competencias en que se encuentran debilidades y poder con ello, determinar los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el plan de acción.

A partir del diagnóstico realizado mediante el conversatorio y las técnicas proyectivas, la información recolectada se organizó, se analizó y se interpretó, lo que permitió realizar predicciones sobre la situación general y común de los tres grupos intervenidos. A continuación se describen los hallazgos comunes, más significativos en los que se puede ver un bajo nivel de dominio de competencias ciudadanas de convivencia y paz. Estos hallazgos sirvieron posteriormente, como base para elaborar la propuesta de intervención que permitió favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.

### ***Resultados***

Los resultados del diagnóstico permitieron validar la problemática inicialmente descrita en este documento. A través de la observación directa de las actitudes de los estudiantes durante el conversatorio, es evidente que existe poco conocimiento conceptual de los temas relacionados a las competencias ciudadanas. Los estudiantes en su mayoría, en los tres niveles escolares intervenidos:

1. Carecen de claridad en conceptos como: derechos, deber, buen trato, conflicto, empatía, comunicación asertiva, entre otros; esto se puede ver en respuestas de los estudiantes tales como: “Un derecho es un deber que todos debemos cumplir”, “un derecho es una persona que necesita su espacio”, “por derecho entiendo que todos tenemos algo que se nos debe permitir o dar”, “un derecho es tener un nombre”, “un derecho es caminar derecho”, “un deber es cumplir los deberes”, “un conflicto es cuando me pego golpes con mis compañeros”. Algunas de las respuestas dadas por las estudiantes, aquí consignadas, se pueden ver en el anexo 1. Lo anterior deja ver en los estudiantes debilidades en competencias de conocimiento, indispensables en el ejercicio de la ciudadanía, ya que estas, se consideran el punto de partida de la puesta en práctica de las competencias ciudadanas. De este modo el microsistema, que en este proceso lo tomaremos como el ser individual -estudiante- carece de herramientas para poner en práctica su ejercicio ciudadano, de manera inter e intrapersonal, dando como resultado que al interior de las aulas se evidencie en la práctica, bajo nivel de dominio en competencias ciudadanas.

Los estudiantes manifiestan recibir maltrato por parte de sus compañeros, el cual se revela en matoneo, agresiones físicas, específicamente en los estudiantes del grado 2º

quienes aseguran: “mis compañeros me golpean, me repelan, me empujan” y agresiones verbales con mayor incidencia en los grados 6º y 11º; diariamente se observa por parte de las interventoras, manifestaciones de ira, malgenio, y conductas inadecuadas con cruce de palabras soeces entre compañeros, que se pueden ver durante el desarrollo de las clases, dejando en evidencia la falta de competencias emocionales en los estudiantes. Es interesante notar que los estudiantes reconocen recibir maltrato, acoso y humillaciones al interior de las aulas de clase, pero no admiten que ellos al mismo tiempo, son perpetradores del acoso a sus compañeros; lo que sugiere poco desarrollo de competencias cognitivas que le permitan reflexionar sobre sus actos. De este modo y con relación a la teoría del desarrollo ecológico de Bronfembrenner (2002) se puede observar que la interconexión entre estos microsistemas -los estudiantes- crea un mesosistema -el grupo- caracterizado por pocas habilidades para el buen trato y el manejo de emociones.

2. Con relación a las habilidades o competencias para la resolución de conflictos, el 100% de los estudiantes de los tres grados intervenidos, confunden los conceptos “conflicto y pelea” asumiendo que las peleas son el conflicto mismo, cuando estas en realidad ya son una manera de resolverlo. Así por ejemplo, algunas de sus respuestas al preguntar ¿qué clase de conflicto tienen al interior del grupo y/o de sus familias? Fueron: “yo me doy golpes con mi padrastro cuando maltrata a mi mamá o quiere mandarme”, “como no me dejan jugar yo le pego”, “yo le doy de calvasos, pero jugando” entre otras. Del mismo modo, admiten, que las vías de hecho, como la agresión física y verbal, son las formas utilizadas por ellos para resolver los conflictos, desconociendo otras maneras de hacerlo y se evidencia, a partir del conversatorio y del test, que estas actitudes son reflejo de los comportamientos de los miembros de la familia y de la comunidad, dejando ver que el

diálogo no es la primera opción en la resolución de los conflictos que se suscitan en la comunidad; de este modo, se corrobora lo planteado por Bronfenbrenner (2002) al asegurar que el medio influye en las conductas del individuo.

3. Fácilmente se dejan incitar hacia la violencia cuando se presentan inconvenientes, generándose constantemente dentro de las aulas situaciones caracterizadas por intercambio de palabras soeces – situación, que de manera general en los tres grupos, representa la mayor problemática de convivencia- dejando entrever la falta de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, específicamente la asertividad y la argumentación, puesto que no se respeta la palabra entre los compañeros y en particular para el grado 6º, algunos no son capaces de manifestar sus puntos de vista, necesidades o intereses por temor a ser rechazados por sus compañeros o ser objeto de burla. Igualmente es común escucharles decir, por ejemplo: “cállate sapo”, “por eso los pelan” “cuatro ojos”, “gorda”, “cabeza de huevo”, “cállese, no sea sapo” “aprendé a hablar”, “indio”, “huevo negro”, “chorizo” y es evidente el racismo al interior de las aulas. Así pues, en el conversatorio, se observa en los estudiantes carencia en competencias integradoras -ya que no son capaces de poner en práctica derechos fundamentales como el de la libre expresión y/o adelantar acciones individuales o colectivas, que les garanticen un adecuado clima escolar- permitiendo en general, en los tres grados diagnosticados, que actitudes “desfavorables” –falta de competencias ciudadanas- generen climas de aula inadecuados que terminan por evidenciar una cultura de maltrato escolar perjudicial para replicar en sociedad. Esto deja en evidencia que a nivel micro y mesoestructural hay falencia en las competencias o habilidades necesarias para el respeto y la defensa de los derechos y el ejercicio de los deberes; en los grados 2º



y 6° fácilmente los estudiantes dan ejemplos de derechos y deberes ciudadanos, sin embargo no identifican la diferencia entre los 2 conceptos. Dificilmente reconocen las consecuencias de faltar a los deberes, y no perciben fácilmente los beneficios que les aseguran ciertos derechos. En el caso particular del grado 11° los estudiantes no reconocen los mecanismos de acción y participación para el ejercicio de la ciudadanía, dicen textualmente: “No sé a quién acudir cuando me siento agredido”, igualmente aseguran: “Si se pone una queja a uno no le hacen caso”, sin embargo es común escucharlos decir “ese viejo me cae mal”, “ese señor no explica bien”, “esa cucha me trae entre ojos”, lo que deja en evidencia poca habilidad para resolver conflictos a los que diariamente se deben enfrentar .

4. De otro lado, al analizar los resultados del test, se observa que en general, el estudiante manifiesta ser solidario, responsable y demostrar afecto antes que un sentimiento negativo a sus compañeros (ver anexo 1: Respuestas comunes en el test que se contraponen a las observaciones ). Lo anterior se contrapone con los hallazgos obtenidos a través de la observación, dado que, en las observaciones se evidencia en general, en los tres grados, que difícilmente el estudiante es capaz de manifestar sentimientos de afecto a sus compañeros y presenta falta de solidaridad y de responsabilidad en sus actividades; esto permite analizar, que los procesos metacognitivos - que hacen parte de la competencia cognitiva- se encuentran poco desarrollados y que es necesario fortalecerlos.

De todo lo anterior, se puede concluir que es necesario realizar procesos de fortalecimiento en las competencias ciudadanas de tipo cognitivo, emocionales, de conocimiento, comunicativas e integradoras, haciendo especial énfasis en el desarrollo de habilidades para *Resolución de Conflictos, el ejercicio de los Derechos y deberes y actitudes de Cuidado y Buen*

*Trato*, puesto que es, en estos aspectos, donde se observa poco desarrollo de competencias ciudadanas.

Posteriormente, se dio inicio a la fase dos (2) del diseño metodológico, el cual es la planificación del plan de acción e inmediatamente se ejecutó para obtener los datos necesarios de análisis de la mediación.

### **3.2.2 Fase de planificación de un plan de acción**

La segunda fase, fue trazar o diseñar un *plan de acción* o programa para resolver el problema e introducir al cambio. En el caso de este proyecto, se trató de una propuesta de mediación a partir de quince (15) actividades molares que hacen parte de tres (3) situaciones didácticas, tomando como referentes teóricos a Urie Bronfenbrenner y Guy Brousseau, respectivamente; dichas actividades buscaban, teniendo en cuenta los estándares planteados por el Ministerio de Educación Nacional, desarrollar habilidades en competencias ciudadanas en las categorías de *Cuidado y Buen Trato, Derechos y Deberes y Resolución de Conflictos*, establecidas en la fase anterior como debilidad marcada en los tres grados diagnosticados.

Bronfenbrenner (2002) por su parte, considera que las actividades molares dejan de ser simples “actos” por tener una intención clara, contribuyendo con ello en el proceso de aprendizaje y desarrollo humano, pues éstas son el medio principal por el que el ambiente influye directamente en la persona, “una actividad es más que un hecho momentáneo, como un movimiento o una expresión oral; por el contrario, es un proceso continuo que requiere algo más que un principio o un fin. La actividad molar se diferencia de un acto, que se percibe como algo instantáneo y, por ende, de carácter molecular. Algunos ejemplos de actos son: una sonrisa, un golpe a la puerta, una pregunta o una respuesta. Las siguientes son actividades molares: construir una torre de bloques, cavar una zanja, leer un libro o mantener una conversación telefónica”

(Bronfenbrenner, 2012, p.66) en términos de Brousseau (1997), convirtiéndose en una “transposición didáctica”, pues considera que las situaciones didácticas, brindan las condiciones para lograr la adquisición de conocimiento como producto de un proceso de autorregulación que supone la conjugación dinámica de tres elementos, a saber: medio didáctico (actividad molar), profesor (interventor) y estudiante (grados escolares involucrados). Con cada una de estas actividades se pretende, además de dar claridad conceptual de las categorías, específicamente en el *Buen Trato, la Resolución de Conflictos, la Práctica de Derechos y Deberes*, elevar el nivel de dominio de las competencias de conocimiento, cognitivas, comunicativas y emocionales en los estudiantes, buscando se vean reflejadas en el diario vivir de los niños, las niñas y adolescentes pertenecientes a estos grupos y respondiendo con ello a la fase de institucionalización que propone en su teoría Brousseau; no obstante, esta institucionalización requiere de mayor tiempo y continuidad en el trabajo, para obtener resultados más perdurables en el actuar de los niños, debido a que el proceso de intervención realizado se llevó a cabo en un período de cuatro (4) meses, por lo tanto, se cumplió parcialmente. Igualmente, se buscaba observar la influencia que ejercen los entornos inmediatos y lejanos, en el desarrollo de cada individuo, al estar inmersos en ellos de manera directa o indirecta.

A continuación se presenta el diseño de las actividades molares bajo el esquema de una situación didáctica. Los resultados obtenidos de estas actividades se describirán en la fase tres.

### ***3.2.2.1 Diseño Situaciones Didácticas***

#### **Situación didáctica N°1**

**Título:** “Nuestra vida... tan frágil como un huevo”

**Estándar (Categoría):** Cuidado y buen trato

**Objetivo:** Fomentar actitudes de cuidado y buen trato hacia ellos mismos y hacia los

demás, a partir del uso de un huevo como medio de reflexión y confrontación.

### **Descripción de las actividades molares:**

**Situación de acción** (microsistema): Para esta actividad se solicitó a cada estudiante llevar un huevo el cual es observado detalladamente; luego, se les entregó una hoja de block, con las siguientes preguntas para responder y reflexionar:

1. ¿Cuál consideras que es la parte más importante del huevo? ¿Por qué?
2. ¿Qué cosas le pueden ocasionar daño al huevo?
3. ¿Cómo podemos cuidar el huevo?
4. ¿Te puedes comparar con un huevo? ¿De qué manera lo harías?

Se dejó un tiempo para que los estudiantes respondieran las preguntas y después se les pidió que decoraran el huevo a su gusto, de tal manera que se identificaran con él. Una vez decorado el huevo, debían llevarlo consigo a todas partes, incluyendo su casa, trayéndolo todos los días, hasta que la maestra orientara lo contrario.

Posteriormente, se socializaron las respuestas, comentando cómo se sintieron decorando el huevo, y por qué escogieron ese diseño en particular.

**Situación de formulación** (mesosistema): Realizada la actividad anterior y teniendo en cuenta la última pregunta formulada, se invitó a los estudiantes a compararse con un huevo. Para esto se utilizó un cartel que contenía el dibujo de un huevo con señales de maltrato en su cáscara y fichas con frases que reflejan actitudes de maltrato dentro del grupo escolar, expuestas a un lado del cartel. Cada estudiante debía tomar la ficha que contenía la frase que reflejara una acción de maltrato que considera, ha recibido de sus compañeros y pegarla alrededor del huevo. Después de que todos pasaron, se invitó a reflexionar sobre cómo nuestras acciones pueden maltratar a otros. La docente genera una serie de reflexiones, indicando que tenemos la

fragilidad de un huevo y las acciones de los otros pueden herir nuestros sentimientos, dañando nuestro interior, convirtiéndonos luego, en multiplicadores de maltrato.

**Situación de validación (mesosistema):** Terminada la reflexión grupal y utilizando nuevamente, el cartel del huevo maltratado, se dio inicio a un nuevo ejercicio, en el que se pidió a los estudiantes que, de las acciones ubicadas alrededor del huevo, escogieran dos, de las que son conscientes, que ellos la realizan a sus compañeros y las escribieran en una hoja de block, que contenía una tabla con la frase: “maltrato a mis compañeros cuando...”. Posteriormente se solicitó que cada estudiante, de manera ordenada, tomara una ficha de maltrato de las que se encontraran ubicadas en el huevo y la llevara donde un compañero que él considerara, continuamente realiza dicha acción, maltratando los integrantes del grupo y se la entregara solicitando en voz alta y de manera cordial que “desea que no lo vuelva a hacer”. El estudiante que recibía la ficha debía consignar en su tabla “maltrato a mi compañero cuando”, y comparar si coincidía con las que él mismo escogió. De hacerlo, debía hacerle una señal a su frase, al no coincidir, esté debía registrarla igualmente. Al final esto, les permitió reflexionar cuáles de sus acciones hacen sentir maltratados a sus compañeros.

**Situación de institucionalización:** Terminada la reflexión, la interventora invitó a los estudiantes a formar una mesa redonda y a partir de las distintas actividades realizadas hasta el momento, se definió qué entienden por “cuidado y el buen trato”. Se utilizó nuevamente un cartel, pero esta vez, contenía un huevo con carita feliz y en las fichas, los estudiantes, expresaron acciones que favorecen el cuidado y el buen trato a sí mismos y a los demás, pegándolas alrededor del huevo. Una vez lograda la intención, a través de la transposición didáctica puesta en marcha, la interventora reforzó el aprendizaje adquirido frente al cuidado y buen trato, con la presentación de videos.

**Situación a-didáctica** (macrosistema): Para el desarrollo de esta actividad se utilizó el huevo que fue decorado inicialmente, llevándolo al contexto familiar donde permaneció varios días. Esto se hizo con el fin de que el estudiante fuera consciente del cuidado y buen trato que debía tener con el huevo relacionándolo con su actitud frente a las personas que lo rodean y a su entorno, reflexionando acerca de la fragilidad que una persona puede tener. Pasados tres días, el interventor solicitó que los estudiantes llevaran el huevo a la escuela y se realizó la última actividad molar de esta situación didáctica. Para ello se entregó a cada estudiante una hoja de block que contenía la silueta de un huevo y se les pidió que se compararan nuevamente con él, pero en esta ocasión, en su contexto familiar y escribieran alrededor del huevo, las acciones que con mayor frecuencia reciben en su hogar. Esto con el propósito de conocer lo que sucede al interior del hogar frente al cuidado y buen trato.

**Contrato didáctico** (registro /procesos de hallazgo) Este es utilizado para consignar los hallazgos obtenidos en el desarrollo de las diferentes actividades molares, los cuales se registran en la fase tres (3). En los anexos del 5 al 7 se registran las evidencias de esta situación didáctica.

¿Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar?	Resultados – hallazgos	Análisis comparativo
Conocer las actitudes más frecuentes de los niños, frente a su cuidado y buen trato.		
Conocer las actitudes más frecuentes de cuidado y buen trato que manifiestan los estudiantes dentro del grupo		
Conocer las actitudes más		

frecuentes de la familia, frente al cuidado y buen trato de los niños.		
--	--	--

## **Situación didáctica N°2**

**Título:** “La pesca”

**Estándar (Categoría):** Derechos y deberes

**Objetivo:** Fomentar el desarrollo de la empatía en los estudiantes, a través de diferentes actividades molares, identificando derechos y deberes, al tiempo que hace un proceso reflexivo de sus acciones.

### **Descripción de las actividades molares:**

**Situación de acción** (microsistema): Para el desarrollo de esta actividad se solicitó a los estudiantes que respondieran en el cuaderno que entienden por derecho y por deber. Se dio un tiempo para escribir las respuestas y posteriormente se socializaron dentro de la clase, esto con el fin de diagnosticar conocimientos previos en el tema de derechos y deberes. Realizada esta actividad, el docente llevó fichas con un listado de acciones (dormir, comer, estudiar, jugar, ir al médico, colaborar en casa, hacer tareas, bañarme, cepillarme los dientes, opinar, hacer deporte, etc. que representan derechos y deberes ciudadanos y se pegaron en el tablero. Se entregó a cada estudiante una hoja que contiene una tabla con dos columnas tituladas así: “lo que debo cumplir” y “privilegios que todos merecemos”. Los estudiantes debían clasificar en su hoja cada una de las acciones que se encuentran en el tablero, en la columna que correspondiera según su criterio.

Una vez realizado el ejercicio individual, se socializaron las respuestas, debatiendo en grupo, la ubicación correcta de cada acción, aclarando los conceptos: "derecho y deber". Con el fin de introducir las temáticas que se deseaba abordar. En los anexos del 8 al 10 se registran las

evidencias de estas actividades.

Posteriormente, se invitó a los estudiantes a que de la lista de deberes escogieran tres a los que faltaran con mayor recurrencia y, posteriormente, se pidió que completaran la tabla número dos de su ejercicio, que contenía los siguientes ítems: deber al que faltó, ¿por qué?, ¿A quién afectó? Completada la tabla, se hizo la socialización de respuestas y la reflexión acerca de la importancia de cumplir nuestros deberes, asegurando con ello, nuestros derechos y el respeto de los derechos de los demás.

**Situación de formulación** (mesosistema): Para esta actividad se solicitó a los estudiantes llevar un dulce, los cuales fueron ubicados en una canasta junto con otros artículos que la docente había llevado. Se invitó a los estudiantes a jugar a “la pesca” para ello se organizaron en un círculo y en medio de este, se ubicaron peces de cartulina que contenían escrito por detrás, una acción que representaba un privilegio o deber. Dentro de estas acciones se encontraba la frase “toma el dulce que trajo tu amigo...”. Los estudiantes debían pescar la mayor cantidad de peces. Para esto, se utilizó un palillo que contenía un hilo pegado a un imán y peces con clips para poder atraer. Terminada la pesca, se colocó una canasta en el centro del círculo donde se ubicaron los elementos solicitados previamente a la actividad (dulces), lo cual representaba el deber que debían cumplir los estudiantes antes de la actividad. Por turnos, cada estudiante hizo la lectura, de las acciones, representadas en privilegios (derechos) y cumplimientos (deberes), para adquirirlos o cumplirlos. En este momento se evidenció el cumplimiento o no, de cada estudiante con lo que debían traer, y se hizo el proceso reflexivo de la reciprocidad derecho – deber. Finalizando esta actividad, se entregó a cada estudiante una hoja que contenía las siguientes preguntas las cuales debían ser socializadas en el grupo a manera de reflexión:

1. ¿Incumpliste con alguno de los deberes que se asignaron antes de la actividad? Si tu



respuesta es afirmativa explica cuál fue el motivo.

2. ¿Alguno de tus compañeros se vio perjudicado por faltar a uno de tus deberes?
3. De los privilegios que lograste pescar, ¿alguno no lo pudiste obtener? Si tu respuesta es afirmativa explica por qué.
4. La satisfacción de los derechos de los demás, ¿exigen algo de tu parte? ¿en qué casos?

**Situación de validación** (macrosistema): Para esta actividad se formaron grupos de 6 estudiantes a los cuales se les asignó el rótulo de: 1, 2, 3, ciego, manco y “sin varita” respectivamente y se colocaron los peces al centro para que los estudiantes los pescaran; tapados los ojos del ciego, atadas las manos del manco y dejando sin varita a un estudiante. Delante del grupo de estudiantes se colocaron nuevamente los peces para realizar en esta ocasión una pesca de derechos. Se dio 1 minuto para que cada grupo de estudiantes realizara la pesca. Una vez pasaron todos los grupos, los estudiantes se sentaron en círculo para hacerse merecedores de los derechos adquiridos a través de la pesca. En esta ocasión, la maestra se encargó de suministrar los comestibles o detalles en la canasta de derechos. La intención en este caso es mostrar lo que sucede con los derechos de las personas dentro de una misma sociedad; como la clase social, la edad, el género, las discapacidades físicas o cognitivas, nos pueden poner en situación favorable o desfavorable frente a otros. Por otro lado se pretendía observar la actitud de los estudiantes frente a la ayuda que se le puede prestar a un compañero en situación de discapacidad. Después de la actividad se entregó a cada estudiante una hoja con las siguientes preguntas, las cuales debían ser socializadas en grupo para el respectivo proceso de reflexión.

1. ¿Qué personas se encontraban en ventaja y en desventaja en la pesca de derechos?
2. En nuestra sociedad, ¿es común encontrar personas en situación de ventaja y desventaja en cuanto a que se le asegure el cumplimiento de sus derechos? Explica tu

respuesta.

3. ¿Qué personas están encargadas de velar por los derechos de los ciudadanos? En nuestro colegio ¿existen personas que se aseguran por que se cumplan nuestros derechos?
4. ¿Qué papel puedes ejercer tú para que las personas en condiciones de desventaja gocen plenamente de sus derechos?

**Situación a-didáctica** (macrosistema): Para esta actividad se hizo una clase inicial de tipo expositiva haciendo referencia a la Constitución Política de Colombia, apoyándose de un video que trata sobre derechos y deberes consignados en ella.

Teniendo en cuenta que esta actividad está enfocada en abarcar el macrosistema en el que se encuentran los estudiantes, en este caso su comunidad, se les invitó a reflexionar en las actitudes que como ciudadanos deben presentar frente a sus vecinos y las actitudes que esperan recibir de los mismos. Esto con el propósito de generar en los estudiantes procesos consientes y reflexivos de su papel como promotores de una cultura ciudadana.

Para esta actividad los estudiantes en compañía de sus padres debían completar una matriz de relación derecho deber en la comunidad, que se elaboró en el salón y se llenó en casa.

**Contrato didáctico** (registro /procesos de hallazgo)

<b>Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar</b>	<b>Resultados – hallazgos</b>	<b>Análisis comparativo</b>
Indagar el nivel de conocimiento que manejan los estudiantes frente a los conceptos de derecho y deber.		

Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro del grupo.		
Indagar la comprensión que adquieren los estudiantes frente a los derechos constitucionales y las distintas circunstancias que hacen que estos no sean, plenamente alcanzados por todos en la sociedad.		
Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro de la comunidad y como esto favorece la sana convivencia.		

### **Situación didáctica N°3**

**Título:** “Hablar hasta entenderse”

**Estándar (Categoría):** Resolución de conflictos

**Objetivo:** Fomentar en los estudiantes el uso de buenas maneras y buenas actitudes frente al conflicto, mediante el desarrollo y la aplicación del método “hablar hasta entenderse”.

#### **Descripción de las actividades molares:**

**Situación de acción** (microsistema): Para esta actividad se entregó a cada estudiante una hoja de block con un jeroglífico (distinto para cada uno) para resolverlo; pues se considera que este tipo de “retos” fácilmente generan conflicto en la persona, permitiendo explorar sus actitudes o reacciones frente a este por ejemplo, dejarlo a un lado, enojarse, intentarlo hasta lograrlo o buscar ayuda para resolverlo. Después de un determinado tiempo se solicitó dar

respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Pudiste resolver el jeroglífico en el tiempo asignado?
2. ¿Lo resolviste sólo o buscaste ayuda?
3. ¿Fue fácil o difícil hacerlo? ¿Por qué?
4. ¿Te generó algún problema hacerlo?
5. ¿Cómo te sentiste?

Una vez realizado el ejercicio individual, se socializaron las respuestas y teniéndolas en cuenta, se hizo la aclaración pertinente frente al concepto de “conflicto” diciendo que: es un desacuerdo por algo que es importante y que todos los tenemos a diario, incluso con nosotros mismos, que estos ocurren debido a que todos somos diferentes y a que, a veces tenemos ideas y sentimientos diferentes, como parte de lo que nos hace humanos.

A partir de la respuesta dada a la pregunta ¿cómo te sentiste? se plantea que todos tenemos maneras diferentes de reaccionar frente al conflicto y es necesario aprender a manejarlos. Se les pidió que de manera voluntaria describieran brevemente algún conflicto que han protagonizado. Esto con el fin de llevarlos a pensar en las “formas” o “maneras” que han utilizado para resolverlos, haciendo una lluvia de ideas en el tablero. Posteriormente, se escogieron algunos de los conflictos mencionados por los estudiantes y que presentaran las opciones que se pueden dar para resolverlos, cuando estos se presentan: “Pasar por alto”, “confrontarlo agresivamente (pelear)” y “hablar hasta entenderse”, explicando en qué consiste cada una. Cuando no se dio ningún ejemplo de alguna de estas opciones, se utilizó una anécdota ilustrativa en un cartel, mencionando tres finales posibles (Anexo 2) para poder dar continuidad a la actividad y, se invitaron a reflexionar en cada una de ellas, a partir de las siguientes preguntas, las cuáles se entregaron en una hoja de block, diferenciando los tres finales, respectivamente:

1. ¿Qué sucedió al final?
2. ¿Cómo se siente Susana?
3. ¿Cómo se siente Tomás?
4. ¿Qué te parece que va a suceder ahora?
5. ¿Alguna vez trataste de (“pasar por alto”, “confrontar agresivamente” “hablar hasta entenderse”) cuando tenías un problema?
6. ¿La opción (“pasar por alto”, “confrontar agresivamente” “hablar hasta entenderse”) es una buena manera de resolver un problema? ¿Por qué? o ¿Por qué no?

Se socializaron las respuestas y se analizaron cada una de las opciones como los estudiantes resolvieron los conflictos. Se les explicó que “Cuando *pasan por alto* un problema que tienen con alguien, esto no suele servir para arreglarlo. No tienen la oportunidad de expresar lo que sienten y la otra persona no llega a enterarse de que están molestos. Si la situación vuelve a presentarse, lo más probable es que también se repita el mismo problema”. La práctica de pasar algo por alto a veces sirve para eliminar el problema y otras veces, para agravarlo.

De la misma manera se dio a conocer la opción “*confrontar agresivamente*” haciendo una lluvia de ideas con sus opiniones sobre lo que entendían por “pelear o confrontarse agresivamente” se les explicó que la opción “pelear” se da cuando están enojados u ofendidos con alguien y se desquitan agrediendo físicamente, cuando le dicen o le hacen algo malo, o tratan de obligarlo a que les dé lo que quieren; esta opción siempre conlleva peleas y agresiones verbales. Luego, se retomó uno de los ejemplos que ellos mismos colocaron y de los que fueron protagonistas y se analizó y reflexionó de manera individual con de las mismas preguntas usadas en la primera opción. Se socializaron las respuestas y se concluyó explicando algunas consecuencias que genera esta opción. Por ejemplo: “cuando se *pelea* con alguien con quien se

tiene un problema, la otra persona se defenderá también peleando, que pueden ser sancionados y como no hay ninguna solución, el problema se puede agravar. En otros casos, la persona podría darles lo que quieren, pero luego se sentirán enojados o resentidos y tal vez, buscarán desquitarse o romper la amistad”.

Por último se presentó la opción tres: **“hablar hasta entenderse”** para lo cual la maestra comentó que esto significa que cuando están enojados u ofendidos con alguien, le dicen a esa persona lo que los molesta. Se lo dicen sin acusarlo, ni herirlo. Luego escuchan lo que el otro tiene que decir y encuentran modos de resolver el problema que los deje contentos y conformes a ambos. Luego de esto, se tomó el ejemplo de un compañero que realizó esta acción. En los casos en los que no hubo este ejemplo dentro de los estudiantes, se utilizó la anécdota ilustrativa de Susana, pero cambiando el final. Se invitó a la reflexión individual utilizando las preguntas de la primera opción, se socializaron las respuestas y se sintetizaron las consecuencias que esta opción puede ofrecer, entre ellas que: “cuando ustedes le dicen a alguien lo que les molesta, y escuchan lo que esa persona tiene que decir, a menudo podrán resolver el problema de un modo que sea justo para los dos. La situación mejora. La aflicción pasa y la amistad se fortalece”

**Situación de formulación** (mesosistema): Se da inicio a una nueva actividad molar, invitando al grupo a un espacio abierto donde se desarrolló el juego de reglas por equipos, llamado “la estrella”. A partir de este juego, se pretende ayudar a los estudiantes a reconocer que el enojo y la frustración, por las acciones de los otros, son emociones normales que suelen acompañar a los conflictos pero que es importante aprender a *recobrar la calma* mediante formas responsables y no violentas de desahogar emociones perturbadoras y su importancia para resolver problemas. Para este juego, se dividió al grupo en cinco subgrupos, organizándolos en filas alrededor de un balón y a una distancia de dos metros de este, como formando las cinco

puntas de la estrella. Una vez formada la estrella, se indicó que, al sonar del pito, el primer estudiante de cada fila debía correr hacia atrás de su misma fila y pasar por debajo de las piernas de todos sus compañeros, luego ponerse de pie y correr a coger el balón que está en el centro. El primero que cogiera el balón, le sumaba puntos a su grupo. Luego el estudiante volvía atrás de la fila y el que queda de primero repetía lo mismo. Así sucesivamente hasta que todo el grupo lo hizo.

Durante el desarrollo del juego se observó cómo reaccionaba cada estudiante, qué estrategias utilizó el grupo para obtener los puntos, qué conflictos se presentaron y qué tanto se cumplieron las reglas del juego. Luego se estableció un diálogo con ellos, enfatizando en los conflictos que se presentaron, las razones por las que estos sucedieron y las formas de reaccionar que tuvieron frente a ellos, utilizando varias preguntas de la siguiente manera: La primera pregunta fue ¿Cómo se sintieron en el juego? Y para responderla debían escoger, uno por uno, un emoción de varias opciones que estaban pegadas en el tablero (enojado, triste, asustado, nervioso...). En la medida que ellos lo hacían, la docente iba sumando los puntos de cada emoción escogido, utilizando un cartel con dichas representaciones.

Luego, se hizo la pregunta: ¿Se presentaron problemas en la realización del juego? ¿Cuáles? Y se escribieron en el tablero. La tercera pregunta fue ¿Cómo se dieron cuenta que se presentaron esos problemas? De igual manera, se anotaron las respuestas; por último, se preguntó ¿Qué es lo primero que se presenta cuando se tiene un problema? Todo esto con el fin de entender la escogencia de los emoticones. Se les lleva a la reflexión de las diferentes emociones que un conflicto puede generar en las personas siendo “*el enojo*” la más común, resaltando que cuando se tiene un problema, el enojo es lo primero que se siente y que es una señal de que algo anda mal, que es normal enojarse y todos lo hacemos alguna vez.

Terminada esta reflexión, se invitó a los estudiantes a elegir -de una lista que se les entregó en una hoja de block- acciones que realizan sus compañeros, las cuales los hacen enojar; en el anexo 3, se registra la ficha entregada a los estudiantes y algunas imágenes de los resultados obtenidos en ella. Después de un determinado tiempo, se socializaron las respuestas en el tablero y se resaltaron las más comunes con el fin de analizar posibles maneras de expresar el enojo.

En este momento de la actividad, la docente explica que: “el enojo se puede manifestar de dos maneras, una que agrava el problema y otra, que sirve para averiguar cuál es realmente el problema a efectos de poder resolverlo”. Se les pidió que mencionaran oralmente ¿qué cosas hace a veces la gente, con su enojo, que sirven para *agravar el problema*?

Realizado este consenso se presentó la segunda opción para manejar el conflicto, es decir, una manera positiva de hacerlo, utilizando un cartel con los pasos del método “Hablar hasta entenderse” de Bárbara Porro (2004) y enfatizando en el primer paso que es: “*hacer un alto y recobrar la calma*”. Se preguntó qué entienden con esta frase y una vez realizada la lluvia de ideas, la docente explicó que esto quiere decir que las personas en conflicto se contienen antes de hacer algo que pueda lastimar al otro, y se toman tiempo para recobrar la calma hasta estar en condiciones de hablar tranquilamente y pensar con lucidez”.

La maestra presentó el segundo paso “*Hablar y escucharse uno al otro*” resaltando que sin “recobrar la calma” el primer paso, es imposible hacerlo y que esto se debe hacer hablando en primera persona para que al otro le resulte más fácil entender y no se sienta acusado. Para esta explicación la maestra utilizó ejemplos así: “Yo me siento molesto cuando tú me quitas mis cosas porque las necesito”, “Yo me siento desanimada cuando ustedes interrumpen la clase porque entonces no puedo terminar lo que quiero decirles”.

Se les entregó una hoja de block por parejas para que argumenten de manera sencilla



algunas situaciones del otro, que lo hacen enojar, a partir de los ejemplos anteriores.

1. No me gusta que tú \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_
2. Me siento \_\_\_\_\_ cuando tú \_\_\_\_\_
3. Cuando tú \_\_\_\_\_ me siento \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_
4. Me molesta que tú \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_
5. Me gustaría que tú \_\_\_\_\_
6. Te agradecería que tú \_\_\_\_\_
7. Por favor \_\_\_\_\_
8. Necesito que tú \_\_\_\_\_

Al socializar el ejercicio anterior, la maestra aclaró que al igual que es importante expresar lo que uno siente, también lo es “*Escuchar*” que corresponde al tercer paso del método planteado. Para ello, se continuó el trabajo en parejas y se les pidió que hablaran con su compañero sobre los motivos por los que es importante escuchar a otra persona. Estas respuestas, las escribieron en una hoja de block para luego ser socializadas y analizar “*la disposición a escuchar*” resaltando actitudes a favor o en contra de la escucha por medio de preguntas como: ¿Cómo se dieron cuenta de que su compañero estaba escuchando? ¿Cómo es una buena actitud para escuchar? ¿Cómo se dieron cuenta de que su compañero no estaba escuchando? ¿Cómo es una mala actitud para escuchar? En ambos casos se escriben las respuestas en el tablero buscando otras actitudes negativas y positivas, además de las mencionadas.

Con la ayuda del cartel de “Hablar hasta entenderse”, la maestra, resumió los pasos hasta aquí expuestos y retomando el último, el cual consiste en “*encontrar soluciones justas*”, explicó las diferencias que llevaron al conflicto y recordó la necesidad de resolverlos, para cada uno de los implicados. En esta parte se pidió nuevamente organizarse en parejas y en esta ocasión,

conversar sobre algún conflicto entre ellos y sobre sus necesidades, respondiendo la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que necesitas? Una vez identificadas las necesidades, debían generar una lluvia de ideas para encontrar soluciones en conjunto y de esta manera, resolver el problema. Todas estas ideas debían ser anotadas en la misma hoja. Después de determinado tiempo, se les pidió leerlas todas y escoger la que prefirieran las dos partes, para finalmente poder trazar el plan de reconciliación y llevarlo a cabo.

**Situación de validación (mesosistema):** En esta actividad molar, se pretendía poner en evidencia los pasos del método “hablar hasta entenderse”, para ello se invitó a los estudiantes a leer y analizar en el grupo, la anécdota ilustrativa “Claudio mantiene la calma” y responder las preguntas:

1. ¿Qué les parece que habría ocurrido si Claudio no se hubiera alejado?
2. ¿Qué ocurrió con las emociones de Claudio mientras tomaba el agua?
3. ¿Por qué recobrar la calma es un primer paso importante?

### **Claudio mantiene la calma”**

A Claudio le habían regalado una gorra de beisbol y estaba deseando mostrársela a sus amigos en la escuela. Mientras esperaba que sonara el timbre de entrada, Andrés, corrió a su lado, le arrebató la gorra y se la arrojó a David. Éste la atrapó y volvió a arrojársela a Andrés. “¡Chicos, devuélvanme la gorra!”, gritó Claudio mientras saltaba intentando alcanzarla. Pero los chicos no se detuvieron. Cuanto más lanzaban al aire la gorra, más se enojaba Claudio. Y cuanto más se enojaba, más parecía divertirse Andrés y David con su juego. Entonces a Claudio se le ocurrió una idea, dejó de gritar, fue hasta el bebedero y tomó un buen trago. A esa altura, el timbre ya había sonado. Mientras formaba fila para entrar en el aula, Andrés le puso la gorra en la cabeza a Claudio.

Claudio seguía tan enojado con Andrés que se mantuvo alejado de él toda la mañana. Por último, al salir al recreo, Claudio se acercó a Andrés y le dijo: “No me gusta que me saques la gorra. No vuelvas a hacerlo, ¿de acuerdo?”.

Andrés se encogió de hombros: “Fue una broma nada más”. Y así se terminó el problema.

*Tomado de: La resolución de conflictos en el aula.*

*Autora: Bárbara Porro*

Socializadas las respuestas, se hizo una lluvia de ideas, en el tablero, a partir de la pregunta ¿Qué pueden hacer para sentirse mejor cuando están enojados o afligidos? Y se resaltó, que, todo aquello que los ayude a salir de la situación conflictiva y los calme, es válido siempre y cuando no atente contra su salud. En esta parte del ejercicio se tacharon aquellas ideas que reflejen ese daño, explicando que son actitudes destructivas a largo plazo, por ejemplo: el consumo de drogas. Se organizaron en parejas se les entregaron dos láminas (una boca y un oído) y se les pidió que manifestaran conflictos entre ellos; utilizando la boca cuando necesitaran hablar y el oído para escuchar, de modo que uno escuchaba mientras el otro hablaba. Se los invitó a pensar en modos de recobrar la calma en la escuela y específicamente en el aula, proponiendo maneras de manejar responsablemente su enojo, al igual que la importancia de

encontrar soluciones pacíficas a los conflictos.

Durante el trabajo en equipo, se observó la actitud de “escucha” de cada integrante, resaltando que la buena escucha no significa que debemos estar siempre de acuerdo, pero que sí podemos entender los distintos puntos de vista. Se tuvo en cuenta el uso adecuado de las láminas (boca, oído) como semáforo para dar la palabra y escuchar. Por último, cada grupo elaboró una cartelera en la que consignaron los pasos que hallaron en común para hablar hasta entenderse, como método de solución pacífica de conflictos, en ellas se resaltó de manera general la importancia de recobrar la calma. El desarrollo de la actividad propuesta se registra en el anexo 4.

**Situación de institucionalización:** Una vez expuestos los afiches o carteles, la docente presentó una charla donde se analizó cuándo, es necesario emplear los pasos antes mencionados para la resolución de los conflictos, explorando cuáles son los primeros signos de enojo por medio de una serie de preguntas que deberán responder, de manera individual, en una hoja de block:

1. ¿Cómo se dan cuenta cuando se están enojando?
2. ¿Qué les pasa en el cuerpo?
3. ¿Qué situaciones los hacen sentirse enojados, afligidos o agresivos?
4. ¿Qué acostumbran hacer cuando se enojan?
5. ¿De qué manera puedes recobrar la calma en la escuela?
4. Cuando ustedes tienen conflictos en la escuela, no se les permite pelear, ¿Por qué creen que esta es una regla escolar?

Socializadas estas respuestas la docente propuso crear un “Rincón de las emociones” en el que puedan desahogarse sin lastimar a nadie. Para ello pidió que sugirieran qué cosas poner

en el rincón de las emociones, que los ayude a sentirse mejor. La maestra colocó el cartel que contiene los pasos del método “Hablar hasta entenderse” y varios emoticones que reflejen diferentes emociones, (anexo 4). Así como los carteles, a manera de semáforo, de la boca y el oído. En los anexos del 11 al 13 se registran las evidencias de esta actividad.

Se espera que este rincón de las emociones sea utilizado en otros momentos distintos al desarrollo de la actividad como tal, de manera que los estudiantes tomen la boca cuando quieran expresar un conflicto y entreguen el oído a quien ellos consideren necesitan que los escuchen.

**Situación a-didáctica** (macrosistema): Con el desarrollo de esta actividad, se pretendió- ayudar a los niños a entender la mejor manera de resolver los conflictos y aprender a protegerse en las situaciones en las que corran peligro en su hogar o en su barrio.

Se utilizaron una serie de videos con diferentes situaciones de conflicto como abuso sexual, violencia intrafamiliar, maltrato, abandono... para ser analizadas y ayudar a los estudiantes a determinar cuál es la respuesta más segura en cada caso. Esto con el ánimo de ayudarlos a identificar situaciones de vulnerabilidad de su integridad.

De igual manera, se les entregó la siguiente matriz en la que debían completar derechos y/o deberes que se debían cumplir en su comunidad, con el fin de reforzar la reciprocidad derecho- deber desde la familia y la comunidad.

<i>Deber que debo cumplir</i>	<i>Derechos que se benefician</i>
1 Saludar a mis vecinos	1 Buen trato – cortesía
2 Escuchar música con volumen moderado	2
3 Colocar la basura donde corresponde	3
4	4.Tener un lugar para jugar y divertirme
5	5.Recibir respeto y buen trato
6 Utilizar buenos modales	6

### Contrato didáctico (registro /procesos de hallazgo)

Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar	Resultados – hallazgos	Análisis comparativo
Indagar el concepto de conflicto que manejan los estudiantes y las características que de este, conocen.		
Conocer la manera más común que tienen los estudiantes de resolver los conflictos.		
Los estudiantes identifican las emociones más comunes que se manifiestan, al presentarse un conflicto.		
Los estudiantes identifican los conflictos más frecuentes que se presentan en el aula de clase.		
Conocer las percepciones que los estudiantes tienen frente a las formas en que se resuelven los conflictos en la sociedad.		
Verificar la práctica del método “hablar hasta entenderse” como una buena manera de resolver los conflictos.		

#### 3.2.3 Fase de ejecución del plan de acción y resultados

La tercera fase que se realiza es *la ejecución del plan de acción*. La acción como respuesta a un problema, es la protagonista de esta metodología (Colás, 1998, p 293). Para recoger la información pertinente de esta mediación se utilizan los registros filmicos, fotográficos y el diario de campo. Del mismo modo, se tiene en cuenta la importancia que representa en esta fase de la investigación-acción, *la observación e interpretación* de los mismos.

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos en la ejecución del plan de acción, la comparación, interpretación y análisis de los resultados, que las investigadoras hacen, a la luz de los referentes teóricos propuestos.

Tabla 2  
Hallazgos Situación didáctica 1

Situación didáctica 1: “Nuestra vida... tan frágil como un huevo”		
<b>Objetivo:</b> Fomentar actitudes de cuidado y buen trato hacia ellos mismos y hacia los demás, a partir del uso de un huevo como medio de reflexión y confrontación.		
<b>Categorías: Cuidado y buen trato</b>		
Nivel estructural de desarrollo	Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar	Hallazgos desde las categorías de análisis
<b>Micro (Personal)</b>	Comprensión de los conceptos cuidar y tratar bien.	<p><b>En el grado segundo:</b> Al iniciar la actividad molar de acción, difícilmente se pudo tener - en todo el grupo - , el huevo a salvo, pues hasta ese momento no se sabía lo que este representaba. Sin embargo, cuando se les solicita decorarlo, pensando en que los representa, lo hacen con gusto y de manera muy creativa. Se toman mucho tiempo haciéndolo, pero lo disfrutan. (Anexo 5)</p> <p>Al llevarlos a compararse con el huevo, les costó hacerlo, pero cuando se indica que lo hagan desde su fragilidad, logran encontrar cosas en común, por ejemplo que al empujarlos, golpearlos, caerse, se pueden lastimar y lo mismo ocurre con ellos.</p> <p>Expresan fácilmente lo que es “maltrato” y lo relacionan con “hacer daño” principalmente, de manera física.</p> <p>Los estudiantes del <b>grado sexto</b> demuestran gran expectativa frente a la actividad con el huevo, pero muy pocos logran terminarla. Algunos no aceptan la crítica de los demás, prefiriendo destruirlo o esconderlo para que no sea observado por los compañeros, evaden aspectos de la tarea para no tener resultados de baja calidad según su propio criterio, (han quebrado el huevo a propósito).</p> <p>En un principio no logran comprender la relación que se pretende entre el cuidado del huevo y ellos, por lo que se hace énfasis en la fragilidad del huevo. Consideran que el cuidado y el buen trato, se recibe de otros y no de sí mismos.</p> <p><b>En el grado undécimo</b> en un principio es difícil que los estudiantes comprendan que pueden ser tan frágiles como un huevo, pero al lograrlo, descubren que ellos, al igual que sus compañeros, pueden ser heridos fácilmente por palabras, gestos y actuaciones de los demás; comprenden que estas actitudes hacen parte del maltrato. En la decoración del huevo se muestran poco creativos, sin embargo, gozan de la actividad y disfrutan mirando las decoraciones de todos.</p>

	<p>Conocer las actitudes más frecuentes de los niños, frente a su cuidado y buen trato</p>	<p><b>En el grado segundo</b>, relacionan el cuidarse a sí mismos con bañarse, comer, cepillarse los dientes. Este aspecto se sigue conservando. Pero logran identificar que deben tener cuidado en los juegos para no hacerse daño cayéndose, golpeándose o jugando brusco.</p> <p><b>En el grado sexto</b>, se nota impulsividad y baja tolerancia al error, también deben invitarse a tener expresiones favorables en su forma de hablar.</p> <p><b>En el grado undécimo</b>, la actividad permite que los estudiantes comprendan que las vulgaridades y gestos indebidos son maneras de maltrato con ellos mismos. Reconocen diciendo “Es que no puedo dejar de ser vulgar”</p>
	<p>Reflexión y planteamiento de compromisos frente al cuidado y buen trato</p>	<p>Una vez, terminada toda la situación didáctica la cual se desarrolló durante una semana, en <b>el grado segundo</b> logran expresar la necesidad y el deseo de comprometerse a mejorar el trato consigo mismo, más allá de la higiene personal.</p> <p>Algunos estudiantes <b>del grado sexto</b> reflejan poca disposición a interiorizar sobre su propio cuidado, pues consideran que este parte de lo exterior, de alguna manera logran ampliar el concepto de cuidado y buen trato al introducir su forma de hablar y emplear el vocabulario.</p> <p><b>En el grado undécimo</b> los estudiantes comprenden que el vocabulario soez está presentemente en ellos de manera inconsciente y hacen compromisos como “Voy a cuidar las maneras de expresarme frente a mis compañeros” “Ana María”</p>
<p><b>Meso (grupal)</b></p>	<p>Conocer las actitudes más frecuentes de cuidado y buen trato que manifiestan los estudiantes dentro del grupo</p>	<p>Al iniciar la actividad molar de formulación, <b>en el grado segundo</b>, no es tomada en serio, hasta que una niña le argumenta a su compañero que lo ha escuchado diciendo groserías. A partir de ahí, varios levantan la mano para participar.</p> <p>Con la ayuda de la docente, fácilmente reconocieron las acciones más frecuentes de maltrato en el grupo y sus protagonistas, recordando situaciones de maltrato pasadas de las que todos querían hablar. A medida que el ejercicio avanzaba, todos querían hablar y expresar más y más cosas.</p> <p>Identificaron sin problema, los niños que son más maltratadores en el grupo, ocasionando en ellos malestar y vergüenza. Pero estos niños lograron expresar que se sentían mal por ello.</p> <p>Durante la actividad molar de validación, logran reconocer algunas manifestaciones de maltrato dentro del grupo, siendo la más frecuente “la burla” seguida de “no escucharse”, “las peleas” y “molestar a las niñas”</p> <p>Los estudiantes <b>del grado sexto</b>, reconocen rápidamente los actos de maltrato por lo que se ve afectado el grupo. Al solicitar que cada estudiante, tome una ficha de maltrato y la lleve donde un compañero que él considere, realiza dicha acción y se la entregue, se encuentra que, a nivel personal, a la gran mayoría del grupo se le dificulta reconocer las acciones de maltrato contra sus compañeros. Algunos niños se mostraron muy afectados con los señalamientos que hicieron sus compañeros, en la gran mayoría de los casos se justifican (“no sabía que eso era maltrato”, “usted también me dijo”, “él empezó primero”...) y/o negaron los actos</p>



		<p>por los que fueron señalados.</p> <p><b>En el grado undécimo</b>, es difícil que los estudiantes identifiquen actitudes de buen trato recibidas por parte de sus compañeros, sin embargo logran identificar actitudes de maltrato, como gritos, palabras vulgares, malas caras, hipocresía. Se les dificulta determinar momentos en los que maltratan a sus compañeros, demostrando poca capacidad reflexiva de sus conductas. Se sorprenden al recibir de sus compañeros papeles que dan cuenta de sus actitudes maltratadoras, diciendo textualmente “Yo nunca hago eso”, “¿Cuándo te he hecho o dicho algo así?”, “pero solo fue una vez”</p>
Macro (Familiar – comunitario)	Conocer las actitudes más frecuentes de la familia, frente al cuidado y buen trato de los niños	<p>En la actividad molar a–didáctica, <b>en el grado segundo</b>, después de tener el huevo varios días en casa, llegan un poco más de la mitad.</p> <p>Los niños manifiestan fácilmente algunas acciones que son frecuentes de su familia en cuanto a su <b>cuidado y buen</b> trato, tales como “sentir que los quieren” la mayor, seguida de “regaños” y de “castigarlos”.</p> <p>Algunos manifiestan que nunca los miman. Expresan que la persona que más regaña o castiga, es la mamá, pero que lo hace porque los quiere. Un niño manifiesta únicamente cosas negativas, lo cual lo hace sentir muy triste en casa.</p> <p>Algunos niños del <b>grado sexto</b>, expresaron no haber podido llevar el huevo por negativa de sus padres (desconfianza en la responsabilidad de los niños o por la fragilidad del material). Algunos demostraron su creatividad y responsabilidad al transportar el huevo, esto refleja un nivel de protección adecuado y suficiente. Algunos padres no estuvieron muy pendientes de los cambios de horario o no tuvieron cómo comprar el huevo y por lo tanto no llevaron los materiales solicitados.</p> <p><b>En el grado undécimo</b> se puede observar a partir de la actividad, que en la mayoría de los casos los estudiantes, en sus hogares no reciben manifestaciones de buen trato, son pocos los que admiten recibir palabras y gestos de afecto.</p>
	Identificación de situaciones de irrespeto, discriminación y maltrato (bullying) en la familia y la comunidad	<p><b>En el grado segundo</b> Las situaciones de irrespeto que identifican son: regaños, gritos y castigos cuando se portan mal.</p> <p><b>En el grado sexto</b>, se aprecia cierto abandono afectivo, reflejado en que algunos padres, tan solo están pendientes de cumplir con las necesidades materiales pero no les brindan afecto.</p> <p>En muchas situaciones, los jóvenes reproducen prácticas de su entorno social, como utilizar el grito como herramienta de relación, utilizar la agresión verbal para posicionarse o establecer diferencias.</p> <p><b>En el grado undécimo</b>, los estudiantes a partir de la actividad manifiestan recibir en sus hogares agresiones verbales que atentan contra su dignidad. Palabras tan fuertes como “prefiero haber parido un alambre de púas que a vos” son entre otras, las agresiones verbales que los estudiantes manifiestan recibir. Se habló con los padres de familia y ellos admiten el maltrato verbal y justifican sus acciones en las actitudes rebeldes y groseras de sus hijos, asegurando: “profesora con esa niña no puede nadie”, “ese muchacho no me respeta”.</p>

Tabla 3  
Hallazgos Situación Didáctica 2

<b>Situación Didáctica 2: “La pesca”</b>		
<b>Objetivo:</b> Fomentar el desarrollo de la empatía en los estudiantes, a través de diferentes actividades molares, identificando derechos y deberes al tiempo que hacen un proceso reflexivo de sus acciones.		
<b>Categorías de análisis:</b> Derecho y Deber		
<b>Nivel estructural de desarrollo</b>	<b>Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar</b>	<b>Hallazgos desde las categorías de análisis</b>

<p><b>Micro (Personal)</b></p>	<p>Indagar el nivel de conocimiento que manejan los estudiantes frente a los conceptos de derecho y deber.</p>	<p>Al iniciar la actividad molar de acción <b>en el grado segundo</b>: se observa que los niños-niñas, presentan confusión con los conceptos de “derecho” y “deber”, mencionan acciones que ellos realizan y aún en esos ejemplos falta claridad. Pero cuando la maestra interviene facilitando, frases que representan derechos y deberes, son capaces de organizarlas en el lugar que corresponde, casi sin errores.</p> <p>Para lograr la comprensión de estos conceptos, la maestra usa como sinónimos las frases: “lo que debo cumplir” y “privilegios que todos merecemos” observando que de inmediato, los niños-niñas fueron capaces de mencionar otras frases que significan lo mismo, incluso con acciones propias como por ejemplo “no debo decir groserías”, “debo ayudar en casa”, “cumplir con mis deberes”.</p> <p>Otro hallazgo importante en este momento es que expresan derechos de los niños y las niñas que constitucionalmente, se tienen, por ejemplo: “tener un nombre”, “tener una familia”, “que me lleven al médico”, “a jugar...” entre otras. También se evidencia que hay más confusión con entender, lo que es un “deber”.</p> <p>Al final de esta actividad molar y luego de varias acciones al respecto, los niños y niñas, de manera individual, logran expresar claramente lo que es un derecho y un deber, relacionándolos con las frases iniciales.</p> <p>En un principio muchos de los estudiantes del <b>grado sexto</b> se mostraron inseguros de participar, pero cuando se les pone a ubicar acciones que representan derechos y deberes entre dos columnas muestran gran interés por acertar y ganar en la ubicación correcta de cada acción, aunque se percibe una actitud pasiva e irreflexiva por parte de unos pocos, la mayoría logra expresar significados de estos términos.</p> <p>En <b>el grado undécimo</b>, el desarrollo de la actividad permite que los estudiantes, a través del trabajo cooperativo, se apropien de los conceptos de una manera dinámica y significativa y se muestran capaces de dar definiciones válidas y claras de cada concepto.</p> <p>Por otro lado, en esta actividad los estudiantes analizan sus acciones y las consecuencias que ellas provocan en ellos mismos y a quienes tienen a su alrededor, por ejemplo la mayoría de estudiantes escriben que comúnmente faltan al cumplimiento de sus responsabilidades académicas, afectando su desempeño escolar. Así mismo reconocen incumplir normas dentro del aula por ejemplo el uso de celulares en clase, reconociendo que lo hacen por capricho y que afectan el correcto desarrollo de las actividades escolares planeadas por el docente.</p> <p>En cuanto al ambiente en el hogar, los estudiantes en su mayoría reconocen tener poca capacidad para perdonar e indican que la razón de no hacerlo es el orgullo y reconocen que al no hacerlo se lastiman a ellos mismos.</p>
--------------------------------	--	---

<p><b>Meso (grupal)</b></p>	<p>Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro del grupo.</p>	<p>En el desarrollo de la actividad molar de formulación, en <b>el grado segundo</b>, no todos los estudiantes cumplen con el dulce que se les pidió, por lo tanto, al momento de ejecutarla, algunos compañeros se vieron afectados y no pudieron recibir su recompensa y en ocasiones los mismos niños-niñas que incumplieron, se vieron afectados, situación que lleva al grupo a reflexionar abiertamente sobre las consecuencias que trajo el hecho de incumplir.</p> <p>La maestra aprovecha esta nueva situación y encamina la reflexión en relación a la reciprocidad derecho – deber con varias preguntas abiertas que fácilmente son comprendidas por los niños y niñas.</p> <p>Otro hallazgo relevante que se obtiene es que los niños y niñas logran relacionar algunos deberes que deben cumplir con ellos mismos, con los compañeros, con los docentes y con la familia, para poder disfrutar de algunos derechos como el cuidado, el buen trato y el respeto.</p> <p><b>Los estudiantes del grado sexto</b>, se sintieron afectados cuando esperaban el privilegio (detalle) y este no fue otorgado por el incumplimiento de algunos compañeros, evidenciando disgusto y desmotivación (esto implicaría que se actúa esperando una recompensa y cuando esta no se da, no importa derechos y deberes), sin embargo después de la reflexión pudo despertarse cierta sensibilidad y muchos recapacitan y explican con claridad que debido al comportamiento de algunos de sus compañeros ellos podrán verse perjudicados en cuanto al quedar privados de algunos privilegios.</p> <p>Los estudiantes reconocen y explican, entre sus incumplimientos, que deben mejorar en torno a la puntualidad (llegaban tarde a clase), la responsabilidad incumplimiento con tareas), respeto (hablan todos al tiempo).</p> <p>En el caso <b>de grado undécimo</b> no todos los estudiantes cumplieron con llevar el dulce correspondiente, por lo que en el momento de reclamar los derechos ganados a través de la pesca, para algunos no fue posible recibir su parte, debido al incumplimiento del deber de otros, lo que originó malestar entre ellos. Así mismo aquellos que incumplieron deberes no pudieron gozar de todas los privilegios ganados, a partir de la actividad de la pesca. Por otro lado, resulta interesante observar que a partir de la actividad y como respuesta al cumplimiento de un deber pescado, los estudiantes fueron capaces de ir donde los docentes o compañeros con los que habían tenido dificultad y pedir disculpas. (Anexo 10)</p> <p>Por otro lado y queriendo validar la actividad, se realizó con estudiantes del grado 10º2 pero no en la secuencia desde la actividad micro estructural. Los resultados fueron bien diferentes en relación con el grado 11º, quienes asumieron muy bien la pérdida de algunos derechos por no cumplir deberes, sin embargo los de grado 10º2, se sintieron muy mal por perder derechos y exigían les devolvieran los dulces que ellos habían traído.</p>
-----------------------------	--	--

<p><b>Macro (Familiar – comunitario)</b></p>	<p>Indagar la comprensión que adquieren los estudiantes frente a los derechos constitucionales y las distintas circunstancias que hacen que estos no sean plenamente alcanzados por todos en la sociedad.</p>	<p>En este nivel, se ejecutan las actividades molares de validación y a-didáctica.</p> <p>En la primera, se formulan unas preguntas de reflexión a partir del juego de la pesca, específicamente, en la parte donde los jugadores no contaban con las mismas condiciones.</p> <p>Al respecto, en <b>el grado segundo</b>, un hallazgo, es que todos los niños-niñas fueron capaces de identificar las ventajas y desventajas que los jugadores tenían, lo cual no les permitía acceder a su derecho. Al escuchar esto, la maestra induce un poco la reflexión frente a los derechos constitucionales y su relación con las personas que se encuentran con limitaciones físicas o cognitivas.</p> <p>Los niños consideran que estos derechos los debe hacer cumplir: la policía, los soldados, el presidente, los alcaldes, en general el gobierno y todas las personas, incluyéndose <b>ellos</b>; <b>Esta</b> última respuesta, la relacionan con el hecho de haber traído o no, el dulce para el juego de la pesca.</p> <p>Otro hallazgo importante es el de revisar en la escuela, quien debe hacer que estos derechos se cumplan, a lo cual la mayoría de los niños-niñas, asumieron que todos lo debemos hacer porque cuando incumplimos un deber, esto afecta a los demás.</p> <p>En el grado <b>sexto</b>, se observó que los estudiantes tenían muchos deseos de participar y todos querían pasar de primeros, sin embargo algunos cedieron su lugar lo que permitió el buen desarrollo de la actividad. En la actividad de reflexión logran comprender que existen personas con mayor dificultad, pues al preguntar ¿qué personas se encontraban en desventaja en la pesca de derechos? la mayoría de los estudiantes contestó que todos los ciegos, mancos y sin Varita tenían desventaja.</p> <p>En el caso de <b>grado undécimo</b>, los estudiantes se vieron muy motivados por la actividad, estaban ansiosos por comenzar y una vez se da inicio, se nota en ellos el deseo de obtener la mayor cantidad de peces posibles en la pesca. Es interesante observar que fueron capaces de compartir los peces con quienes no tenían muchas posibilidades de pescar debido a las limitaciones que el juego les indicaba, interesante pues los estudiantes no sabían qué tipo de pez estaban compartiendo, sí un deber o un derecho, sin embargo no tuvieron problema en compartir con quienes no pudieron pescar nada. A partir de la actividad son capaces de reconocer que en la sociedad existen diferentes situaciones que ponen en desventaja a ciertos individuos con relación a sus derechos.</p> <p>Analizan la función de las diferentes instituciones gubernamentales en la vigilancia de los derechos colectivos e individuales.</p>
--	---	---

	<p>Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro de la comunidad y cómo esto favorece la sana convivencia.</p>	<p>En la actividad molar a-didáctica, en el <b>grado segundo</b>, se obtiene que los niños - niñas fueron capaces de relacionar acciones y actitudes que favorecen la sana convivencia en comunidad a partir del cumplimiento de sus deberes con los vecinos, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al saludar a un vecino, éste recibir buen trato el cual se puede considera un derecho.</li> <li>- Al escuchar música con volumen moderado, favorece el derecho de bienestar porque no se incomoda.</li> <li>-Al colocar la basura en su lugar favorece el derecho de disfrutar de un ambiente limpio para todos... entre otras</li> </ul> <p>En la medida en que los estudiantes del <b>grado sexto</b>, fueron realizando las actividades la mayoría reconoció la importancia del cumplimiento de derechos y los deberes para vivir en comunidad están pendientes el uno del otro en cuanto a su comportamiento</p> <p>Algunos pocos se les dificulta el cumplir con las normas o pautas de convivencia, evidenciándose <b>-falta de normas y-de</b> autoridad en casa.</p> <p>En el caso del <b>grado undécimo</b>, los estudiantes manifiestan al comienzo de la actividad general de la pesca, que “poco o nada me interesa lo que los vecinos piensen mi”, “el cumplimiento o no de mis deberes para nada afecta a los otros”; sin embargo a partir de esta actividad son capaces de comprender que en su comunidad ellos deben cumplir con ciertos deberes o normas para convivir en armonía, pues sus acciones afectan, para bien o mal, a los que están cerca. Citan ejemplos de la relación entre el cumplimiento de un deber y el disfrute de un derecho, así por ejemplo dicen que deben mantener los residuos sólidos, alejados de los vecinos para evitar discusiones. Otro ejemplo que ponen hace referencia al deber de saludar a los vecinos, lo que trae como privilegio las buenas relaciones. Lo importante de esta actividad es que los estudiantes se comprometen a cumplir los deberes ciudadanos.</p>
--	---	--

Tabla 4  
Hallazgos Situación Didáctica 3

Situación Didáctica 3: “Hablar hasta entenderse”		
<p><b>Objetivo:</b> Fomentar en los estudiantes el uso de buenas maneras y buenas actitudes frente al conflicto, mediante el desarrollo y la aplicación del método “hablar hasta entenderse”.</p>		
<p><b>Categorías de análisis:</b> Resolución de conflictos</p>		
Nivel estructural de desarrollo	Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes - saber a enseñar	Hallazgos desde las categorías de análisis

<p><b>Micro (Personal)</b></p>	<p>Indagar el concepto de conflicto que manejan los estudiantes y las características que de este, conocen.</p>	<p>La actividad molar de acción permite enfrentar a cada estudiante con un conflicto, al intentar resolver un jeroglífico, permitiendo indagar sus ideas previas frente al concepto, las emociones que les genera y la forma más usual de resolverlo.</p> <p><b>En el grado segundo</b> los hallazgos más significativos fueron: La mayoría de niños-niñas relacionan el concepto de conflicto con “algo difícil de resolver”, como el jeroglífico. Otros lo relacionan con “pelear” y otros con un “problema” lo que la maestra aprovecha para hacer la debida aclaración conceptual.</p> <p>Luego retomando la pregunta ¿cómo te sentiste? Al intentar resolver el jeroglífico, la mayoría de las respuestas que se obtienen son “mal” “asustado” “triste” “con rabia” “molesto” y “enojado”</p> <p>Inicialmente los estudiantes del <b>grado sexto</b> manifiestan que un conflicto “es una pelea entre dos personas”, en general casi todas las respuestas son similares. Al compartir las respuestas y hablar sobre el concepto ampliando o aclarando el concepto de conflicto, algunos manifiestan que se encuentran con faltantes como la partida de su papá (fallecidos).</p> <p><b>En el grado undécimo</b> los estudiantes no tenían claro el concepto de conflicto y lo asumen como cualquier tipo de problema en el que los involucrados se agreden de forma verbal o física. A partir de la actividad del jeroglífico, (en este caso se usaron imágenes que hacen referencia a refranes), los estudiantes logran comprender que el conflicto es un malestar con uno mismo (en este caso por no saber descifrar la información) y que ese malestar puede ser ocasionado por otros, comprenden a partir del acompañamiento de la docente, que el conflicto no es una pelea y que la manera de solucionarlo depende de habilidades que podemos tener o no y que en tal caso debemos desarrollar. Un estudiante dice que vive con su abuela y que todo el tiempo está diciendo refranes y que por ello fue fácil descifrar la mayoría de ellos al relacionar la imagen con palabras. Este ejemplo lo utiliza la docente para indicarles que para resolver un conflicto acertadamente, debemos tener ciertas habilidades y familiarizarnos con ellas. Es importante anotar que a medida que avanzaba la actividad, los estudiantes se tranquilizaron y se concentran de tal manera que comenzaron a identificar mejor cada refrán, más adelante, ellos dicen que “para solucionar un conflicto debo tranquilizarme antes que nada”</p>
	<p>Conocer la manera más común que tienen los estudiantes de resolver los conflictos.</p>	<p>Otro hallazgo significativo en esta actividad se obtiene cuando varios de los estudiantes del <b>grado segundo</b> logran narrar algunos episodios de conflicto vividos y la manera como lo resolvieron, siendo la respuesta más común “peleando”</p> <p>Los niños del <b>grado sexto</b> explican que recurren a dar queja, a sus profesores, o se defienden agrediendo física o verbalmente teniendo en cuenta que asumen que es una manera de resolver una dificultad con alguien. Muchos manifestaron que el diálogo no lo han usado para resolver sus dificultades con otra persona y que “pasar por alto” poco lo habían considerado, creen que responder agresivamente trae alegría</p>

		<p>por brindar un supuesto triunfo.</p> <p><b>En el caso del grado undécimo</b>, los estudiantes manifiestan que presentan diferentes conflictos como por ejemplo: “odio a mi padrastro”, “no soporto a mi hermano menor” “no soporto a una persona del grupo o vecina”. Los estudiantes dicen que en la mayoría de las veces estos conflictos los resuelven confrontando agresivamente o pasando por alto. Ellos narran diferentes situaciones en las que han utilizado la agresión para resolver un conflicto, contando que se han ido a los golpes con los padrastros y vecinos. A partir de estas narraciones la docente cita diferentes maneras de resolver un conflicto para que ellos identifiquen cuál es la mejor (pasar por alto, confrontar agresivamente y hablar hasta entenderse) e invita a los estudiantes a practicar el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos. En este punto los estudiantes se muestran reacios a pensar en posibles diálogos con quien tienen algún tipo de conflicto y dicen que no lo harían “nunca”.</p>
<p><b>Meso (grupal)</b></p>	<p>Los estudiantes identifican las emociones más comunes que se manifiestan, al presentarse un conflicto.</p>	<p>En el desarrollo de la actividad molar de formulación se tienen en cuenta las tres maneras que la maestra presentó anteriormente, para resolver un conflicto sin aclarar cuál podría ser la más conveniente.</p> <p><b>En el grado segundo</b> Durante el desarrollo del juego cooperativo y de competencia, se observa que al no lograr los puntos de primeros, se genera un conflicto en los equipos, apareciendo los gritos y reproches entre compañeros. Algunos se disgustan fuertemente y hasta salen llorando. Esta situación es aprovechada por la maestra para la reflexión grupal frente al tema propuesto, así, fácilmente, los estudiantes identifican las emociones y reacciones que, a manera de grupo, surgen cuando se presenta un conflicto, siendo la más común “el enojo”, seguida de tristeza, malestar, heridos (lastimado) y aburridos.</p> <p><b>En el grado sexto</b> Uno de los emoticones que más eligen los estudiantes del grado sexto, para expresar lo que sintieron al jugar o verse afectados después del juego, fue el de enojo y sorpresa, le sigue en orden de escogencia la felicidad; sin embargo, algunos no devuelven la ficha y solo uno de los niños se encontraba triste. (Anexo 12)</p> <p><b>En el grado Undécimo</b>, la actividad de la estrella fue cambiada por una actividad en la que los estudiantes debían dibujar en el tablero, un animal, una acción o una profesión y su grupo de compañeros conformado por 5 personas, debía adivinar a que hacía referencia el dibujo. En un principio de la actividad, los estudiantes tuvieron conflicto con ellos mismos al tratar de dibujar con precisión las palabras asignadas, lo que le costó bastante trabajo a algunos por no tener capacidades para el dibujo, sin embargo lograron controlar sus emociones. En este punto los estudiantes dicen tener sentimientos de enojo y miedo por quedar mal. En relación con el grupo de compañeros es agradable observar que no se presentaron disgustos o pleitos por los dibujos mal elaborados, todo lo contrario, fue un ambiente de camaradería, diversión y compañerismo, en el que la risa fue el común denominador. Los estudiantes manifiestan presentar sentimientos de alegría.</p>



		<p>La misma Actividad se realizó en el grado 10º2, grado en el que los estudiantes se encontraban atravesando por un momento de conflicto que generó una división en el grupo por un mal entendido (esto no lo sabía la docente hasta iniciar la actividad). Aquí se pudo observar que las emociones que brotaron fueron de ira y enojo y continuamente se reprochaban por los dibujos mal elaborados. Manifestaban tener sentimientos de enojo por que los otros grupos obtuvieran puntos.</p>
	<p>Los estudiantes identifican los conflictos más frecuentes que se presentan en el aula de clase.</p>	<p>Así como se logra identificar emociones y reacciones frente al conflicto, se intenta identificar las situaciones de conflicto más comunes dentro del grupo, específicamente hablando del <b>grado segundo</b>, se encuentra que a los niños-niñas les genera conflicto con sus compañeros que los molesten, les tiren sus cosas, les copien las tareas, no los escuchen, les peguen, los empujen, les halen el cabello, les peleen, los regañen, se burlen, les pongan zancadillas, no los dejen jugar, les pongan apodos, les cojan sin permiso las cosas, no les compartan, que hablen de ellos, que no los dejen atender la clase.</p> <p>Algunos estudiantes del <b>grado sexto</b> no demuestran paciencia para escuchar por más de 10 minutos a su interlocutor, tampoco acostumbran mostrar interés por escuchar al otro (rehúsan atender cualquier tipo de charla magistral). Ellos indican que las principales dificultades del grupo son: “la bulla”, “no dejan escuchar”, “la recocha hacia sus compañeros”, “me pellizcan”, “ponen sobrenombres”, “ofenden diciendo groserías”, “que no hacen caso”, les es difícil seguir instrucciones. Pero la gran mayoría durante esta actividad, logra recapacitar y confesar su dificultad, comentando abiertamente a la profesora y también reconocen sus logros: “profe hoy estamos juiciosos”.</p> <p>En el <b>grado undécimo</b> los estudiantes manifiestan que las situaciones de conflicto que se presentan entre ellos normalmente se dan por malos entendidos, chismes, y comentarios mal intencionados.</p>
	<p>Conocer la manera más común que tienen los estudiantes de resolver los conflictos en el aula</p>	<p>A partir de sus propias experiencias de conflicto a nivel personal y grupal, la mayoría de <b>los estudiantes del grado segundo</b> resuelven los conflictos peleando, pero una vez realizada la reflexión grupal y teniendo en cuenta las tres maneras que la maestra presenta como posibilidades de solución, un pequeño número de estudiantes, prefiere hacerlo “pasando por alto” lo acontecido, argumentando que prefieren esperar que les pase el enojo y un menor número de ellos, intenta usar el diálogo como forma adecuada de solución.</p> <p>Esto último se aprovecha para insistir en la necesidad de aprender a escuchar y esperar el turno para hablar, como buenas prácticas que favorecen el diálogo con un ejercicio práctico el cual muchos de ellos tomaron en serio.</p> <p><b>Los niños del grado sexto</b>, confiesan que “irse a las manos” era la manera que conocían para resolver sus problemas, o “dando queja” y gritando; pero al conocer el método “Hablar hasta entenderse” y emplear la boca y la oreja, que ellos mismos hicieron, a manera de semáforo, los estudiantes desean ser partícipes de estos ejercicios. La posibilidad y el deseo de mostrar sus talentos o potencialidades, al interior del grupo, les permite estar abiertos a compartir desafíos</p>

		<p>cooperativos; los jóvenes se unen y encuentran sentido, en el ponerse de acuerdo y otorgar la palabra en forma ordenada, estas relaciones suscitan comportamientos positivos, teniendo en cuenta que logran respetar y llegar a acuerdos para generar el bienestar colectivo.</p> <p><b>En el grado undécimo</b> los estudiantes manifiestan que la confrontación es la manera más común de resolver sus conflictos con los compañeros de aula. Ellos manifiestan que la confrontación les permite hacerse respetar. Generalmente estas confrontaciones se hacen de manera muy agresiva e irrespetuosa. Son pocos los estudiantes que admiten pasar por alto los conflictos, sin embargo dentro del aula se dan algunos casos. Ningún estudiante del grado undécimo utiliza la comunicación asertiva como método para resolver los conflictos. A partir de la actividad de los oídos y las bocas, los estudiantes son capaces de hablar de sus conflictos y logran utilizar el método hablar hasta entenderse, comunicándose fácilmente y respetando la palabra. (Anexo 13).</p> <p>Esta actividad se realizó con el grado 10º2, como se dijo anteriormente y en el momento de la actividad de la boca y la oreja, los estudiantes no querían ser oreja sino boca, literalmente decían “profesora deme una boca que necesito hablar, no quiero escuchar a nadie”.</p>
Macro (Familiar – comunitario)	Conocer las percepciones que los estudiantes tienen frente a las formas en que se resuelven los conflictos en la sociedad.	<p>Con la actividad molar a-didáctica, la cual está basada en la observación de diferentes videos que ilustren situaciones de conflicto en diferentes espacios, se obtienen los siguientes hallazgos:</p> <p><b>Los niños y niñas del grado segundo</b>, perciben que las personas en general, resuelven los conflictos peleando, golpeándose, gritándose...</p> <p>Son capaces de hacer una reflexión frente a estas inadecuadas maneras y comentar que en sus casas han invitado a sus padres a usar el método aprendido en clase de “hablar hasta entenderse”.</p> <p>Mencionan que las peleas más frecuentes en casa son con sus hermanos.</p> <p>Manifiestan que perciben los conflictos como algo común en todo lugar.</p> <p>Las percepciones de <b>los niños del grado sexto</b>, son muy variadas, algunos manifiestan desacuerdo al presentar cómo se llevan a cabo los procesos disciplinarios, no les gusta que llamen a sus padres o acudientes a coordinación. La mayoría no reconoce ningún tipo de conflicto en su casa, pero algunos explican que ha habido dificultad con sus padres “borrachos”.</p> <p>En el caso <b>del grado undécimo</b>, las percepciones que los estudiantes tienen de la manera como se resuelven los conflictos en la comunidad, dejan ver que la agresión verbal es la manera más común de resolver los conflictos, seguidos por agresiones físicas. Manifiestan que pocas veces se usa el diálogo asertivo para solucionar un conflicto y cuando se utiliza, generalmente se llega a la agresión verbal. Son capaces de identificar que el conflicto está presente en todos los ámbitos y que la televisión ‘vende’ la agresividad como la mejor manera de hacerse respetar y resolver los conflictos. Indican que en sus hogares los gritos y palabras soeces hacen parte del día a día, pero se muestran receptivos a practicar el método del diálogo para resolver futuros</p>

		<p>conflictos con sus padres. En reunión con padres de familia se les habla sobre la importancia de cuidar las maneras de tratar y corregir a sus hijos, a lo que los padres confiesan maltratar verbalmente, pero mediante la reflexión se comprometen a intentar el diálogo asertivo.</p>
	<p>Verificar la práctica del método “hablar hasta entenderse” como una buena manera de resolver los conflictos.</p>	<p>Luego de ejecutar varias actividades molares al respecto y reflexionar frente a ellas, se desarrolla una actividad molar de validación, a través de una historia anecdótica, con tres finales distintos, <b>los estudiantes del grado segundo</b> logran comprender que la mejor opción de solución es la de dialogar o “hablar hasta entenderse” y que para ello es necesario aprender a escuchar y esperar el turno para hablar.</p> <p>El hallazgo más significativo en esta validación es que se logra organizar con ellos, es un “rincón de las emociones” y se adecua dentro del salón, un espacio especial para ello, donde permanece una cartelera que les recuerda cómo se puede llegar a “hablar hasta entender” en 6 pasos, además de una oreja y una boca como símbolos de diálogo y escucha y emoticones que nos recuerdan todas las emociones que pueden surgir en un conflicto, siendo natural e invitándonos a calmarnos.</p> <p>Esto nos indica que el grupo de estudiantes logra percibir el diálogo en su oralidad, como mecanismo de solución de conflictos, incluso algunos manifiestan la desaparición de las peleas en el grupo, como mecanismo para solucionar los conflictos.</p> <p><b>En el grado sexto</b>, en algunos casos (donde se ha ofendido) él aceptar aplicar el método “hablar hasta entenderse” fue complicado. Sin embargo, demuestran que se reconcilian con facilidad. Otros, no se arriesgan y prefieren comentar en sus casas la dificultad y no contar sus problemas en la institución. Este método ha entusiasmado a gran parte de los estudiantes a mostrar su grado de sociabilidad, mostrándose algunos extrovertidos, realizando actividades como cantar, que en muchos casos es dado por la aceptación de los otros, sentirse más seguro en su grupo les permite realizar actividades que favorecen su <b>autoestima</b>, estos jóvenes se pueden categorizar como líderes teniendo en cuenta los roles que ocupan al interior del grupo, generalmente son los que realizan las actividades artísticas y se muestran confiados frente a los demás.</p> <p>En el grado undécimo terminada la actividad de resolución de conflictos (la boca y el oído) y después de unos días, en una clase diferente a las realizadas para el proyecto de intervención, en el grado undécimo, una estudiante que ha tenido bastantes dificultades en el grado, debido a que no es aceptada fácilmente por ser indígena (Básicamente porque no se ha dejado someter por ellos) pide a la docente que la deje hablar a su grupo de compañeros en general.</p> <p>En esta conversación, la estudiante pide que la disculpen por haber presentado conductas agresivas hacia el grupo en general, y manifiesta que desea ser acogida por ellos como parte del grupo. Esto deja atónitos a los estudiantes y ella se pone a llorar. Sus compañeros, toman la palabra y le piden disculpas por el maltrato verbal y aislamiento a la que la habían sometido.</p> <p>La docente aprovecha esta oportunidad para hacer énfasis en la efectividad del método de diálogo en los conflictos y pide un abrazo</p>

	<p>grupal al que la mayoría de estudiantes se acoge y surgen sentimientos y emociones que llevan al llanto a la mayoría. Sólo tres de los estudiantes se muestran indiferentes.</p>
--	---

### 3.2.4 Fase de reflexión – evaluación (Interpretación y análisis de resultados)

Por último, la cuarta fase que se aplicó fue la *reflexión-evaluación*, la cual desde esta perspectiva de la Investigación-acción, se llevó a cabo durante todo el proceso de la investigación. Teniendo en cuenta además que, desde el referente de Guy Brousseau para la propuesta de mediación, este punto se logra de manera parcial y total a partir del contrato didáctico el cual estipula las intenciones entre los tres elementos de la situación (medio didáctico- saber a enseñar, estudiante y profesor) permitiendo registrar los resultados y hallazgos obtenidos. Posteriormente, se revisaron y analizaron los cambios reflejados en el estudiante después de aplicadas las actividades molares, estableciendo comparación entre los resultados obtenidos en cada institución

A continuación se presenta la interpretación y análisis de resultados

Tabla 5

*Interpretación y análisis a partir de los objetivos. Situación Didáctica 1*

<p><b>Situación didáctica 1: “Nuestra vida... tan frágil como un huevo”</b></p>		
<p><b>Objetivo: Fomentar actitudes de cuidado y buen trato hacia ellos mismos y hacia los demás, a partir del uso de un huevo como medio de reflexión y confrontación.</b></p>		
<p><b>Categorías: Cuidado y buen trato</b></p>		
<p><b>Nivel estructural de desarrollo</b></p>	<p><b>Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar</b></p>	<p><b>Interpretación y análisis a partir de los objetivos</b></p>

<p><b>Micro (Personal)</b></p>	<p>Comprensión de los conceptos cuidar y tratar bien.</p> <p>Conocer las actitudes más frecuentes de los niños, frente a su cuidado y buen trato.</p> <p>Reflexión y planteamiento de compromisos frente al cuidado y buen trato.</p> <p>Conocer las actitudes más frecuentes de cuidado y buen trato que manifiestan los estudiantes dentro del grupo.</p> <p>Conocer las actitudes más frecuentes de la familia, frente al cuidado y buen trato de los niños.</p> <p>Identificación de situaciones de irrespeto, discriminación y maltrato (bullying) en la familia y la comunidad.</p>	<p>Para la interpretación y análisis de esta situación surgen categorías emergentes como “maltrato” y “fragilidad” las cuales permiten comprender el concepto de “Cuidado y Buen trato”.</p> <p>Con esta situación didáctica, se logró que los estudiantes de los tres grados comprendieran el concepto de buen trato desde su opuesto “maltrato”.</p> <p>Se logra que comprendan que el cuidado y buen trato trasciende más allá de la higiene personal, comprendiendo que actitudes, gestos y palabras pueden favorecer el cuidado hacia los demás y generar climas de aula positivos.</p> <p>Para el caso del grado segundo y sexto, en las actividades dentro y fuera del aula posteriores a esta situación didáctica, se observa por parte de las docentes que los estudiantes asumen un compromiso de cuidado en momentos de juego, igualmente se observa que toman conciencia de sus actitudes frente a sus compañeros para evitar maltratarlos. De igual manera logran expresar emociones como la felicidad cuando se sienten bien.</p> <p>Esta situación didáctica del huevo en general, fue bastante significativa y divertida para los estudiantes, ya que el huevo los representa a ellos mismos y al prestar atención a la decoración del mismo, surge como categoría emergente la autoestima, la cual permite interiorizar procesos reflexivos de autocuidado que servirán como base para la adopción de las competencias ciudadanas de convivencia y paz.</p> <p>Esta actividad les permite a los estudiantes tomar conciencia de la necesidad de cuidar su vocabulario y maneras de actuar, como parte del autocuidado y la autoimagen.</p> <p>Ellos hacen compromisos individuales, y entre ellos mismos realizan seguimiento de las actitudes de cada uno en el grupo como forma de mejorar el clima escolar. De esta manera es evidente un cambio actitudinal en los estudiantes que se sostiene en el tiempo, aun después de implementada la propuesta; sin embargo cabe destacar que en grado 11° es un poco menos evidente la prevalencia del cambio debido, posiblemente, a que los rasgos de sus personalidad y carácter están más definidos y es necesario mayor refuerzo con actividades para generar cambios duraderos.</p>
<p><b>Meso (grupal)</b></p>	<p>El reconocimiento de las actitudes de maltrato manifestadas entre los compañeros permite que los estudiantes comprendan la importancia del cuidado y el buen trato, reforzando con ello, el concepto y comenzando a institucionalizarse, al permitir identificar actitudes que, se consideran, ayudan al cuidado y buen trato de sí mismos y de los demás.</p> <p>En este punto de la situación didáctica, se logra parte del objetivo inicial porque los estudiantes involucrados son capaces de reconocerse como maltratadores e identificar en ellos mismos, actitudes que hacen sentir a los demás maltratados; al punto de manifestar querer cambiar, adquiriendo actitudes de cuidado y buen trato, lo cual favorece la práctica de competencias ciudadanas de</p>	

	convivencia y paz.  Se puede interpretar que la validación propuesta, permite la toma de conciencia por parte de los estudiantes, de aquellas actitudes y manifestaciones que están distantes de ser parte del buen trato.
<b>Macro (Familiar – comunitario)</b>	Se puede inferir que las prácticas del entorno sociocultural, influyen fácilmente en las actitudes que los niños manifiestan en el aula, reproduciendo comportamientos como gritos, maltratos y palabras soeces.

**Una mirada teórica:**

**Estándar general del grupo de competencias ciudadanas de convivencia y paz del ciclo de 1° a 3°:** “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.).

Desde los primeros ciclos de formación escolar, se considera necesario que los estudiantes aprendan y practiquen el cuidado y el buen trato consigo mismo y con los demás, como base de una sana convivencia; las personas interactúan entre sí, influyendo unos a otros, en actitudes y pensamientos, generando un desarrollo en la persona que termina por modificar las sociedades, Bronfenbrenner (1987, p.41): *la persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica, que se adentra progresivamente en el medio en el que vive y lo reestructura. La interacción de la persona con el ambiente se da en las dos direcciones (reciprocidad). El ambiente no es solo el entorno inmediato, incluye las interconexiones entre entornos e influencias externas del entorno más amplias*”. Desde este punto de vista, son importantes este tipo de actividades ya que es necesario abordar estas interacciones para vislumbrar debilidades en competencias ciudadanas en los miembros de la comunidad externa a la institución, y descubrir la influencia que ejerce en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los grupos intervenidos, para fortalecer las competencias ciudadanas de convivencia y paz, que les permitan modificar positivamente su entorno y minimizar impactos negativos en ellos.

Es importante en el trabajo de formación en competencias ciudadanas de convivencia y paz, abarcar en las actividades propuestas con los estudiantes, los diferentes tipos de competencias: Cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, así como la competencias de conocimiento que le permitan al estudiante el desarrollo de habilidades necesarias para convivir; de esta manera la actividad tendrá un impacto mayor no solo sobre lo que los estudiantes crean o piensan, sino sobre lo que hacen. Así pues, la actividad anterior fomenta competencias emocionales en los estudiantes al llevarlos a la reflexión y sensibilización en torno a los sentimientos propios y de los demás. Igualmente abarca competencias de conocimiento, permitiendo que los estudiantes se familiaricen con conceptos como el buen trato, tan importantes en el ejercicio ciudadano, llevándolos a conocer actitudes necesarias para el respeto propio y del otro. Finalmente y retomando los argumentos propuestos por Chaux y otros (2012, p.16) la actividad fortalece las competencias integradoras en los estudiantes, pues además de conocer y comprender los conceptos que se quieren trabajar, deben ser capaces de realizar procesos mentales, a partir de esos conocimientos, que les permitan identificar distintas consecuencias que podría tener al tomar una decisión, de esta manera con la actividad se fomentan y fortalecen procesos de autorregulación de sus acciones. Todo lo anterior hace de la actividad en general una propuesta significativa para el proceso de fortalecimiento de las competencias ciudadanas de convivencia y paz.

Tabla 6  
*Interpretación y análisis a partir de los objetivos Situación Didáctica 2*

<b>Situación Didáctica 2: “La pesca”</b>		
<b>Objetivo:</b> Fomentar el desarrollo de la empatía en los estudiantes, a través de diferentes actividades molares, identificando derechos y deberes al tiempo que hace un proceso reflexivo de sus acciones.		
<b>Categorías de análisis:</b> Derecho y Deber		
<b>Nivel estructural de desarrollo</b>	<b>Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes- saber a enseñar</b>	<b>Interpretación y análisis a partir de los objetivos</b>
<b>Micro (Personal)</b>	Indagar el nivel de conocimiento que manejan los estudiantes frente a los conceptos de derecho y deber.	<p>En el caso de los estudiante de grado undécimo es sorpresivo que exista desconocimiento del significado de los conceptos derecho deber, esto puede deberse a que en el transcurso de los años los conceptos han sido estudiados únicamente desde la competencia de conocimiento sin integrar la acción. En este sentido la actividad resulta bastante provechosa pues permite en los estudiantes comprender claramente los conceptos y lo más importante retenerlos con el paso del tiempo. Esto se evidencia en clases posteriores en las cuales se indaga sobre los conceptos y con apropiación los estudiantes dicen “un derecho es un privilegio que todos tenemos” “un deber es una obligación que es necesario cumplir para vivir en armonía” lo que permite evidenciar la efectividad de la actividad al permitir la apropiación del concepto reciprocidad en cuanto a derechos y deberes en el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Es interesante notar que los estudiantes, a partir de la actividad, muestran conciencia de sus acciones y las consecuencias de ella, reflexionando sobre la manera en que afectan a otros a partir de sus actitudes.</p>
<b>Meso (grupal)</b>	Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro del grupo.	<p>De esta manera, aparece el concepto de “reciprocidad” como una categoría emergente que permite, al estudiante comprender la relación existente entre derecho- deber de una manera muy práctica y significativa para ello.</p> <p>Es notoria la interiorización de los conceptos derecho deber y la actividad la reciben con mucho dinamismo y participación, permitiendo a los estudiantes ir comprendiendo que el cumplimiento de deberes asegura gozar de ciertos derechos para ellos mismos y para sus compañeros. .</p> <p>Los estudiantes perciben los derechos como mecanismo de respeto hacia el otro.</p>
<b>Macro (Familiar – comunitario)</b>	Indagar la comprensión que adquieren los estudiantes frente a los derechos constitucionales y las distintas circunstancias que hacen que estos no sean plenamente alcanzados por todos en la sociedad.	Para la interpretación y análisis de estas actividades molares, aparecen como categorías emergentes los conceptos de “ventaja” y “desventaja” relacionados con las condiciones físicas y/o cognitivas que pueden presentar las personas, permitiendo la reflexión amplia frente al cumplimiento de los derechos constitucionales para todos. Pero también, el papel que todas las personas cumplimos en ese proceso porque el cumplimiento de

	Indagar los procesos de reflexión de los estudiantes frente a la reciprocidad derecho – deber dentro de la comunidad y cómo esto favorece la sana convivencia.	nuestros deberes favorecen la adquisición de nuestros derechos. Se percibe que los niños-niñas, adolescentes y jóvenes, comprenden que los derechos como ciudadanos deben ser compromiso del Estado, representado en figuras públicas como presidente, alcaldes, policías... pero también que todas personas hacemos parte de esta reciprocidad derecho- deber.
<p><b>Una mirada teórica:</b></p> <p>Chaux y otros considera que la manera como se trabaja “la formación ciudadana en muchas instituciones educativas, tiene diversas limitaciones que pueden hacer que esta formación no tenga mucho impacto en la vida de los estudiantes o, en el peor de los casos, que tenga un impacto negativo” (2012, p.15). Estas limitaciones según este autor, se superan, entre otras, trabajando de manera integral los diferentes tipos de competencias ciudadanas. Parte fundamental de esta situación didáctica es la necesidad de dejar claridad en los conceptos derecho y deber en la mente de los estudiantes. Las actividades propuestas permiten que los estudiantes, en general, interioricen estos conceptos puesto que llevan al estudiante a circunstancias prácticas que les permiten identificarse en situaciones de la vida real. Estas circunstancias, provocadas a propósito por las docentes, marcan de manera significativa el momento y permiten generar y fomentar competencias de conocimiento en los estudiantes y dejar claridad en los conceptos. No obstante el mismo autor, indica que “no es suficiente 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” (2012, p.16). Dicho así, una vez afianzados los conceptos derecho deber, la actividad lleva al estudiante a situaciones en las que debe poner en práctica sus “deberes” y comprender las consecuencias, positivas o negativas, de sus acciones; esto permite el fortalecimiento de las competencias cognitivas, a la vez que refuerza las de conocimiento, al generar en el estudiante emociones que hacen significativo su aprendizaje. La reciprocidad, derecho deber, emerge como categoría, permitiendo a los estudiantes afianzar el concepto de “derecho al verse afectados sus privilegios en el instante mismo que evaden un deber. Comprender esto desde la práctica y no desde la teoría, hace significativa esta actividad al integrar competencias de tipo cognitivas, emocionales y de conocimiento. Las competencias de tipo emocionales que se fortalecen con esta actividad son las que permiten el desarrollo de la empatía en los estudiantes, dado que al sentirse perjudicados por el incumplimiento del deber de sus compañeros y no poder disfrutar de sus privilegios ganados a través de la pesca, son capaces de comprender que los otros (en el grupo o la comunidad) también se pueden sentir agobiados y verse perjudicados por su incumplimiento. Para Chaux, “la empatía es la capacidad de sentir lo que otros sienten” (2012, p.23).</p>		

Tabla 7

*Interpretación y análisis a partir de los objetivos Situación Didáctica 3*

<b>Situación Didáctica 3: “Hablar hasta entenderse”</b>		
<b>Objetivo:</b> Fomentar en los estudiantes el uso de buenas maneras y buenas actitudes frente al conflicto, mediante el desarrollo y la aplicación del método “hablar hasta entenderse”.		
<b>Categorías de análisis:</b> Resolución de conflictos		
<b>Nivel estructural de desarrollo</b>	<b>Contrato didáctico Intenciones maestro – estudiantes - saber a enseñar</b>	<b>Interpretación y análisis a partir de los objetivos</b>



<b>Micro (Personal)</b>	Indagar el concepto de conflicto que manejan los estudiantes y las características que de este, conocen.	Al interpretar y analizar los hallazgos en este nivel, aparecen como categorías emergentes los conceptos de “difícil” y “problema” permitiéndonos comprender que los estudiantes involucrados, tienen un conocimiento previo muy cercano al concepto como tal y que al darle la característica de “difícil” ya lo vuelve un problema porque no saben cómo resolverlo.
	Conocer la manera más común que tienen los estudiantes de resolver los conflictos.	Otra categoría emergente que se puede interpretar y analizar es “emociones” porque en ella se agrupan todos los sentimientos o reacciones que los estudiantes logran experimentar frente a un conflicto.
<b>Meso (grupal)</b>	Los estudiantes identifican las emociones más comunes que se manifiestan, al presentarse un conflicto.	Esta actividad les permite a los estudiantes comprender que en diferentes circunstancias de sus vidas, afloran sentimientos que los motivan a realizar acciones -acertadas o equivocadas- y que el manejo interior que se le dé a esos sentimientos o emociones son los que se consideran un conflicto, no las propias acciones que resultan de esas emociones.
	Los estudiantes identifican los conflictos más frecuentes que se presentan en el aula de clase.	Con esta actividad los estudiantes lograron identificar diferentes conflictos a los que se enfrentan diariamente, pero lo más importante es que identifican las emociones que de ellos se desprenden y comienzan a ser capaces de gestionarlos, comprendiendo que hablar de estos sentimientos con los involucrados, hace parte de resolver el conflicto de la mejor manera posible en cada uno de los estudiantes
	Conocer la manera más común que tienen los estudiantes de resolver los conflictos en el aula	
<b>Macro (Familiar – comunitario)</b>	Conocer las percepciones que los estudiantes tienen frente a las formas en que se resuelven los conflictos en la sociedad.	En este aspecto es importante considerar la influencia del núcleo familiar en las maneras de resolver los conflictos, pues específicamente en el grado 11°, es notorio que los estudiantes copian actitudes de sus padres al resolver las situaciones que se consideran conflictivas, y en este grado específicamente, es difícil que los estudiantes adquieran maneras diferentes al resolver los conflictos de las que ya traen como característica propia.
	Verificar la práctica del método “hablar hasta entenderse” como una buena manera de resolver los conflictos.	Los estudiantes durante las actividades se tornan muy receptivos y dispuestos al diálogo con sus compañeros, sin embargo en situaciones posteriores, predomina una actitud de intolerancia y aunque se ven actitudes de respeto de la palabra del otro (mostrando efectividad de las actividades anteriores), es evidente que para ellos es difícil, por iniciativa propia, aplicar los pasos del método “hablar hasta entenderse” en situaciones cotidianas, específicamente en los grados 6° y 11°. En este caso en particular al indagar a una alumna de 11° sobre sus diferencias con otra compañera – “Alejandra” - (las cuales, antes de aplicada esta propuesta, habían pasado a agresiones verbales), dice no soportarla y al sugerirle que hable con ella dice “profesora, mejor la ignoro y hago de cuenta que no existe para evitar problemas con ella. Esta actitud fue tomada por el grupo en general, permitiendo un avance positivo en la resolución de conflictos al interior del aula, ya que esta alumna, “Alejandra”, era fuente de discordia en el salón y al sentirse excluida opta por hablar frente al grupo y pedir disculpas por su comportamiento, lo que ha permitido desde entonces un

	<p>clima de aula mejor en este grado e incluso la estudiante ha logrado incorporarse mayormente en actividades culturales de la institución.</p> <p>Esta actividad se realizó en el grado 10º2 de la Institución educativa la Arrobleda y no arrojó aspectos positivos, por el contrario, surgieron situaciones de malestar e inconformidades en los participantes.</p>
--	---

**Una mirada teórica:**

En el desarrollo de esta situación es interesante ver cómo van evolucionando los estudiantes y de qué manera la propuesta en general ha permitido observar un cambio favorable, sin decir total, en los comportamientos de los estudiantes, tornándose menos agresivos, mayormente conscientes de sus acciones y realizando procesos comunicativos de manera asertiva.

Esta situación buscaba fomentar el uso de buenas maneras frente a las situaciones de conflicto; una de estas, fue la capacidad de entablar diálogos constructivos que llevaran a los estudiantes a resolver los conflictos a través de ellos. En las diferentes actividades de esta situación (llevadas en lo posible a la realidad y cotidianidad de los estudiantes - juegos y competencias) se fomenta la competencia comunicativa, la cual permitió a los estudiantes exteriorizar de manera pacífica las emociones que surgen en diferentes circunstancias en las que se ven involucrados. Para Chaux, "las competencias comunicativas son habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquello que los demás ciudadanos buscan comunicar". Dentro de esta competencia se encuentra la asertividad, "habilidad necesaria para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos" (Chaux, 2012, p.24).

La actividad meso de validación de esta situación, permite -a partir del uso de la boca y de la oreja- que los estudiantes desarrollen comunicación activa y asertiva, las cuales, desde la perspectiva de Chaux (2012) lleva a los estudiantes, además de comprender lo que los otros tratan de decir, a cuidar la expresión verbal y corporal y a demostrar interés en lo que el otro quiere comunicar, cuidando de que los otros no se sientan agredidos. Estas condiciones anteriores hacían parte de las normas que la propia actividad proponía y durante el desarrollo de esta; es gratificante observar que los estudiantes son capaces de hablar hasta entenderse aceptando las normas de la actividad. Caso contrario se presentó en el grado 10º2 en donde la actividad de la boca y la oreja, no se pudo llevar a cabo de manera acertada, puesto que los estudiantes no aceptaron las normas y no fueron capaces, en general, de entablar diálogos constructivos, esto se atribuye a que este grado no se encuentra dentro del proceso de formación de competencias ciudadanas asumido desde esta propuesta, sin embargo se realiza como validación de la actividad considerándolo como un punto de comparación con los grados que sí hicieron parte de esta propuesta.

En este sentido, la propuesta de intervención resulta significativa y beneficiosa para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de convivencias y paz, cumpliendo con el principio 5 propuesto por Chaux (2012), al validarse frente al grupo que no participó de la intervención (grado 10º2), puesto que los resultados obtenidos con la misma actividad, en los dos grados, presentan más aspectos positivos en el grado intervenido.

#### 4. Conclusiones y reflexiones

En este capítulo se presentan las conclusiones que se consideran pertinentes dentro del marco de esta investigación, teniendo en cuenta el problema planteado y la necesidad de implementar estrategias pedagógicas novedosas que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz, al tiempo que se exponen una serie de reflexiones consideradas, un aporte valioso dentro de la intervención educativa y específicamente en la formación ciudadana.

El espacio escolar se ha considerado como el ambiente propicio para generar cambios en el ser humano, desde diferentes dimensiones, por tal razón y durante este proceso de investigación, se dio vital importancia a la intervención educativa como un mecanismo que aportó al desarrollo humano en conjunto; la educación es reconocida como agente esencial y dinamizador de socialización, porque facilita la interacción del individuo con su cultura y por ende, con las normas sociales mínimas requeridas para alcanzar una sana convivencia, por lo tanto, la formación en competencias ciudadanas de convivencia y paz, se convierte en un deber ser del proceso educativo.

En este proceso de investigación, se evidenció que la intervención educativa a través de estrategias pedagógicas innovadoras, como lo son las actividades molares, se convirtió en un mecanismo que aportó al desarrollo humano de manera integral, porque facilitó la interacción del individuo con su ambiente inmediato –familia, grupo escolar- y la cultura –comunidad-, al tiempo que permitió ser partícipe de la construcción de nuevos aprendizajes partiendo de sus necesidades e intereses. De igual manera, las actividades molares, como parte de las situaciones didácticas, aquí propuestas, aportaron al fortalecimiento de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, fin último del proyecto, puesto que permitieron una relación recíproca de los

diferentes ambientes (espacios) en los cuales se desenvuelven los estudiantes, al tiempo que este influye en ellos, facilitando el desarrollo de actitudes que favorecen la convivencia en armonía, el manejo adecuado de conflictos, la práctica de derechos y deberes, el dominio propio, el cuidado y el buen trato, la comunicación asertiva, entre otros.

A partir de las actividades molares implementadas fue posible lograr procesos reflexivos en los estudiantes frente a las actitudes de maltrato, reconociendo las diferentes formas en que se manifiesta y mostrando actitudes de cambio a nivel personal y grupal.

Como se menciona, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, se convirtieron en el fin último de esta propuesta pedagógica teniendo en cuenta que como parte esencial de la formación en ciudadanía, es un compromiso que desde el ámbito escolar, los docentes estamos llamados a fomentar, puesto que es en este ambiente, bien llamado por Bronfenbrenner “laboratorio ecológico” donde se puede lograr la manifestación de sentimientos, emociones, expresiones de los estudiantes frente a su modo de vida, sus relaciones con ellos mismos y con los demás, sus formas de reaccionar frente a los conflictos, a través de la implementación de diferentes estrategias, dejando con ello en evidencia el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, emocionales y de conocimiento que evidencian las mismas competencias ciudadanas de convivencia y paz alcanzadas.

No obstante, la implementación de esta propuesta, deja ver que en los niños de la primaria, el avance en el nivel de adquisición de estas competencias se reflejó rápidamente en la práctica cotidiana, principalmente en aspectos relacionados con la resolución pacífica de los conflictos, haciendo uso del diálogo y la buena escucha; de igual manera lograron interiorizar y diferenciar conceptos como cuidado y buen trato, derecho y deber, que desde Brousseau y las situaciones didácticas, corresponde a la fase de institucionalización, concluyendo que es más

favorable cuando este tipo de actividades, se desarrollan a temprana edad (básica primaria), puesto que, a pesar de obtenerse logros significativos con los estudiantes de secundaria, frente a la propuesta realizada, sus rasgos de personalidad ya presentes y su carácter casi definido, hace que las manifestaciones de dichos logros perduren por menos tiempo, haciendo que la institucionalización de los nuevos aprendizajes, requieran de refuerzo permanente.

El desarrollo de actividades molares, a manera de situaciones didácticas, permitió realizar procesos secuenciados que ayudó al logro de los propósitos y los objetivos de la propuesta, ya que desde el nivel micro estructural, el individuo fue capaz de auto-construir conceptos claves en las actividades, tales como *Cuidado y Buen Trato, Derecho y Deber*, al tiempo que logró comprender que la puesta en práctica de ese conocimiento le asegura privilegios individuales y colectivos que terminan por mejorar el clima de aula, es decir la relación en el mesosistema. Dicho así, la actividad molar se convirtió en una herramienta que generó aprendizaje significativo redundando posteriormente en el desarrollo del macrosistema en general.

### Referentes bibliográficos

- Álvarez-gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires. Argentina. Libros del Zorzal.
- Bustamante, G. y Otros (2003). *El concepto de competencia III*. Bogotá. Alejandría.
- Colás, M. y Buendía, I. (1998). *Investigación educativa*. Tercera edición. Ediciones Alfar S.A. Sevilla.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá, D.C, Colombia. Unión Ltda.
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá. Universidad del Rosario.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de educación Nacional. Bogotá. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales, CESO.
- Delors, J. (1996) *“La Educación encierra un tesoro”*; en, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones. UNESCO. Madrid.

- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Pedagógico Universal. Tercera Edición. Editorial Prolibros Ltda. Santa Fe de Bogotá. 1995.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. México.
- Irigoin, M.; Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo. Cinterfor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de Básicos de Competencias*. Documento N° 6.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1 Brújula. Programa de competencias ciudadanas.
- Morales, S. (2007). La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral. Valencia España.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas ante la diversidad*. Editorial Octaedro. España.
- Perrenoud, P. (2003). Construir competencias desde la escuela. LOM ediciones S.A. Santiago de Chile. Título original: Construire des compétences dès l'école (1997). ESF éditeur.
- Porro, B. (2004). *La resolución de conflictos en el aula*. Primera edición. Paidós. Buenos Aires.
- Ruiz, A., y Chau, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Primera edición. Ascofade. MEN. Bogotá.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana. Madrid.
- Series guía N° 6. (2004). "Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer". Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá. Ministerio de

Educación Nacional.

### **Cibergrafía**

Banco Interamericano de Desarrollo. (n.d.). *Competencias Ciudadanas, la clave para crecer en sociedad*. Recuperado en:

<http://www.iadb.org/es/temas/educacion/competencias-ciudadanas-la-clave-para-crecer-en-sociedad,2104.html>. Consultado: Junio 2016

Congreso de la República de Colombia. Ley 1620. (15 de Marzo de 2013). Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> . Consultado junio 1 de 2016.

DeSeCo. Referenciado en:

[www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248...tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248...tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf). Consultado: mayo 2016.

Jaramillo, R. (Febrero – marzo 2004). Educación para vivir en sociedad. *Altablero*. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co/1621/article-87284.html](http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87284.html)

Luengo, J. (2011). Ciberbullying guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. Recuperado en:

<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57750/cyberacoso.pdf/f6e4684f-eed3-49c5-91de-6ff313d428ae>. Consultado: Junio 2016.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Competencias ciudadanas. Recuperado de:

<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>. Consultado en: Junio 2016.

Popayán. (2016). Santander de Quilichao, en el corazón de la heroína. *El Tiempo*. Recuperado en: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/consumo-de-heroina-en>



santander-de-quilichao/16527486. Consultado: Mayo 28 de 2016.

Tedesco, J. “Los pilares de la educación del futuro”. Referenciado en:

[http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521&debut\\_5ultimasOEI=25](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521&debut_5ultimasOEI=25)

# Anexo 1: Algunas respuestas de los estudiantes en el proceso de diagnóstico

## Diagnóstico realizado a los estudiantes. Definición del concepto de derecho

1. Por derecho entiendo que es una persona que necesita su espacio

2. Por deber es algo que uno tiene que hacer

Con tus propias palabras escribe que entiendes por derechos y deber.

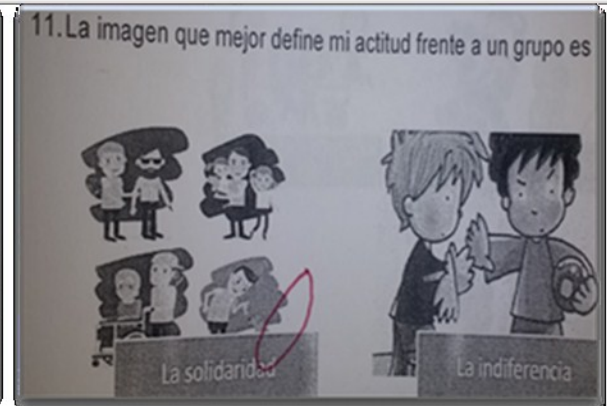
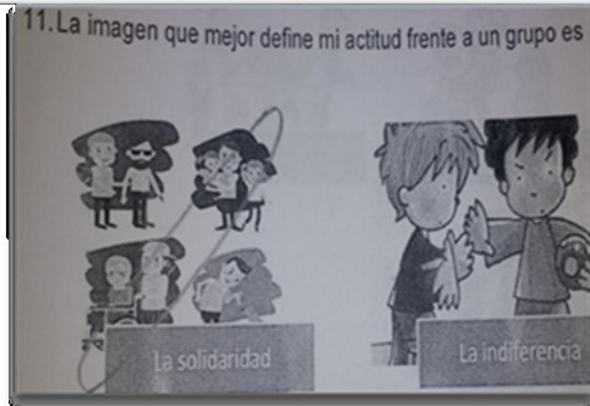
Hay una lista de 5 derechos que mereces como persona, 5 deberes que tienes en casa, 3 deberes en el colegio y 3 derechos especiales que tienes en el colegio.

**Derecho**  
 Es algo que merece al momento de la vida, es exigir lo que merecemos por que es una ley o regla

**Derecho**  
 No es fiendo por derecho que toca respetar a las persona adulta

**Derechos**  
 Caminar Derecho

Respuestas comunes en el test realizado a los estudiantes, que se contraponen con las observaciones realizadas por las docentes.



Ejemplo de las preguntas realizadas en el test

21. Cuando estoy de mal humor



Trato de agredir



Me quedo callado



Me aiso

23. En las actividades del salón



Me integro con facilidad



No participo, soy indiferente



Ayudo a que todos participen

## **Anexo 2. Un cuento con tres finales**

Durante el recreo, Tomás está jugando con una pelota. Susana se acerca y le pregunta si puede jugar con él.

**Final número 1:** Tomás no quiere jugar con Susana porque ella a veces acapara la pelota y no deja jugar a nadie más. En lugar de mencionarlo, dice: “bueno” y le arroja la pelota a Susana.

Ella la hace rebotar varias veces y luego la pateo hasta el otro extremo del patio. Susana corre a tomar la pelota dejando a Tomás parado. Él se encoje de hombros y se va.

**Final número 2:** Tomás no quiere jugar con Susana porque ella a veces acapara la pelota y no deja jugar a nadie más.

Tomás: ¡No! Por qué haces trampa

Susana: ¡No es cierto! Dame la pelota, ¡no es solo tuya! Es de toda la clase

Tomás: Pero yo la tomé primero

Susana: (Manoteando la pelota) ¡Yo también quiero jugar!

Tomás: ¡NO! Forcejean por la pelota hasta que un maestro interrumpe la pelea

**Final número 3:** Tomás no quiere jugar con Susana porque ella a veces acapara la pelota y no deja jugar a nadie más

Tomás: ¡No!

Susana: ¡Pues la pelota no es tuya, es de toda la clase!

Tomás: Sí, pero a veces tú la acaparas y no dejas jugar a nadie más.

Susana: No voy a retener la pelota, podemos jugar a lanzarla y atraparla

Tomás: Esta bien

Tomás le lanza la pelota a Susana. Ella la atrapa y se la devuelve a Tomás. Continúan jugando hasta que suena el timbre.

### Anexo 3. Ejemplo de una ficha de las actividades molares y las respuestas dadas en ella por parte de los estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA \_\_\_\_\_

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA:

ACTIVIDADES MOLARES: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DE CONVIVENCIA Y PAZ, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMPARATIVA

Estudiante: \_\_\_\_\_

#### Situación didáctica N°3

**Título:** “Hablar hasta entenderse”

**Estándar (Categoría):** Resolución de conflictos.

**Objetivo:** Fomentar en los estudiantes el uso de buenas maneras y buenas actitudes frente al conflicto, mediante el desarrollo y la aplicación del método “hablar hasta entenderse”.

**Situación de Formulación (mesosistema):** Escoge las acciones de los compañeros que más hacen enojar, marcando con equis.

- Cuando pelean conmigo.
- Cuando no me dejan jugar,
- Cuando no me dejan trabajar con ellos en equipo.
- Cuando me tratan mal.
- Cuando me dicen sobrenombres.
- Cuando me ignoran.
- Cuando molestan a otro compañero.
- Cuando me dicen palabras soeces.
- Cuando no escuchan mis opiniones.
- Cuando no me dejan participar
- Cuando me gritan.
- Cuando no me guardan un secreto.
- Cuando no me dejan expresar lo que me incomoda.
- Cuando no cumplen con sus deberes escolares.

1.  Cuando pelean conmigo.

2.  Cuando no me dejan jugar.

3.  Cuando no me dejan trabajar con ellos en equipo.

4.  Cuando me tratan mal.

5.  Cuando me dicen sobrenombres.

6.  Cuando me ignoran.

7.  Cuando molestan a otro compañero.

8.  Cuando me dicen palabras soeces.

9.  Cuando no escuchan mis opiniones.

10.  Cuando no me dejan participar

11.  Cuando me gritan.

12.  Cuando no me guardan un secreto.

13.  Cuando no me dejan expresar lo que me incomoda.

14.  Cuando no cumplen con sus deberes escolares.

15.  Cuando no cumplen los acuerdos establecidos.

Situación de Formulación (mesosistema): Escoge las acciones de los compañeros que más te hacen enojar, marcando con equis.

1.  Cuando pelean conmigo.

2.  Cuando no me dejan jugar.

3.  Cuando no me dejan trabajar con ellos en equipo.

4.  Cuando me tratan mal.

5.  Cuando me dicen sobrenombres.

6.  Cuando me ignoran.

7.  Cuando molestan a otro compañero.

8.  Cuando me dicen palabras soeces.

Situación de Formulación (mesosistema): Escoge las acciones de los compañeros que más te hacen enojar, marcando con equis.

1.  Cuando pelean conmigo.

2.  Cuando no me dejan jugar.

3.  Cuando no me dejan trabajar con ellos en equipo.

4.  Cuando me tratan mal.

5.  Cuando me dicen sobrenombres.

6.  Cuando me ignoran.

7.  Cuando molestan a otro compañero.

**Anexo 4. Evidencias del desarrollo del método “hablar hasta entenderse” realizada con los estudiantes.**

**Cartel expuesto en salón.  
Grado 11ª**



**Cartel del perdón. Grado 6ª**



**Escuchando con buena actitud. Grado 2ª**



**Cartel control del enojo.  
Grado 6ª**



**Cartel pasos para hablar hasta entenderse. Grado 2ª**



**Creando los compromisos.  
Grado 11ª**



**Comprometidos a aplicar los pasos del método. Grado 11ª**



**Dialogando. Grado 11ª**



**Hablando respetuosamente.  
Grado 11ª**



**Carteles expuestos en salón. Grado 2ª**



**Dialogando. Grado 2ª**



**Anexo 5. Evidencias situación didáctica "Nuestra vida tan frágil como un huevo". Grado 2º**

**"El huevo" Grado 2º**



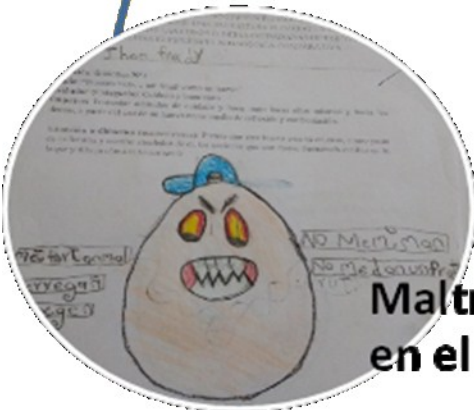
**Huevos decorados**



**Palabras de maltrato**



**Elección del maltrato recibido**



**Maltrato en el hogar**



**Actitudes de buen trato**



**Confrontación**

# "El huevo" Grado 6<sup>o</sup>



Huevos decorados



Palabras de maltrato



Confrontación



Actitudes de buen trato



Maltrato en el hogar

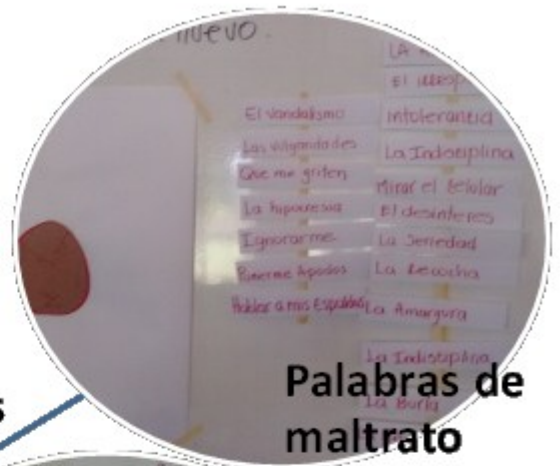


Actitudes de buen trato

# "El huevo" Grado 11º



Huevos decorados



Palabras de maltrato



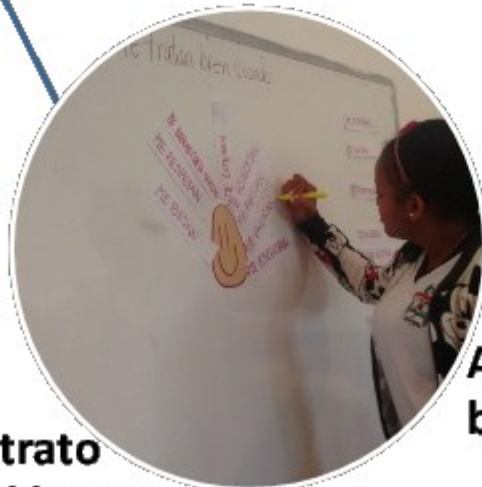
Elección del maltrato recibido



Confrontación



Maltrato en el hogar

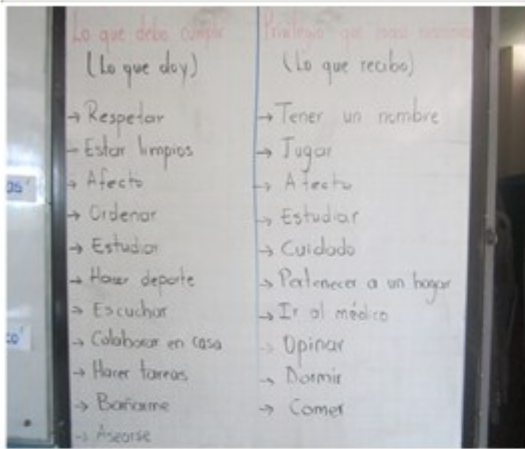


Actitudes de buen trato



## Anexo 8: Evidencias situación didáctica "La pesca". Grado 2ª

### Conceptualizando



### Pescando



### Pescando



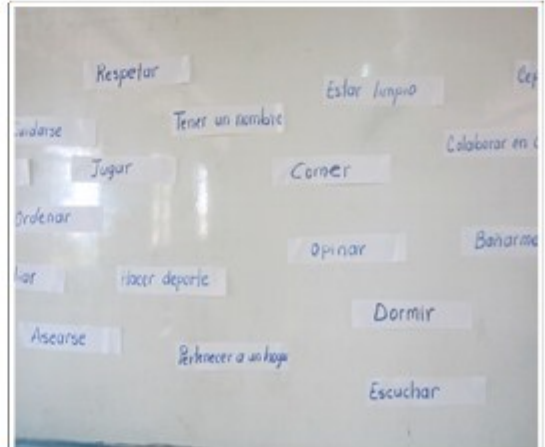
### Los derechos a ganar



### Pesca con limitaciones visuales



### Reflexionando



Anexo 9: Evidencias situación didáctica "La pesca". Grado 6º

Pescando



Pescando



Derechos Ganados



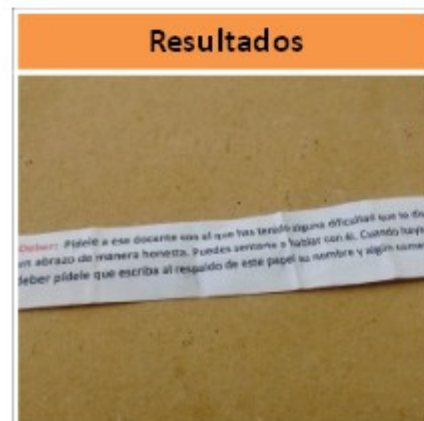
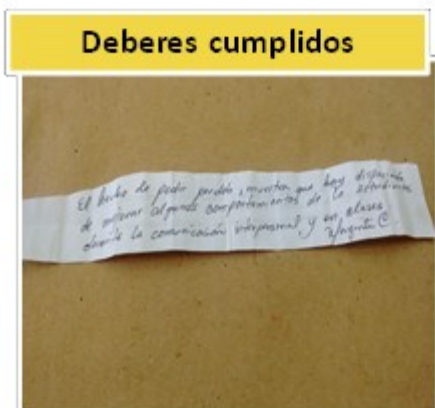
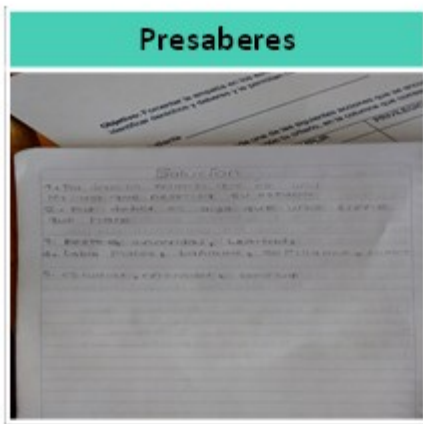
Pescando con limitaciones físicas



La pesca



# Anexo 10: Evidencias situación didáctica “ La pesca”. Grado 11º



**"Conflicto" Grado 2º**



Jugando estrella

Resolviendo jeroglíficos

Respuesta: Sol Dado Cabelo

Pienso y respondo después de discutir en jeroglífico:

- ¿Pudiste resolver el jeroglífico en el tiempo asignado?  
SI  NO
- ¿Lo resolviste sólo o buscaste ayuda?  
SI  NO

¿Fue fácil o difícil hacerlo? ¿Por qué?  
difícil



Emociones

- recuperado
- Desesperado
- Nervioso
- feliz
- Enojado
- Miedo

Descubriendo Conflictos

1. Cuando pelean conmigo.

2. Cuando no me dejan jugar.

3. Cuando no me dejan trabajar con ellos en equipo.

4. Cuando no me dejan salir.

5. Cuando me dicen sobrenombres.

6. Cuando me ignoran.

7. Cuando me molestan a que comparta.

8. Cuando me dicen palabras sucias.

9. Cuando no escuchan mis opiniones.

10. Cuando me dejan participar.

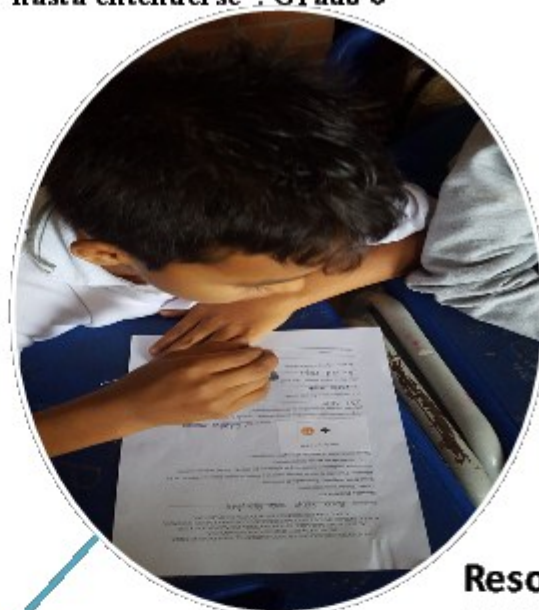


Hablando asertivamente

Derechos y deberes en la comunidad

1. Saludar a mis vecinos.	2. Escuchar música con volumen moderado.	3. Colocar la basura donde corresponde.	4. Cuidar los parques.	5. Evitar los comentarios.	6. Utilizar buenos modales.
7. Buen trato a los demás.	8. Tener un lugar para jugar y divertirme.	9. Respetar el ambiente.	10. Respetar el buen trato.	11. Respetar a los demás.	12. Respetar el ambiente.

## Conflicto grado 6º



Resolviendo  
acertijos



Emociones



Hablando  
asertiva-  
mente

# "Conflicto" Grado 11º



Jugando



Resolviendo Jeroglíficos



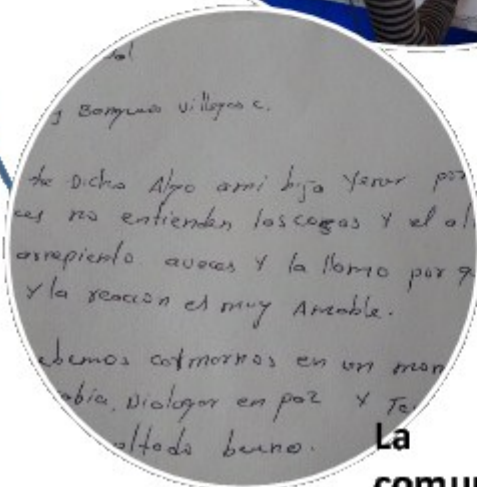
Emociones



Descubriendo Conflictos



Hablando asertivamente



La comunidad