

COMPETENCIAS CIUDADANAS: APRENDIENDO A CONVIVIR

Aleida Milena Martínez González

Gloria Yaneth Salcedo Sanabria

Rusbert Real Benavides

Universidad La Gran Colombia
Facultad de Posgrados
Maestría en Educación
Bogotá D.C.
2016

RESUMEN

Se considera que la formación en competencias ciudadanas es el camino para lograr un cambio significativo en la escuela y en la vida de los estudiantes. Este tipo de formación se genera a través del análisis personal del individuo que aprende a reconocerse como propietario de su ser y de sus capacidades. En ese sentido, el ser humano es capaz de ver en otras personas las mismas posibilidades, lo que puede traer como resultado una mejor comprensión en cuanto a la interacción y las formas de comunicación que se establecen entre individuos. A continuación, se presenta una investigación-acción de carácter descriptivo-cualitativo, que tiene por objetivo analizar la influencia de las competencias ciudadanas en el clima social escolar de la Institución Educativa Distrital Sotavento, con el fin de describir cuáles son las condiciones de un ambiente de aprendizaje propicio para los estudiantes de los grados 3º y 4º de educación básica primaria, en los contextos que presentan particularidades semejantes.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, ciudadanía, clima social escolar, interacción social y ambiente de aprendizaje.

ABSTRACT

It is considered that formation in civic skills is the way to achieve a significant change in school and in the lives of students. This type of formation is generated through personal analysis of the individual who learns to recognize as the owner of his being and their capabilities. Therefore, the human is able to see in others the same opportunities, which can result in a better understanding about the interaction and forms of communication established between individuals. Next presented a descriptive and qualitative investigation, which aims to analyze the influence of citizenship competencies in the social climate of IED Sotavento, in order to describe what are the conditions of an conducive environment for students in grades 3 and 4 of basic primary, in contexts that have similar characteristics.

Keywords: citizenship skills, citizenship, School social climate, social interaction and learning environment.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Queremos dedicar estas páginas a Dios por su infinito deseo de unir tres historias de vida, hacerlas una sola y poner en nuestro camino verdaderos maestros de la pedagogía.

Agradecemos a nuestras familias, porque sacrificaron muchos fines de semana y siempre nos ayudaron a empujar el barco de los sueños que hoy llega a buen puerto.

A nuestro director de tesis, que nos enseñó en la escritura, el sentido de la rigurosidad y al maestro Víctor, por su colaboración en un momento determinante para la continuidad del trabajo.

A los maestros que nos acompañaron en cada semestre, porque con ellos al compás del debate, se obtuvieron aprendizajes trascendentes e imborrables.

A cada uno de los niños que nos acompañó, opinó y sonrió, porque siguen siendo la razón de ser de nuestra labor y con sus aportes, ratificaron nuestra idea de ayudar a transformar su realidad.

Por último, queremos agradecer a los compañeros maestrantes, porque gracias a su sentido de lo humano, hicieron de este camino, algo digno de contar y que con sus detalles nos ratificaron que personas como ellas no en cualquier parte se pueden encontrar.

Tabla de Contenido

COMPETENCIAS CIUDADANAS: APRENDIENDO A CONVIVIR.....	10
INTRODUCCIÓN.....	10
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
JUSTIFICACIÓN	16
OBJETIVO GENERAL.....	20
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	21
1. COMPETENCIA Y CIUDADANÍA.....	25
1.1 Competencia	25
1.2 Ciudadanía	28
1.3. Competencias ciudadanas	31
2. INTERACCIÓN SOCIAL.....	36
3. CLIMA SOCIAL ESCOLAR.....	38
3.1 DIMENSIÓN RELACIONAL O RELACIONES	46
A. Implicación	47
B. Afiliación.....	47
C. Ayuda:	47
3.2 DIMENSION DE DESARROLLO PERSONAL O AUTORREALIZACIÓN.....	47
A. Tarea:	47
B. Competitividad.....	48
3.3 DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD O DEL SISTEMA DE MANTENIMIENTO.....	48
A. Organización:	48
B. Claridad:	48
C. Control	48
3.4. DIMENSIÓN DEL SISTEMA DE CAMBIO	49
A. Innovación.....	49
4. AMBIENTE DE APRENDIZAJE	49
4.1. Elemento físico.....	52
4.2. Elemento social	52
4.3. Elemento pedagógico	52

5.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
	A. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores.....	53
	B. El propósito de la I-A es profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. 54	
	C. Adopta una postura teórica	54
	D. Interpreta	54
	E. Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos.....	55
6.	METODOLOGÍA	55
	Paso 1	57
	Paso 2	57
	OBJETIVO GENERAL.....	58
	La observación:	59
	La encuesta	60
	Grupo focal:	64
	Paso 3:.....	65
	Paso 4:.....	65
	Paso 5:.....	65
	CAPÍTULO I	66
1.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR COLEGIO SOTAVENTO IED 66	
2.	DIMENSIÓN DE RELACIONES.....	67
	2.1 Sub-escala de Implicación	67
	2.3 Sub-escala de ayuda.....	71
3.	DIMENSIÓN DE DESARROLLO PERSONAL	73
	3.1 Sub- escala de tarea	73
	3.2 Sub-escala de competitividad	75
4.	DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD	77
	4.1 Sub-escala de organización	78
	4.2. Sub- escala de claridad.....	79
	4.3. Sub- escala de control.....	81
5.	DIMENSIÓN DEL SISTEMA DE CAMBIO	83
	CAPÍTULO II	88

1. RELACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR CON LA PROPUESTA TEÓRICO-NORMATIVA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS	88
1.1 Convivencia y paz	90
1.2 Relaciones	90
1.3 Desarrollo personal	90
1.4 Norma	91
1.5 Innovación	92
2 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	93
2.1 Relaciones	93
2.2 Desarrollo personal	94
2.3 Normas	94
3 Participación y responsabilidad democrática	95
3.1 Relaciones	95
3.2 Desarrollo personal	96
3.3 Normas	97
3.4 Innovación	97
CAPITULO III	106
1. CONDICIONES PARA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE QUE FAVOREZCA LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA	106
2. CONDICIONES PEDAGÓGICAS	115
3. CONDICIONES SOCIALES	116
4 CONDICIONES FÍSICAS	117
CONCLUSIONES	119
REFLEXIONES Y APORTES FINALES SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	131
Anexo 1	131
Anexo 2	132
Anexo 3	133
Anexo 4	134
Anexo 5	135
Anexo 6	136

Anexo 7	137
---------------	-----

Tablas

Tabla 1 Características del clima social.....	42
Tabla 2 Matriz de análisis	44
Tabla 3 Desarrollo de los objetivos	58
Tabla 4 Formato diario de campo	60
Tabla 5 Encuesta de clima escolar	61
Tabla 6 Matriz de análisis sistemas y escalas	63
Tabla 7 Implicación	68
Tabla 8 Subescala de afiliación.....	70
Tabla 9 Ayuda.....	72
Tabla 10 Tarea	75
Tabla 11 Competitividad.....	77
Tabla 12 Organización.....	79
Tabla 13 Claridad.....	81
Tabla 14 Control	83
Tabla 15 Innovación	84
Tabla 16 Pregunta focal	107
Tabla 17 Cuadro sintético	107

COMPETENCIAS CIUDADANAS: APRENDIENDO A CONVIVIR

INTRODUCCIÓN

La sociedad colombiana enfrenta hoy transformaciones y desafíos que deben ser asumidos desde el contexto educativo. Pensar en una Colombia más educada para el año 2025 y un posible escenario de posconflicto, requiere estudiar a fondo los elementos necesarios para que estos objetivos se puedan lograr. Uno de ellos sigue siendo educar para la ciudadanía, poniendo como eje fundamental el fortalecimiento de las interacciones humanas en el marco de las competencias ciudadanas.

En términos de lo que se conoce como *sociabilidad política*, se trata de construir formas de organización basadas en la inclusión y el buen trato recíproco que deben ofrecerse las personas cuando interactúan. Bajo esta perspectiva, las competencias ciudadanas se configuran como el medio que permite articular el discurso en torno a una sociedad más equitativa y capaz de repercutir positivamente en la práctica cotidiana de los individuos. Para nuestro caso específico, repercutiendo positivamente en el contexto educativo y en las formas de relacionarse que practican los estudiantes de educación primaria.

Las competencias ciudadanas en la formación de los estudiantes promueven ejercicios de reconocimiento propio (sentimientos, emociones, sueños, etc.), pero también, de los otros. Luego, se puede hablar de una convivencia más pacífica y de valoración de las diferencias. De esta forma, la acción del ciudadano estará orientada a construir una sociedad más incluyente y participativa. En otras palabras, más educada. Con base en herramientas que le posibiliten

participar democráticamente en las decisiones sociales que afectan su integridad como ser humano, puesto que la formación de competencias ciudadanas se apoya en la comunicación y busca el desarrollo de la sensibilidad moral y del pensamiento crítico para orientar la acción.

Se considera que la formación en competencias ciudadanas es el camino para lograr un cambio significativo en la escuela y en la vida de los estudiantes. Este tipo de formación se genera a través del análisis personal del individuo que aprende a reconocerse como propietario de su ser y de sus capacidades. En ese sentido, el ser humano es capaz de ver en otras personas las mismas posibilidades, lo que puede traer como resultado una mejor comprensión en cuanto a la interacción y las formas de comunicación que se establecen entre individuos.

En Colombia, el discurso sobre la ciudadanía ha generado una manera de entender la sociedad a partir de la construcción de una convivencia más pacífica, incluyente, participativa y democrática. Con base en lo anterior, el ejercicio investigativo se convierte en un camino propicio para la reflexión profunda frente a los alcances de la propuesta de formación de competencias ciudadanas en el ámbito escolar.

A continuación se presenta una investigación-acción de carácter descriptivo-cualitativo, que tiene por objetivo analizar la influencia de las competencias ciudadanas en el clima social

escolar de la Institución Educativa Distrital Sotavento¹, con el fin de determinar cuáles son las condiciones de un ambiente de aprendizaje propicio para los estudiantes de los grados 3º y 4º de educación básica primaria, en los contextos que presentan particularidades semejantes.

El documento presenta como componentes fundamentales: 1. El análisis del clima social escolar de la población objeto de estudio, 2. La relación teórico-normativa existente entre competencias ciudadanas y el clima social escolar de la IED Sotavento, 3. Las condiciones necesarias de un ambiente de aprendizaje para generar competencias ciudadanas. Finalmente, las conclusiones obtenidas tras la investigación.

¹ La Institución Educativa Distrital Sotavento se encuentra ubicada en la localidad 19, Ciudad Bolívar, barrio Sotavento en Bogotá D.C. Cuenta con 986 estudiantes de los cuales 500 están matriculados en educación básica primaria.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el marco de las políticas educativas existen instrumentos legales e instituciones que tienen como principal función velar por el cumplimiento, conocimiento y promoción de los Derechos Humanos. Es así que en la Constitución Política de Colombia (1991), en su Artículo 67 dispone que la educación “formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia” (p. 23), enfatizando en las dimensiones ético-políticas y sociales. Igualmente, los fines de la ley General de Educación hacen referencia a “... la formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos, la convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. (p. 34).

En esta misma línea, el Decreto 1860 de 1994 establece pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, los cuales deben incluir “normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto, y procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad, deben incluir instancias de diálogo conciliación” (p. 45). Esto tiene como objetivo articular las normas de convivencia de las instituciones escolares con los mandatos de la Constitución y la participación de toda la comunidad educativa.

La política educativa para la formación escolar en la convivencia, afirma que una de las funciones de la educación es la apropiación de principios fundamentales de interacción social, así como adelantar procesos formativos que promuevan valores y desarrollen competencias individuales y de grupo para ejercer la democracia. Todo esto se lograría a partir de la

interacción con base en el respeto a los derechos de los demás, reconocer y reflexionar los conflictos y participar en alternativas de solución a los problemas que afectan la sociedad. (Cf. Decreto 1860 de 1994).

Para el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) publica los estándares de competencias ciudadanas con el apoyo de la Coordinación Académica del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), expresando que “mediante los estándares se establecen metas ligadas al cumplimiento de derechos y deberes, a la construcción de la paz, al fomento de la participación democrática y a valorar la pluralidad” (Chaux, 2004. p. 6). Entendiendo que es necesario hablar de competencias ciudadanas en todos los niveles de formación: inicial, básica, media y superior, involucrando dichas competencias a lo largo de todo el proceso formativo.

De acuerdo con los estándares básicos establecidos en materia de competencias ciudadanas: el MEN como entidad rectora, apoyada en maestros, catedráticos y profesionales de diversas disciplinas, estableció que las instituciones de educación, públicas y privadas de Colombia, debían incluir en sus currículos la formación para la ciudadanía, con el fin de formar a los estudiantes no solo en campos específicos del saber, sino también en las prácticas democráticas que propician y facilitan el aprendizaje de los principios y valores propios de la participación ciudadana.

A pesar de todos los marcos legales, normativos y pedagógicos que se propusieron para llevar a cabo la formación en materia de participación democrática, valoración de la diferencia y la pluralidad, constantemente se observa al interior de la escuela que el lugar que ocupan las competencias ciudadanas no refleja los resultados esperados en torno a las prácticas en las relaciones interpersonales de los educandos.

La forma de interacción social de los niños se caracteriza por la agresividad física y verbal, poca tolerancia, falta de escucha, generación excesiva de ruido, la exclusión, el rechazo entre pares, discriminación por género y racial. Discusiones que surgen en razón de las opiniones y formas de pensar diferentes, los gustos diversos en materia de música o maneras de vestir, falta de control y mal manejo de las emociones. “Muchos de los niños y niñas en nuestros contextos crecen expuestos a violencia en sus familias, sus barrios, sus escuelas e incluso a través de los medios de comunicación”. (Chaux, 2007, p. 2). Situaciones, todas estas, que se presentan en la IED Sotavento.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, se ve la necesidad de plantear la siguiente pregunta: ¿Qué papel cumplen las competencias ciudadanas en el clima social escolar de los estudiantes de tercero y cuarto de la IED Sotavento, localidad 19 de Bogotá D.C.?

JUSTIFICACIÓN

Todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida. Éstas se desarrollan en el hogar, la escuela, el trabajo, el grupo, la comunidad, con los amigos, compañeros y en otros contextos de interacción. Según Rivas (2006), “El ser humano es esencialmente un sujeto social que vive y se desarrolla en un proceso de aprendizaje, y el aprendizaje social ocurre inmediatamente después del nacimiento” (p. 9). Dichas relaciones nos ayudan a formar nuestra identidad, a llevar una vida agradable y pacífica en la familia, en el trabajo, en la escuela y con los amigos, nos llevan a ser “más humanos” tratando a los demás con respeto, comprensión y caridad. Por medio de las relaciones sociales, el individuo obtiene importantes *refuerzos*² sociales del entorno más inmediato, lo que favorece su adaptación e integración al mismo.

Desde ésta perspectiva, el saber convivir encierra gran importancia para la existencia del ser en términos de interacción social, puesto que la convivencia exige una serie de elementos, necesarios para que sea significativa. En palabras de García Raga y López Martín (2009) “...la convivencia ha de ser uno de los aspectos nucleares de las sociedades del siglo XXI”. (p.10).

² Sobre el tema del refuerzo social se puede consultar: Arnau Gras, J; Calvet Civit, M.P. & Sanuy Burgués, J. (1981). *Evaluación de los efectos del refuerzo social y del refuerzo con fichas sobre la conducta verbal de niños deficientes auditivos profundos*. En: Anuario de psicología No 24 – 1981 – 1, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Por esta razón, en el contexto educativo se ha venido hablando del desarrollo de las competencias ciudadanas que vincula, además de la participación democrática de los sujetos, una forma de mejorar la manera de relacionarse entre los individuos a nivel escolar. Incluso grupos de diferentes países como la OCDE (Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico) y la Unión Europea, apuestan por una enseñanza basada en el desarrollo de competencias ciudadanas. Además, la formación de competencias ciudadanas es una preocupación local y mundial, debido a los resultados que se evidencian en estudios e investigaciones sobre el tema de ciudadanía. Organismos como el Fondo de Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF), la Organización de Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Gobierno a través del MEN en los planes de desarrollo y en las políticas públicas; tienen como objetivo “promover y hacer prevalecer los derechos humanos, además de crear consensos para construir, cultura y prácticas educativas con un clima escolar propicio para todos”. (Osorio, 2013. p. 6).

Esta investigación resulta pertinente debido a que las relaciones interpersonales y la violencia en diferentes contextos educativos en Bogotá, siguen siendo temas de amplia y constante preocupación, es decir que, la convivencia se convierte en prioridad para las instituciones educativas de la ciudad en términos de la propuesta formativa que ofrecen para los estudiantes.

Como referente espacial encontramos la localidad de Ciudad Bolívar, conformada por población proveniente de todos los puntos del país que, por lo general, llega a Bogotá huyendo de las problemáticas regionales de violencia, e inician su vida urbana en esta parte de

la ciudad, que se configura como un punto neurálgico de muchos de los problemas que aquejan a la sociedad.

La localidad 19 es considerada una de las zonas más violentas de Bogotá³. Fenómenos sociales como violencia intrafamiliar, drogadicción, prostitución, abandono y desplazamiento hacen que la comunidad que integra la IED Sotavento no sea ajena a esta realidad. Por esta razón, en el ámbito escolar, se hace necesaria la utilización de recursos innovadores y significativos para facilitar tanto la tarea de enseñar como la de aprender.

Hoy, educar para la ciudadanía y la convivencia, implica el desarrollo de ambientes propicios, que correspondan a los sentimientos, sueños, sufrimientos y metas de los sujetos inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de investigación que se presenta, parte de la necesidad y la pertinencia de adelantar un estudio que permita analizar las interacciones sociales de los estudiantes de la IED Sotavento, a partir de la descripción del *clima social escolar*, teniendo como eje fundamental la formación en competencias ciudadanas. La idea es generar una reflexión profunda en lo que corresponde a la formación para la ciudadanía, que vaya más allá de la creación de herramientas didácticas (talleres, guías y cartillas, etc.) y se centre en el fomento de elementos sistemáticos para lograr

³ A octubre de 2014 en Bogotá D.C., han ingresado al sistema de responsabilidad penal para adolescentes 7,421 casos entre 14 y 17 años, que representan el 1,1% del total de la población para este rango de edad. Cf. ICBF. Base de datos VALIJA. 01 de enero a 31 de octubre de 2014. Cálculos: Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana. SDG. Recuperado en: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/PPT%20SRPA%20ENE-OCT%202014%20_opt.pdf

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

aprendizajes con niveles significativos de convivencia, paz, pluralidad, participación y respeto por la diferencia.

En síntesis, se hace necesario desarrollar una propuesta de investigación que permita analizar el lugar que ocupan las competencias ciudadanas en el clima social escolar al interior de la IED Sotavento. De tal forma que se pueda concebir la escuela como un laboratorio, donde no solamente se hable de cultura ciudadana, sino que también se establezcan escenarios concretos de acción, que abonen en la construcción de una sociedad donde los educandos estén en capacidad de generar acuerdos, escuchen a los otros, compartan sus diferencias y fomenten una sociedad más democrática, participativa y pluralista.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia de las competencias ciudadanas dentro del clima social escolar de los estudiantes de tercero y cuarto del IED Sotavento y su impacto en la interacción social de los mismos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar el clima social escolar de los estudiantes de grado 3º y 4º del IED Sotavento en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, incluyendo su impacto en la interacción de los mismos.
2. Relacionar las características del clima social escolar de los estudiantes de grado 3º y 4º del IED Sotavento, con la propuesta “teórico-normativa” de la formación de competencias ciudadanas y el impacto en la interacción social de los mismos.
3. Describir las condiciones pedagógicas, sociales y físicas del ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el clima social escolar.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Teniendo en cuenta que la perspectiva de esta investigación se sustenta en el marco de la “educación para la ciudadanía” y el “saber convivir con otros”, se hace necesario vincular algunas investigaciones previas y los referentes teóricos pertinentes sobre los cuales se apoyara el estudio que se pretende abordar. Para este caso se proponen las categorías de *competencias ciudadanas* e *interacción social* y los lineamientos conceptuales de *clima social escolar* y *ambiente de aprendizaje*.

En primer lugar, vale la pena destacar que, en 1965 la ONU profirió la “Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos”, en la cual se le encomienda a los Estados vinculados, “fomentar entre la juventud los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos, es decir, poner la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación al servicio de la paz. La ratificación de declaraciones de principios, normas e instrumentos internacionales de derechos, al igual que la creación de otras entidades con vocación universalista”. (p. 338).

Entre los años 2007-2009 Colciencias y la Universidad de los Andes (Colombia) financiaron la investigación "Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa Multi-componente", liderada por el doctor Enrique Chaux y las investigadoras, Cecilia Ramos y Ana María Nieto. El programa Aulas en Paz busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica a través de la promoción y desarrollo de las Competencias Ciudadanas (Convivencia pacífica, Participación Democrática y Pluralidad y diversidad). Aulas en Paz se enfoca exclusivamente en la

Convivencia. El programa busca convertirse en un modelo efectivo y riguroso de cómo desarrollar Competencias Ciudadanas para la convivencia en la escuela. Se implementó en Colombia en una escuela con niños y niñas de grados 2º a 5º de primaria, obteniendo como resultados la disminución de la agresividad de los estudiantes participantes y mejorando las relaciones con los otros.

La investigación de Rodríguez Osorio publicada en el 2013, “Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas”, editado por la Universidad Tecnológica de Pereira, gira en torno al siguiente problema, ¿Cuáles son los componentes conceptuales, metodológicos y reflexivos que configuran la práctica pactos de aula de los docentes del centro Educativo San Antonio de Padua y las relaciones que establecen con la propuesta competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional? En la investigación se empleó la recolección de datos, la observación participante, entrevista semi-estructurada y colectiva, al igual que talleres. Se logró establecer que los pactos de aula a través de sus componentes conceptual, metodológico y reflexivo se mueven en un acto de sinergia con los tipos de competencias, al igual se resalta el papel del docente como, “actor primordial dentro del ejercicio pedagógico, elevando su actuar a nuevas formas de ver las realidades, que lo llevan a tomar decisiones comprometidas con la formación del ser humano y la adquisición de competencias coherentes, con los retos que implica vivir en sociedad”. (Rodríguez Osorio, 2013, pp. 6 y ss).

Continuando con la línea de educar para la ciudadanía, sobresalen los aportes de la investigación de Sandra Liliana Parrales y Lilian Carina Salas en el 2012, titulada, “Desarrollo de

competencias ciudadanas para aprender a convivir en paz desde el grado primero a y b jornada tarde en el Instituto Técnico Industrial de la Universidad de la Amazonía en Florencia, Caquetá”. En esta investigación se destaca la importancia de formar en valores para la convivencia desde la infancia, buscando la formación de ciudadanos y ciudadanas que basen sus relaciones en el respeto, el diálogo y la tolerancia. Se orientó desde la investigación cualitativa en el marco de la investigación acción, empleando técnicas e instrumentos de investigación como observación participante, encuesta didáctica para agentes educativos, encuesta didáctica para los niños y las niñas y diarios de campo.

Para el año 2011, tres investigadores (María Eugenia Carrillo, Richar Ladino y José Vicente Munevar) desarrollaron un estudio titulado, “La construcción de normas como un pacto en el manual de Convivencia del colegio Fundación en el municipio de Chía (Cundinamarca)”, éste trabajo se enmarco en la construcción de convivencia desde las estrategias para acordar normas que involucraran a todos los estamentos y los intereses de quienes la integran. El pacto de convivencia se convierte en la suma de acciones que la comunidad educativa en su dinámica interna construye, vive y concilia, centrándolo en estudiantes de grados octavo, noveno, décimo y undécimo a través de un proceso de acción-participación en el Colegio Fundación.

Estas investigaciones aportan una serie de reflexiones en torno a la categoría de competencias ciudadanas, que permiten ver como la formación ciudadana es un tema vigente en el discurso oficial en educación y se articula con el tema de relaciones sociales. Se establece una serie de relaciones en las conclusiones sobre la importancia de la práctica y reflexión de las

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

Competencias Ciudadanas en la escuela, como insumo primordial en la transformación de una sociedad democrática, participativa, incluyente y cumplidora de los derechos y deberes.

1. COMPETENCIA Y CIUDADANÍA

La construcción y comprensión discursiva de las competencias ciudadanas genera la posibilidad de profundizar en la categoría para observar las concepciones que se han construido hasta hoy, a partir de dos líneas epistémicas: la primera, sobre el concepto de *competencia*. La segunda, ligada a los referentes históricos de *ciudadanía*. De esta manera, resulta fundamental dar cuenta de los elementos por separado, para llegar a una definición particular sobre la cual entenderemos dicha categoría.

1.1 Competencia

Acercarse a un término como competencia implica entrar, tal vez, en un entramado de significaciones y polisemias que se entretajan en diferentes campos del saber. Sin embargo, atendiendo a nuestro objeto específico de interés, tomaremos tres grandes perspectivas sobre las cuales orientar las discusiones y definiciones frente al concepto: lingüístico-comunicativo, filosófico y pedagógico.

En el campo de la lingüística, la competencia se remite al texto presentado en 1965 por el reconocido lingüista Noam Chomsky, y titulado, “Aspectos de la teoría de la sintaxis”. Con esta y otras obras acerca de la *gramática generativa*, Chomsky propone una teoría individual sobre la adquisición del lenguaje en los seres humanos, generando así unos sustentos y explicaciones sobre la estructura y principios en el desarrollo del lenguaje. Al respecto, el profesor Guillermo Bustamante Zamudio, miembro de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, realiza una precisión

respecto al origen del concepto y cómo la teoría chomskiana lo asume en sus planteamientos: “Lo que el autor intenta es definir el objeto de estudio de la lingüística. De este modo las objeciones a la definición de competencia tienen que tener en cuenta que no se pretende de entrada hacer una descripción, sino que el planteamiento se inscribe en una discusión en el ámbito de la lingüística para definir su objeto”. (Bustamante, 2001, p. 53).

En ese sentido, para Chomsky, la competencia es el conocimiento teórico de la lengua y el uso real de la lengua que un sujeto hace en la cotidianidad.

En el desarrollo del concepto de competencia desde el contexto filosófico, se retoman los postulados de autores como Ludwig Wittgenstein y Jürgen Habermas. El primero hace referencia a la práctica y uso del lenguaje, en donde los sujetos se encuentran inmersos en contextos culturales. El segundo basa sus aportes en lo que llamó *teoría de la acción comunicativa*.

En lo que respecta a la obra de Wittgenstein, el término competencia no se encuentra explícito, sin embargo, se establece una relación entre el lenguaje, el pensamiento y las acciones que coexisten gracias a los juegos del lenguaje. Lo que lleva a inferir que, cuando se habla de competencia, no es posible separar una capacidad, potencialidad o conocimiento de una realización o actividad particular. (Marín 2001, p. 40).

Por su parte, Habermas, plantea que el lenguaje se cerciora de la realidad, es decir que, son los objetos nombrados o definidos los que establecen relación entre lenguaje y realidad. Afirmando que se debe pensar en las situaciones del habla, del empleo que se da al lenguaje y el contexto en el que se desarrolla, en lo que se llamó hablante–oyente, sobre unos supuestos universales. De este modo el sujeto hablante debe tener una intención para comunicar y elegir la manera de hacerlo, lo que se construye y constituye en una *competencia universal*. (Marín 2001, p. 41).

En cuanto al referente pedagógico del concepto de competencia, se establece una relación entre las transformaciones económicas, políticas, tecnológicas y los sistemas educativos en concordancia al fenómeno de la globalización, puesto que de ello depende el enfoque que últimamente ha venido adquiriendo el concepto. Para entidades como la UNESCO (1992) las competencias consisten en crear las condiciones educacionales de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico.

Además, el concepto de competencia dentro del sistema educativo, debía ser funcional a los requerimientos del mercado laboral, produciendo los recursos humanos requeridos por la sociedad (Bustamante y otros, 2002, p.30.). La propuesta de la UNESCO propinó un impacto determinante en las políticas educativas para los países llamados en vía de desarrollo. Y para este punto se rescatan dos elementos fundamentales: una ciudadanía moderna, la cual debe tener acceso a bienes y servicios básicos y competitividad en términos del desarrollo productivo.

En síntesis, en el contexto de configuración del concepto de competencia sobre los tres ejes mencionados al comienzo: lingüístico-comunicativo, filosófico y pedagógico, se puede ver que el término considerado desde diferentes perspectivas, presenta un eje común: hace referencia a una capacidad que se adquiere y que necesita ser desarrollada. En todo caso, es un elemento que se encuentra vigente e incrustado en los discursos de los docentes, los lineamientos curriculares de muchas instituciones escolares y, en mayor escala, en las políticas educativas estatales. Además, se convierte en la apuesta para intentar resolver las necesidades culturales, educativas y tecnológicas que la sociedad presenta.

1.2 Ciudadanía

Una de las primeras referencias sobre la ciudadanía se encuentra en los pensadores griegos, quienes asociaban el concepto de ciudadanía con la persona que vivía bajo el sistema de las "polis"⁴. Ciudadano era en general la persona que forma parte de una sociedad. La condición de miembro de dicha comunidad se conoce como ciudadanía, y conlleva una serie de deberes y derechos que cada ciudadano debía respetar y cumplir.

En La Edad Media, el periodo que hace referencia a la sociedad feudal, la ciudadanía se basó en la idea de una vinculación personal, más que territorial, de linaje o sangre: el concepto de ciudadanía ya no residía en la idea de participación política o conquista de derechos, sino en la sumisión política a un señor feudal o a un monarca.

⁴ Polis: En la antigua Grecia, Estado autónomo constituido por una ciudad y un pequeño territorio. Tomado de Diccionario de Real Academia Española - DRAE. En: <http://lema.rae.es/drae>

En el periodo del Renacimiento, es donde la concepción de persona toma mayor auge, el ciudadano es concebido como un ser con un deber político, social y moral. Es decir, la persona posee mayor sensibilización como un ser vivo y actuante, primordialmente con una referencia moral. La autoridad política se vuelve menos rígida y empieza a reconocer los atributos de la persona como tal.

Tras la Revolución Francesa del siglo XVIII, el concepto de ciudadanía logra establecer real importancia y compromiso con la promulgación de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, que le permite al pueblo, como poder soberano, elegir y ser elegido. Ser ciudadano implica el derecho de participación política, pero a la vez, el deber de una participación responsable.

Una configuración actual sobre la ciudadanía es la que plantea Gimeno (2003), ya que menciona que “la ciudadanía, es ante todo, una condición de los individuos, por la cual se reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes” (p. 16).

En noviembre 2 de 2012, en el último día del Foro Educativo Nacional realizado en Bogotá, se presentó la intervención del Dr. Antanas Mockus, quien realizó una reflexión sobre lo que significa ser ciudadano y cómo el hombre constantemente vive en el dilema de seguir y hacerle caso a las normas legales, a las normas morales y a las normas sociales del mundo de hoy. Construirse como ciudadano implica, para Mockus, vivir dentro de esas normas.

En la actualidad el concepto de ciudadanía es entendido como:

[...] el derecho a tener derechos, es el deber de reconocer y cumplir los deberes. Uno no nace ciudadano; ser ciudadano es ser decente con el desconocido e implica no solo reconocer y defender derechos, sino también requiere escuchar argumentos porque es gracias al argumento que mi derecho o el derecho de otro, se hace escuchar. En pocas palabras. La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. (Mockus, 2012 citado en MEN, 2012).

En un taller realizado en clase se les preguntó a los niños del grado cuarto del IED Sotavento, ¿qué entendían ellos por ciudadanía? Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

Es hacer parte de una familia, respetar y cuidar la familia Paula Dorado curso 402

Vivir en la ciudad, hablar con todos los vecinos y cuidar lo que hay en la ciudad Sergio Aguilar curso 402.

Tener tolerancia con todos y no pelear, que todos nos respetemos y hablar Juan Fonseca curso 402.

Tener cédula, una familia y estar en la ciudad Irlen Bustos curso 402

Configurando así el concepto:

La ciudadanía se concibe en el respeto propio y al otro, siendo parte de una ciudad, comunidad y familia donde el amor, la paz y tolerancia prevalezcan en torno a la libertad responsable y compromiso por cuidar, valorar y aprovechar lo público, con la

visión de ser transformadores de aspectos sociales y políticos para generar bien común.
Tener una identificación, cédula nacional.

A partir de la indagación y la concepción acerca de competencia y ciudadanía, estos dos elementos se articulan para dar paso a lo que se le ha denominado como Competencias Ciudadanas. Entendiendo la relación que existe en términos de capacidades que adquieren las personas para lograr la vinculación con su entorno social.

1.3. Competencias ciudadanas

Jackes Delors (1989), Philippe Perrenoud (2008) y María Torrado (2000), plantearon la discusión en torno al desarrollo de competencias para la formación de un sujeto más participativo, incluyente y con ideales de paz, libertad y justicia social.

Sobre esta base, dada la compleja situación que en nuestro país se presentaba a nivel social, entre los años 2000-2010 tomó fuerza la idea de traer al contexto colombiano la formación para la ciudadanía, que venía teniendo auge en otros Estados de América y Europa. El MEN encabezado por María Cecilia Vélez White (Ministra de educación en la época) convocó a catedráticos, pedagogos e investigadores como Miryam Ochoa, Antanas Mockus y Enrique Chaux, con el fin de establecer, de forma concreta, la manera como se podrían conformar lineamientos para la formación de competencias ciudadanas.

Posteriormente, fruto de las discusiones, se logró configurar la propuesta que luego sería adoptada por las instituciones educativas públicas y privadas, desde los primeros años de escolaridad hasta la enseñanza media. A esta propuesta se le denominó, *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas* (2004). Allí puede leerse:

Con el objetivo de buscar alternativas que permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas” (MEN. Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2004, p. 148).

Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas buscan establecer parámetros de formación ciudadana y se definen como “...criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país” (MEN, 2004). Los criterios (estándares) están organizados por ciclos de formación: primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y décimo a undécimo.

Así como los estándares se establecen por ciclos de formación, estos también se articulan desde unos tipos de competencias ciudadanas agrupadas en cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (MEN 2004). Las competencias de tipo cognitivo “se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Las emocionales

son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás”. Las comunicativas son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Y las integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente. (MEN. 2007, p.149).

Tanto los estándares básicos en competencias ciudadanas como los tipos de competencias para la ciudadanía, se vinculan en un marco general que contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución (MEN, 2003). Estos se establecen en grupos así: 1] *convivencia y paz*, 2] *participación y responsabilidad democrática y pluralidad*, 3] *identidad y valoración de las diferencias*. El primer grupo tiene que ver con la consideración que tenemos como seres humanos y con otros seres humanos; el segundo grupo alude a saber tomar decisiones desde los derechos fundamentales teniendo en cuenta las normas y leyes que se manifiestan en la constitución política; el último grupo plantea el reconocimiento de la diversidad de las personas.

Para la población objeto de estudio (estudiantes de 3º y 4º de educación básica primaria), cada grupo de competencias ciudadanas establece un estándar u objetivo trazado para la formación ciudadana. En el caso de *convivencia y paz* el objetivo es Comprender la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás. Para el grupo de *participación* se tiene como propósito participar, en el contexto cercano (con la familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos

sobre normas para el logro de metas comunes y su cumplimiento. Y por último, para *pluralidad* el estudiante debe, según el estándar, identificar y respetar las diferencias y semejanzas entre los demás y él, y rechazar situaciones de exclusión o discriminación en la familia o en el salón.

Retomando los planteamientos teóricos sobre las competencias ciudadanas estas se entienden como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas-relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. (Chaux 2005. p. 21). Según esta definición, la escuela debe construir relaciones e interacciones que permitan a los estudiantes expresar sus pensamientos de forma crítica, favorecer la formación de identidad y la posibilidad de entenderse y convivir con otros.

Por otro lado, creemos que un estudio sobre formación ciudadana implica establecer relaciones constantes con la categoría de interacción social. De esta relación surgen estudios que, desde su perspectiva de investigación, resulta pertinente conocer antes de abordar y/o explicar los componentes teóricos de la interacción social.

Las investigadoras Rosana Clemente, Raquel Regal y Ana Belén Górriz desarrollaron el estudio titulado, *Interacción social entre iguales: comprensión de normas socio convencionales y morales*. El objetivo fundamental de este estudio fue observar la interacción social entre iguales de la misma edad y sexo en función de cómo se da la valoración social entre ellos. Dentro de los alcances se encuentra la pretensión de valorar cuál es el comportamiento social de la población

objeto de estudio ante la trasgresión de normas y si dicha conducta se ve influenciada por la relación entre sus pares. Se pudo observar como parte de los resultados que, los niños que son rechazados, presentan actuaciones diferenciales respecto a lo que son mayormente aceptados por sus compañeros. Los niños que son rechazados, presentan menor tendencia a socializar con facilidad, es decir, se les dificulta poner en práctica sus habilidades sociales.

Otro de los estudios encontrados es el del investigador Javier Morales, miembro del Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México, quien publica, “Las interacciones sociales de los alumnos. Una alternativa pedagógica en la escuela primaria multigrado”. La investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar los momentos de interacción de los estudiantes en aulas multigrado y qué roles adquieren los educandos en sus interacciones cotidianas. Se estableció como aporte fundamental que, el trabajo en equipo en aulas multigrado, permite el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes que se encargan de coordinar a los demás compañeros en las tareas que les fueron asignadas.

Las investigaciones que anteriormente se relacionan, abonan a esta propuesta, puesto que enfatizan en la idea, según la cual, los procesos sociales entre los alumnos resultan de vital importancia en el desarrollo de las diferentes capacidades que poseen.

2. INTERACCIÓN SOCIAL

En la escuela se establecen vínculos relacionales que se convierten en experiencias significativas para los participantes en el proceso escolar. Por esa razón, la interacción social se convierte en una categoría que necesita ser tratada como complemento teórico en este trabajo.

Las clasificaciones que propuso Simmel en torno a las formas y tipos sociales pueden contribuir a alimentar las reflexiones y estudios en el área de la comunicación interpersonal, tanto a nivel interpersonal en sentido estricto como a nivel intra e intergrupar. Si bien la comunicación interpersonal ha sido muy estudiada, en ocasiones se ha simplificado mucho el proceso de interacción y se han empleado modelos de comunicación que, con más o menos acierto, han permitido dar cuenta de la comunicación verbal y no verbal en una situación de interacción determinada. La sociología de Simmel citado por Rizo (2006) “concibió a la interacción como una situación de mutua causación, esto es, de acción y afectación recíproca entre sujetos”.

Los seres humanos adquieren diversas formas de comportamiento que se determinan a partir de la interacción social con otras personas. Las percepciones que se tengan sobre las relaciones humanas, dependen del tipo de percepción y de las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida. Por eso, se afirma que, “...el análisis de la interacción social desde una perspectiva sociocultural, permite mayores niveles de flexibilidad hacia la comprensión de los procesos subjetivos y objetivos del contexto real en que se desarrollan”. (Pino, 2011, p. 2).

En el estudio de las interacciones, Simmel (citado por Pino, 2011, p. 2) plantea que “pueden ser momentáneas o permanentes, conscientes o inconscientes, superficiales o profundas, pero mantienen constantemente el vínculo entre los hombres”. Dicho esto, la interacción se convierte en un elemento fundamental en el establecimiento de las relaciones, en términos micro y macro sociales, que se cambian o transforman de manera constante.

Aun cuando las tendencias posmodernas apuntan a una sociedad individualizada, en la escuela se presentan una serie de fenómenos asociados a la interacción social, los cuales ameritan ser analizados. En una institución educativa se observan sujetos que establecen vínculos en sus diferentes etapas de desarrollo convirtiéndose en un “conjunto de personas, conjunto de individuos que interactúan y pueden satisfacer sus necesidades individuales y colectivas. (Pino 2011. p. 3).

En síntesis, para el desarrollo de esta investigación se entiende la interacción social como, “el proceso en el cual se conforman, internalizan y expresan las pautas, patrones, costumbres y normas de la sociedad”. (Pino 2011. p. 4). Sobre esta línea se establecen tres grupos de interaccionismo: la interacción entre personas, que se caracteriza por elementos como la empatía o amistad. La interacción entre la persona y el grupo, que se caracteriza por el rol o estatus que ocupa el individuo y, en tercer lugar, la interacción entre grupos, los cuales establecen vínculos sociales según elementos normativos y de intereses, por ejemplo, modas, tendencias o gustos particulares.

Los tres tipos de interaccionismo son mediados por referentes simbólicos y no simbólicos. Para Blúmer, “la interacción no simbólica, a partir de gestos inconscientes, y la interacción simbólica., que requiere un proceso mental” (citado por Pino, 2011, p. 4). Estas características se encuentran inmersas en las interacciones de los grupos de estudiantes objeto de la investigación que aquí se presenta.

3. CLIMA SOCIAL ESCOLAR

En relación a la perspectiva de *clima social escolar*, se hace pertinente mencionar algunos estudios que en su mayoría buscan medirlo y caracterizarlo empleando instrumentos que han sido validados en investigaciones anteriores que brindan herramientas para determinar que el clima social es susceptible de ser caracterizado desde parámetros determinados y, que las competencias ciudadanas, se pueden convertir en un pretexto para modificarlo.

El trabajo del investigador Lauro Andrés Guerrero, titulado, “Gestión Pedagógica en el Aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica [...] 2011-2012”, en esta investigación el clima escolar no se trata solamente de que el plantel tenga una buena infraestructura e instalaciones adecuadas, sino que teniendo todo esto, exista una armónica relación entre los seres humanos que hacen la educación: docentes, padres de familia, autoridades y estudiantes. Un clima social escolar adecuado, formará seres humanos verdaderamente dignos, con alto rendimiento académico, útiles para la sociedad en que les toca vivir. Además, a criterio del investigador, el clima es el elemento de cambio para mejorar todos los procesos educativos.

Tras desarrollar esta investigación, tanto los docentes, los estudiantes y el investigador, concuerdan en que el clima escolar de los dos planteles es muy bueno, lo que facilita aprendizajes óptimos y significativos. El clima escolar es más vivido en el plantel rural, porque los docentes viven en la comunidad, hablan el idioma, se involucran en los asuntos comunitarios, poseen espacios verdes y amplios a donde los maestros los llevan para dar clases contextualizadas: no así en el plantel urbano, en el que los docentes y estudiantes son de distintas partes de las comunidades, con un espacio cerrado, reducido de una hectárea de terreno en pleno centro de la urbe. Para esta medición del clima el investigador desarrolla la escala R. Moss & E. Trickett en 1974 (Classroom Environment Scale-CES por sus siglas en inglés).

Los profesores Jesús Redondo y Rodrigo Cornejo en el año 2001, desarrollaron un estudio titulado, “El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media, en Viña del Mar, Chile”. La investigación se llevó a cabo en algunos liceos de la región metropolitana y exploró la percepción de los jóvenes respecto del clima escolar que se vive en su institución y su relación con otros aspectos de su vivencia social en los liceos. Los investigadores tuvieron como punto de partida la siguiente idea: muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la *instrucción*, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales, que se denominarían como clima social escolar.

A través de un estudio descriptivo y con medición de la escala SES, diseñada por Kevin Marjori-banks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980, se determinó el

clima escolar, llegando a diferentes conclusiones: la valoración del clima escolar va tornándose cada vez más negativa a medida que los alumnos van subiendo de curso, ocurriendo un leve repunte de las valoraciones del clima en cuarto año medio, cuando los jóvenes están por salir de la institución, que resulta pertinente como factor a tener en cuenta en la presente investigación.

Los investigadores ven a un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas. Jóvenes que perciben la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido porque son ajenas a sus formas de ser. Al menos, para estos jóvenes, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. Lo cual marca una línea que debe ser abordada por quienes miden el clima social escolar.

Los investigadores chilenos, Ana María Aron, Neva Milicic e Iván Armijo, durante el periodo académico del 2011, adelantaron el trabajo titulado, “Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS”, donde describieron el proceso de diseño, construcción y validación inicial de una Escala de Clima Social Escolar, presentando una herramienta para visualizar las variables que, a partir de la revisión de la literatura y de sus investigaciones en la realidad escolar chilena, dan cuenta de las características que en un corte transversal puede tener un determinado contexto escolar.

El trabajo de la doctora María de Jesús Cava, publicado en el 2001, titulado, “Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula”, analiza las diferencias en autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social –niños rechazados e ignorados–. Éste estudio ratifica para nuestra investigación la importancia que ejerce el clima social escolar y la percepción que tienen los estudiantes del mismo en los espacios de aprendizaje. Los resultados obtenidos permiten identificar que no existen diferencias significativas en la percepción que los sujetos mantienen respecto de dimensiones tales como: tareas, organización e innovación. No obstante, y a pesar de lo comentado, se constatan algunas discrepancias de interés, tales como que los docentes prestan menos atención a los niños que se sienten ignorados, y aunque particularmente la escala de clima social no marque gran diferencia, si podría ser este el punto de partida para integrar a todos los estudiantes a las instituciones educativas y fortalecer áreas como el autoestima y la integración.

Por lo tanto, los investigadores constatan la existencia de una autoestima social, académica y familiar menos favorable en los niños con problemas de integración social, en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente, así como diferencias en algunas dimensiones relevantes de la percepción del clima escolar.

Estos estudios permiten identificar algunas características importantes para comprender e identificar el clima escolar y su influencia en las relaciones interpersonales sostenidas por los estudiantes al interior de la escuela. Además, resultan importantes, para analizar el clima escolar desde una propuesta como la del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Las investigaciones presentadas tienen como tema central el análisis del clima social escolar, por lo tanto, a continuación, se presenta la definición que la presente investigación aborda para el desarrollo de la misma, y la escala con la cual será medido.

Al interior de la institución escolar se establecen relaciones entre los individuos que puedan ser positivas o por el contrario, pueden marcar negativamente la existencia de quienes forman parte de la escuela. Los vínculos sociales se establecen de tal forma que ellos configuran el clima educativo que marca la pauta de interacción.

En este sentido, la postura de Aron y Milicic, resulta importante, debido a que su estudio define el clima social escolar como “... *la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales* (citadas en Mena, 2008. p. 2). Según las autoras, los climas sociales se pueden describir como *nutritivos* o *tóxicos*. Las siguientes son las características de estos dos tipos de clima social escolar:

Tabla 1 Características del clima social

Características nutritivas	Características tóxicas
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o
Predomina la valoración positiva	descalificación
Tolerancia a los errores	Predomina la crítica
Sensación de ser alguien valioso	Sobre focalización en los errores

Sentido de pertenencia	sensación de ser invisible
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Flexibilidad de las normas Rigidez de las normas	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión.
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta Autoritariamente

Fuente: elaboración propia con base en la lectura que hace Mena (2008) de Aron y Milicic.

El clima social escolar ha sido estudiado en diferentes contextos escolares, con el fin de obtener información valiosa frente a las percepciones de docentes y estudiantes sobre el lugar donde desarrollan sus actividades. Para esto, se han creado instrumentos de medición como el propuesto por Rudolf Moos (1974) y que se denomina, *Escala de Clima Social Escolar CES*.

La Escala de Clima Social Escolar (CES) fue desarrollada por R. Moos y E. Tricket (1974), con el propósito de estudiar los climas escolares. Según Moos (1979) el objetivo fundamental de la escala es medir “...las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos & Tricket, 1989, p. 12, citada por Cassullo p. 11). La Escala CES cuenta con 90 ítems que miden 9 sub-escalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones:

Tabla 2 Matriz de análisis

Dimensión	Sub escalas	Preguntas
	Implicación	• ¿Le gusta el colegio? • ¿El colegio es un sitio agradable? • ¿Tienen sentimiento de orgullo por el colegio? • ¿Los Estudiantes entienden todo lo que enseña el docente?
	Afiliación	• ¿Se siente seguro en el colegio? • ¿La pasa rico en el colegio? • ¿Se siente solo en el colegio? • ¿Hay buenas relaciones entre estudiantes y

Relación o de relaciones		docentes? • ¿La mayoría de docentes se interesa en que los estudiantes estén bien? • ¿Los docentes dan apoyo adicional para quienes lo necesitan? • ¿Le robaron algo en el colegio? • ¿Recibió insultos de un compañero haciéndole sentirse mal? • ¿Compañero de curso lo rechazó o no lo dejó estar en su grupo? • ¿Le hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos? • ¿Todos se llevan bien en el curso?
	Ayuda	• ¿El docente trata a todos los estudiantes por igual? • ¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes? • ¿El docente tiene tiempo para hablar con los estudiantes? • ¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes?
Desarrollo personal autorrealización	Tarea	• ¿El docente asigna trabajos adicionales de recuperación? • ¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes e intenta dar respuesta?
	Competitividad	• ¿El docente califica de manera justa? • ¿Prácticas de evaluación El docente pregunta lo que enseña en clases?
	Organización	• ¿El ambiente de clase es rico para trabajar? • ¿El docente resuelve enseguida las dudas

Estabilidad sistema de mantenimiento		de los estudiantes que no entienden? • ¿El docente hace lo que sea necesario para ayudar a los estudiantes?
	Claridad	• ¿Hay ruido y desorden en el salón de clases? • ¿Hay muchas interrupciones por indisciplina de los estudiantes? • ¿Hay reglas claras para seguir? • ¿Estudiantes saben las consecuencias de incumplir reglas? • ¿Se les pregunta la opinión a los estudiantes por las cosas que afectan el salón?
	Control	• ¿La mayoría de los docentes trata a los estudiantes de manera justa? • ¿El docente llama a lista y anota a los ausentes? • ¿El docente hace que se sigan las reglas? • ¿El docente es una persona en la que confían los estudiantes? • ¿El docente explica errores?
Sistema de cambio	Innovación	• ¿Los docentes escuchan realmente a los estudiantes? • ¿El docente es creativo para explicar?

Fuente: realizado por los investigadores para organizar el análisis desde las dimensiones

3.1 DIMENSIÓN RELACIONAL O RELACIONES

La dimensión Relaciones evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, determina

en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Sus sub-escalas son:

- A. *Implicación*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- B. *Afiliación*: Nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- C. *Ayuda*: Grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas).

3.2 DIMENSION DE DESARROLLO PERSONAL O AUTORREALIZACIÓN

Es la segunda dimensión de esta escala, a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias. Comprende las siguientes sub-escalas:

- A. *Tarea*: Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.

- B. Competitividad:* Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

3.3 DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD O DEL SISTEMA DE MANTENIMIENTO

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las siguientes sub-escalas:

- A. Organización:* Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- B. Claridad:* Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- C. Control:* Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican (complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

3.4. DIMENSIÓN DEL SISTEMA DE CAMBIO

Evalúa el grado existente de diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase. Se encuentra formada por la sub-escala de Innovación.

- A. *Innovación*: Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

4. AMBIENTE DE APRENDIZAJE

La propuesta de investigación pretende determinar las condiciones físicas, sociales y pedagógicas del ambiente de aprendizaje que son necesarias para desarrollar competencias ciudadanas. Por esa razón, se requiere: a) socializar elementos conceptuales del tema desde una perspectiva histórica, b) socializar los planteamientos conceptuales y, por último, c) profundizar en las tres condiciones que anteriormente se mencionan.

El concepto de ambiente de aprendizaje posee referentes epistemológicos como la psicología, la ecología o la etología, lo que va condicionando el asunto de la observación conductual en diferentes especies. Desde su definición etimológica, su objeto de estudio se centra en el comportamiento del animal y la interacción con el medio. Entonces, el ser humano, como un tipo de especie animal, también es objeto de estudio desde la etología humana.

En un sentido amplio, autores como Giroux (1997) observan que la educación presenta contextos diferentes que sobrepasan el ámbito escolar, lo que lleva a percibir el aprendizaje en modos, lugares, tiempos y espacios diferentes al aula de clase. Para Duarte (2003. p. 2) distintas sociedades o comunidades ya presentaban espacios de aprendizaje no propiamente escolares. Duarte citando a Raichvarg (1994. p. 2) observa que hacia 1921 los geógrafos vieron la necesidad de plantear el concepto de ambiente para complementarlo con el medio, debido a que el primero tiene que ver con la interacción del sujeto con su entorno.

Al remitir el ambiente hacia un contexto educativo, según Bransford (1998. p. 11) existen tres perspectivas en lo que corresponde a los ambientes de aprendizaje: el primero centrado en el conocimiento; el segundo en la evaluación y, el tercero, en el que aprende. De éste último se toman algunas características, dada la relación que para ésta propuesta de investigación se presenta.

Un ambiente de aprendizaje centrado en quien aprende propone prestar especial atención en los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes llevan a su espacio escolar Bransford (1998. p. 12). Se pretende ver lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos a los que se ven enfrentados, debatir sobre las nociones conceptuales que tienen y generar situaciones de aprendizaje. El docente que centra su trabajo en esta perspectiva, ve la necesidad de construir conocimiento con base en el entramado social que los estudiantes llevan al salón de clases.

A partir de este último caso, se puede observar que el ambiente de aprendizaje, más allá de considerarse como un espacio físico, presenta una serie de contribuciones en términos de la interacción que los seres humanos generan en un espacio escolar. Pablo y Trueba (1994) afirman que es un instrumento de interacción que respalda el proceso de aprendizaje del niño. Se infiere que dicha interacción se manifiesta por las relaciones interpersonales entre docentes–estudiantes, docentes–docentes, estudiantes–docentes y estudiantes–estudiantes.

Tomando los planteamientos conceptuales de Montessori citada por García (2014), se entiende el ambiente de aprendizaje como “...el espacio que posibilita las interacciones sociales y el desarrollo de los sentidos del niño. Es un agente educativo que se estructura y organiza para estimular en el educando la disposición para aprender”. En la misma línea se encuentran los planteamientos de González y Flórez (1999) citados por García (2014. p. 64), quienes consideran que el ambiente de aprendizaje es el espacio donde éste ocurre para recoger e interpretar información en la interacción con otros buscando recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas a los problemas.

Se considera, entonces, que el ambiente de aprendizaje es concebido como “... pluridimensional, se conforma por varios elementos, por lo físico, lo social, lo cultural, lo psicológico, lo pedagógico”. (Roldán 1999. p. 64). Para esta propuesta de investigación se retoman tres de los elementos antes mencionados y se complementan con base en los planteamientos del autor.

4.1. Elemento físico

La condición física o arquitectónica del ambiente educativo ayuda o favorece la consolidación de experiencias y conocimientos en el proceso escolar. La distribución de cada espacio de la institución escolar incide en las interacciones de sus participantes.

4.2. Elemento social

Al interior del espacio escolar se establecen relaciones sociales a partir de las experiencias, creencias y costumbres particulares que los sujetos poseen. Cada participante en las etapas de desarrollo educativo, establece roles e interacciones con aquellos en quienes observa mayor posibilidad de socialización.

4.3. Elemento pedagógico

El acompañamiento y orientación del docente en las etapas de formación de los estudiantes, establece intencionalidades en el aprendizaje. El educador, observa los recursos, espacios, tiempos y referentes temáticos según las necesidades de los grupos sobre los cuales desarrolla su trabajo.

En resumen, en esta parte del trabajo se han abordado las categorías de Competencias ciudadanas, entendidas como capacidades que los seres humanos desarrollan en cada etapa de formación. La interacción social, en la medida en que se observan dinámicas de relaciones entre los sujetos al interior de una institución educativa. El clima social escolar, que habla de las percepciones de los actores sobre las relaciones que se establecen en la escuela y el ambiente de aprendizaje como referente pedagógico que ofrece elementos significativos en la formación ciudadana.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de la presente investigación se basa en la investigación acción (I-A), que surge en el escenario concreto de la escuela para involucrar activamente a los agentes, tanto al investigador como al sujeto. La I-A pretende que la teoría sea un producto de la experiencia práctica, implícita en la resolución de problemas reales de la escuela, como lo es el tema abordado.

Se define la I-A como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. (Elliott citado por Rodríguez, 1993). En este sentido se trata de una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesor que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas planteados.

Los elementos que conforman la I-A (diagnostico, decisión, deliberación, respuesta y evaluación), se caracterizan a través de 8 aspectos que son fundamentales para la misma, los cuales serán descritos a continuación a partir del libro de Jhon Elliott, titulado, “La investigación acción en educación”. De estas características tomamos 5 que han sido puestas en práctica para efectos de la investigación planteada, y que son las siguientes:

A. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. En este caso el estudio responde a las de tipo a que dicen ser inaceptables en

algunos aspectos (problemáticas); se relaciona con un problema práctico cotidiano que tiene que ver con la influencia de las competencias ciudadanas en el clima social de los estudiantes de 3° y 4° de la IED Sotavento, dialogando con la teoría y la posición normativa que el MEN ha dispuesto a través de los lineamientos de competencias ciudadanas.

B. El propósito de la I-A es profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. La realización del diagnóstico nos llevó a comprender que esta situación que se estaba presentando en la institución merecía ser desarrollada e investigada, además de sustentar en la misma institución que era necesario establecer una ruta de trabajo para dicha investigación.

C. Adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión, para nuestro estudio la postura teórica que se adopta tiene que ver con entender las categorías de competencias ciudadanas, clima social escolar e interacción social, y así entender que pasa con estos tres aspectos en la IED Sotavento.

D. Interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Aquí se buscó interpretar esas interacciones de los estudiantes que son fruto de una propuesta en formación para la ciudadanía y que desde nuestra perspectiva no son aplicados en el día a

día. Respondiendo a lo que para Elliott es la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.

E. Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. Para este trabajo la cercanía con los estudiantes objeto de estudio permite validar a través del diálogo sus posturas frente a la temática abordada acompañada de una encuesta y grupo focal.

Teniendo en cuenta estas cinco características de la I-A y su relación directa con la educación, la adoptamos como metodología, pues el presente estudio pretende aportar nuevas experiencias a un tema que se aborda como cotidiano en el aula de clase.

6. METODOLOGÍA

La IED Sotavento está ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, es la tercera localidad más extensa después de las localidades de Sumapaz y Usme. Cuenta con una población aproximada de 713.764 habitantes, según datos del DANE correspondientes al año de 2005, está compuesta por grupos indígenas, campesinos, afro-descendientes, entre otros. 360 barrios integran esta localidad con 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana y 9.555 en rural). La dinámica cultural de la localidad se caracteriza por su diversidad, reflejo de su composición social y multicultural.

En un documento de la Secretaría de Planeación Distrital, se propone *La Encuesta Bienal de Culturas*⁵ (2009), dicha encuesta tiene un componente de *Cultura Ciudadana* dentro del cual se destacan temas como convivencia, tolerancia, respeto, cumplimiento de normas, participación y uso de la ciudad. Según los resultados, se puede establecer que:

En la localidad de Ciudad Bolívar los problemas que con mayor frecuencia se presentan y que son motivo de preocupación de sus habitantes son: - Mascotas que ensucian los lugares comunes o hacen mucho ruido con el 74,5%. - Vecinos que sacan la basura a deshoras y la dejan frente a la casa de los demás con un registro del 58,9% - Vecinos que ponen música a un volumen muy alto o hacen mucho ruido con el 56,3%. (Secretaria Distrital de Planeación 2011, p. 117).

Estas cifras evidencian problemas de convivencia que se ven reflejados entre los niños al interior de la institución educativa, pues además de ser estudiantes del mismo colegio son vecinos, primos o amigos, y el colegio se vuelve su barrio. Solo que aquí, los protagonistas son ellos, con los problemas y las situaciones que viven en la cotidianidad de sus hogares. El ruido es uno de los factores que afecta la convivencia tanto al interior como por fuera del colegio.

La IED Sotavento cuenta con 950 estudiantes distribuidos en dos jornadas, mañana y tarde, de los cuales se seleccionaron para la investigación los cursos 301 y 402, para un total de 75

⁵ La Encuesta Bienal de Culturas es uno de los instrumentos más importantes con que cuenta la ciudad para medir los cambios en los comportamientos, actitudes, hábitos y valores de los Bogotanos con respecto a temas de diferente índole relacionados con cultura ciudadana, cultura política, cultura democrática, consumo y apropiación cultural y practicas recreativas y deportivas. Tomado de:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/encuesta/encuesta09/P00_INDEX.html

estudiantes que representan un 8,2% de la población. En el curso 301 hay 39 estudiantes y en el curso 403 hay 36 estudiantes, de los cuales 27 son niñas y 48 niños, cuyas edades están entre los 9 y 11 años, pertenecientes al ciclo II de educación básica primaria.

Son salones que se caracterizan por estar, en su mayoría, conformados por hombres. Predominan los juegos bruscos y las agresiones verbales. Además, hacen parte de “los grandes” del colegio, puesto que la jornada de la tarde tiene de preescolar a grado cuarto.

A continuación se presentan los pasos en los que se desarrolló la investigación:

Paso 1

Se inicia la investigación con la construcción del problema, partiendo de la experiencia como docentes de la institución observamos que las relaciones entre los estudiantes y el clima social del colegio presentaba algunas particularidades que lo hacían un lugar en el que la convivencia se caracterizaba por la agresividad física y verbal, la falta de escucha, el exceso de ruido y la discriminación.

Paso 2

Partiendo del planteamiento del problema y de la indagación de estudios previos frente al tema de convivencia, relaciones interpersonales, clima social escolar y competencias ciudadanas, se

formula un objetivo general y tres objetivos específicos que buscan dar respuesta a la pregunta planteada. Además, se identifican y conceptualizan los instrumentos de recolección de información.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia de las competencias ciudadanas dentro del clima social escolar de los estudiantes de tercero y cuarto del IED Sotavento, y su impacto en la interacción social de los mismos.

Tabla 3 Desarrollo de los objetivos

OBJETIVOS ESPECIFICO	Instrumento de recolección de información
1. Identificar el clima social escolar de los estudiantes de grado tercero y cuarto del I.E.D Sotavento de la localidad 19 Ciudad Bolívar.	Diarios de campo Encuesta Clima Social Escolar
2. Relacionar las características del Clima social escolar de los estudiantes de grado tercero y cuarto del I.E.D Sotavento, con la propuesta “teórico”- “normativa” de la formación de competencias ciudadanas y el impacto en la	Revisión teórica de clima social escolar y teórico-normativa de competencias ciudadanas, a través de una matriz de análisis.

interacción social de los mismos.	
3. Describir las condiciones para el diseño de un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el clima social escolar.	Grupo nominal, realizado a un grupo de 10 estudiantes de los grados tercero y cuarto

Fuente: elaboración propia.

Conceptualización de instrumentos de recolección de información:

La observación: consiste en la recolección de datos a partir de la descripción directa de una situación particular, fue una observación descriptiva la cual describe minuciosamente la actividad que es asumida como un todo. En este, caso a través del diario de campo, se registran las clases de los estudiantes de 301 y 403, bajo el siguiente formato:

Tabla 4 Formato diario de campo

Fecha	Hora Inicio	Hora final
Lugar	Encabezado, información del evento	
Participantes		
Actividad		
ESPACIO PARA EL REGISTRO DEL DESARROLLO DEL EVENTO QUE SE REGISTRA		Palabras Claves Espacio para ideas o palabras que relacionan la información que esta adentro
Observaciones Este es un espacio para reflexiones, ampliaciones, relaciones, pistas para futuros registros. Cuando uno usa las observaciones quiere decir que conoce su registro, que tiene criterios de escritura.		

Fuente: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/462/Formato_diario_de_campo.jpg

La encuesta: registro de las tendencias sociales para identificar las características de un problema determinado o para establecer las condiciones sobre las cuales se presenta. En este caso, para medir el clima social escolar.

La encuesta de clima social escolar que se presenta como parte del desarrollo de ésta investigación, corresponde a una adaptación de la original propuesta por Rudolf H. Moos y Edison Trickett *Classroom Environment Scale*. De tal forma se convirtió en una herramienta contextualizada según las necesidades de la población objeto de estudio, que para este caso son los estudiantes de tercero y cuarto de la IED Sotavento, dado que los autores, la proponen como una herramienta que puede ser utilizada por diferentes profesionales en educación para

determinar los elementos que componen el Clima escolar dentro del establecimiento educativo en mención.

De la propuesta original se tomaron las cuatro dimensiones que se proponen en la escala y se articularon con 38 preguntas que a su vez son el referente de las Pruebas Saber 2014 para medir el clima escolar en las instituciones educativas a nivel nacional.

La aplicación de la encuesta contempla los siguientes aspectos:

- En primer lugar se explica a los estudiantes que la manera forma de contestar esta encuesta es por medio de una sola respuesta que puede ser sí o no y se debe marcar con una equis.
- Luego se procede a llenar los datos de la parte superior.
- Finalmente el docente va leyendo las preguntas con los estudiantes y ellos van respondiendo, si es necesario aclarar dudas se hará en la pregunta que así lo requiera.

Tabla 5 Encuesta de clima escolar

Datos básicos			
IED SOTAVENTO colegio urbano			
Nombre:			
Sexo			
Edad			
Tiempo de desplazamiento de la casa al colegio			
Forma de desplazamiento de la casa al colegio			
	PREGUNTAS	SI	NO
1	¿Le gusta el colegio?		
2	¿El colegio es un sitio agradable?		

3	¿Tiene sentimiento de orgullo por el colegio?		
4	¿Los Estudiantes entienden todo lo que enseña el docente?		
5	¿Se siente seguro en el colegio?		
6	¿La pasa rico en el colegio?		
7	¿Se siente solo en el colegio?		
8	¿Hay buenas relaciones entre estudiantes y docentes?		
9	¿La mayoría de docentes se interesa en que los estudiantes estén bien?		
10	¿Los docentes dan apoyo adicional para quienes lo necesitan?		
11	¿Le robaron algo en el colegio?		
12	¿Recibió insultos de un compañero haciéndole sentirse mal?		
13	¿Compañero de curso lo rechazó o no lo dejó estar en su grupo?		
14	¿Le hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos?		
15	¿Todos se llevan bien en el curso?		
16	¿El docente trata a todos los estudiantes por igual?		
17	¿El docente presta atención a las preguntas de todos los Estudiantes?		
18	¿El docente tiene tiempo para hablar con los estudiantes?		
19	¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes e intenta dar respuesta?		
20	¿El docente asigna trabajos adicionales de recuperación?		
21	¿El docente tiene en cuenta las preguntas de todos los estudiantes?		
22	¿El docente califica de manera justa?		
23	¿El docente pregunta lo que enseña en clases?		
24	¿El ambiente de clase es rico para trabajar?		
25	¿El docente resuelve enseguida las dudas de los estudiantes que no entienden?		
26	¿El docente hace lo que sea necesario para ayudar a los estudiantes?		
27	¿Hay ruido y desorden en el salón de clases?		
28	¿Hay muchas interrupciones por indisciplina de los estudiantes?		
29	¿Hay reglas claras para seguir?		
30	¿Los estudiantes saben las consecuencias de incumplir reglas?		
31	¿Se les pregunta la opinión a los estudiantes por las cosas que afectan el salón?		
32	¿La mayoría de los docentes trata a los estudiantes de manera justa?		
33	¿El docente llama a lista y anota a los ausentes?		
34	¿El docente hace que se sigan las reglas?		
35	¿El docente es una persona en la que confían los estudiantes?		

36	¿El docente explica errores?		
37	¿Los docentes escuchan realmente a los estudiantes?		
38	¿El docente es creativo para explicar?		

Luego de la aplicación las preguntas se analizaron desde la siguiente matriz:

Dimensión	Sub escalas	Preguntas
Relación o de relaciones	Implicación	1 - 4
	Afiliación	5 – 15
	Ayuda	16 – 19
Desarrollo personal autorrealización	Tarea	20 – 21
	Competitividad	22 – 23
Estabilidad sistema de mantenimiento	Organización	24 – 26
	Claridad	27 – 31
	Control	32 – 36
Sistema de cambio	Innovación	37 – 38

Tabla 6 Matriz de análisis sistemas y escalas

Grupo focal: herramienta que se sustenta en la interacción del grupo en torno al tema propuesto por el investigador, lo cual permite que se ponga en juego el diálogo como canal de comunicación entre el investigador y los investigados:

Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos. (Mella, 2000, p.3).

Desde esta mirada de grupo focal y con el propósito de desarrollar el tercer objetivo, se lleva a cabo esta técnica con 10 niños de los grados 301 y 403, en un espacio dispuesto para ello. Las preguntas aquí planteadas buscan determinar las condiciones físicas, sociales y pedagógicas de un ambiente de aprendizaje:

1. ¿Cuál lugar del colegio le gusta más para recibir clase? (físico)
2. ¿En qué espacios del colegio se puede compartir mejor con los compañeros? (físico y sociales)
3. ¿Cómo es el trato entre compañeros? (social)
4. ¿Qué situaciones se presentan en el salón entre compañeros cuando hay mucho ruido? (social y pedagógico)
5. ¿Qué hace el grupo cuando un compañero sufre una caída? (social y pedagógico)
6. ¿Cómo se resuelven los conflictos entre compañeros de curso? (social y pedagógico)
7. ¿Cómo se trabaja cuando el profesor los ubica en grupo? (pedagógico y social)
8. ¿Qué haces cuando un compañero esta triste? Y ¿Qué hacen los demás en esta situación? (social)

Paso 3:

Definición del marco teórico conceptual, que inicia con los antecedentes de cada una de las categorías que se abordaron en este estudio (competencias ciudadanas, clima social escolar, interacción social y ambientes de aprendizaje).

Adaptación, diseño e implementación de los instrumentos de recolección de información, para luego ser analizados, estos instrumentos fueron aplicados antes de la validación a un grupo de cinco estudiantes para verificar que las preguntas fueran entendidas por los niños.

Paso 4:

Análisis de resultados y consolidación de cada uno de los capítulos de la investigación.

Paso 5:

Resultados y discusiones

CAPÍTULO I

1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR COLEGIO SOTAVENTO IED

Al hablar de clima social escolar “nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar, como a la que tienen los profesores de su entorno laboral” (Arón & Milicic, 2000). En este caso, para identificar el clima social escolar de los estudiantes de grado tercero y cuarto de la IED Sotavento, se aplicó una encuesta cuyos resultados se analizaron a partir de la escala de clima social escolar propuesta por Moos (1979) y adaptada según las situaciones y necesidades propias del contexto en el cual se encuentra la institución objeto de estudio.

La adaptación de la escala permitió articular las preguntas propuestas en la encuesta de pruebas Saber 2014, en el apartado que busca medir el clima social escolar, con las cuatro dimensiones: relacional o de relaciones, desarrollo personal–autorrealización, estabilidad o del sistema de mantenimiento y sistema de cambio por propuestas. A su vez, éstas fueron divididas en nueve sub-escalas que posibilitaron un análisis detallado de la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar.

La encuesta fue aplicada a un total de 71 estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria de la IED Sotavento y estuvo dirigida por los docentes que proponen esta investigación.

2. DIMENSIÓN DE RELACIONES

Esta dimensión expresa el grado de implicación de los estudiantes con el ambiente, ayuda al compañero, libertad de expresión y la naturaleza de las relaciones interpersonales que se dan en la IED Sotavento en los estudiantes encuestados. Las respuestas al cuestionario que integran esta dimensión están encaminadas a determinar en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Esta dimensión estuvo compuesta por 20 preguntas, dentro de las cuales, como ya se dijo, se tuvieron en cuenta tres sub-escalas: implicación, afiliación y ayuda.

2.1 Sub-escala de Implicación

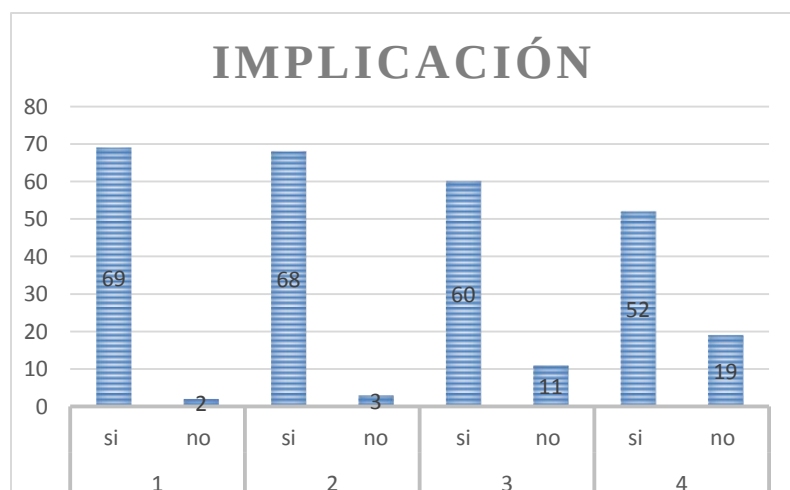
La implicación mide el grado de interés por las actividades, integración y participación en las diferentes actividades de la clase. Para entender lo que se presenta en la sub-escala se propusieron cuatro preguntas: ¿le gusta el colegio?, ¿el colegio es un sitio agradable?, ¿tienes sentimiento de orgullo por el colegio?, ¿entiendes todo lo que enseña el docente?

En las tres primeras preguntas las respuestas fueron positivas, los estudiantes tienen sentido de pertenencia hacia la Institución lo que hace que se generen lazos cercanos. En la cuarta pregunta, 19 de los estudiantes encuestados, opinaron que no entienden todo lo que los docentes explican, lo que indica una influencia negativa; al observar que algunos estudiantes no entienden, pierden el interés por las actividades de la clase y generan dispersión en la mayoría del grupo. Como se

evidenció, en una situación de clase de aptitud verbal, donde una estudiante del curso 403 estaba lanzando colores para todas partes, golpeando a los demás, lo que generó el enojo de la docente, quien comenzó a llamarle la atención bastante fuerte a la niña, y esta respondió de forma despectiva, manifestando que no había entendido la actividad. Conducta con la cual se creó un ambiente bastante hostil entre todos porque la mayoría de sus compañeros comenzaron a gritarle que se callara, que era grosera, que se fuera, etc. (Ver. Diario de campo No. 4).

El grado de implicación que se determina, tiene que ver con el *sentido de pertenencia* que se desarrolla hacia la institución, donde se hace evidente que las relaciones que se han forjado a través del tiempo generan empatía por el colegio. Sin embargo, no se ve directamente reflejada en las relaciones interpersonales que se dan entre los estudiantes, pues prevalece el maltrato (golpes, malas palabras, burlas etc.).

Gráfica, Sub-escala de implicación:



Fuente:
elaboración propia
a partir de los datos
obtenidos con la
aplicación de la
encuesta.

1. ¿Le gusta el colegio?
2. ¿El colegio es un sitio agradable?
3. ¿Tienen sentimiento de orgullo por el colegio?
4. ¿Los Estudiantes entienden todo lo que enseña el docente?

Tabla 7 Implicación

2.2 Sub-escala de afiliación

La afiliación es entendida como el nivel de amistad entre los estudiantes, cómo se ayudan en sus tareas diarias, se conocen y disfrutan trabajando en equipo. El ser parte del salón marca las relaciones sociales que se generan entre pares, estos dos grupos (tercero y cuarto de primaria) vienen de un proceso de tres y cuatro años con los mismos compañeros.

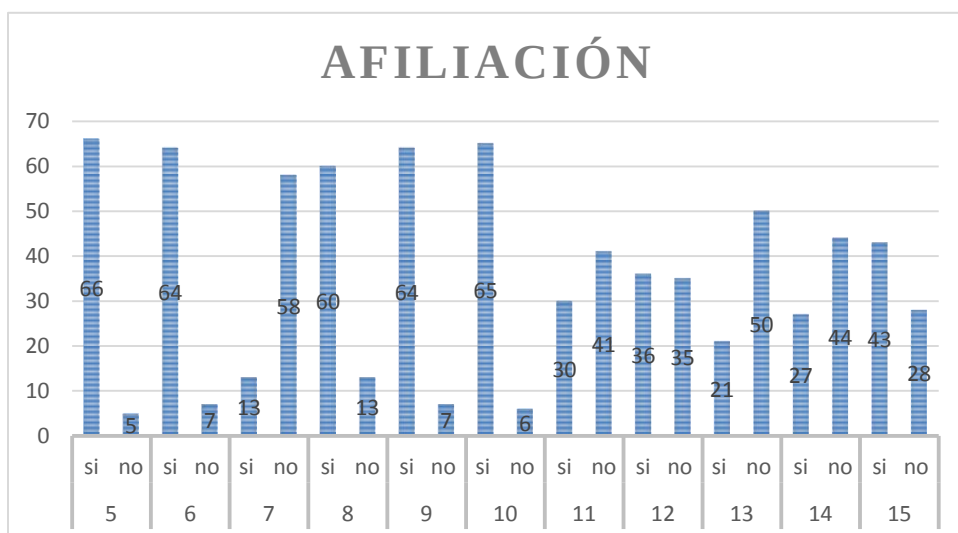
La sub-escala de afiliación contó con un total de 11 preguntas que se agruparon de la siguiente forma: *sobre la amistad*, ¿la pasa rico en el colegio?, ¿recibió insultos de un compañero haciéndole sentirse mal? y ¿todos se llevan bien en el curso? Los estudiantes manifestaron que la pasan bien en el colegio, pero 36 de ellos respondió que recibieron insultos de sus compañeros. Esto hace ver que a pesar de sentirse bien en el colegio, insultarse o agredirse verbalmente, se ha naturalizado en términos de las relaciones sociales que entre ellos se suscitan. Por otro lado, para 28 de los estudiantes encuestados, no se evidencian prácticas de respeto entre ellos, es decir, que no perciben buenas relaciones.

En la sub-escala sobre el *apoyo en la tarea*, se vincularon las siguientes preguntas: ¿se siente seguro en el colegio?, ¿la mayoría de docentes se interesa porque los estudiantes estén bien? y ¿los docentes dan apoyo adicional para quienes lo necesitan? Se encontró que los estudiantes dicen sentirse seguros en el colegio y reciben apoyo de los docentes.

Sobre las relaciones que se generan entre estudiantes se plantearon las preguntas a seguir: ¿se siente solo en el colegio?, ¿hay buenas relaciones entre estudiantes y docentes?, ¿le han robado algo en el colegio?, ¿le han hecho daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos? Las respuestas arrojaron que cuando ha existido una situación asociada al robo, esta incide para que los estudiantes no sientan la suficiente confianza entre ellos, por haber sido objeto de sustracción de algún objeto o dinero. Al proponer la pregunta sobre si *el compañero de grupo lo rechaza o lo dejó estar en su grupo*, 21 niños respondieron que sí existe rechazo; generando aislamiento, y pérdida del interés por vincularse con sus pares.

La afiliación arrojó que a pesar de que los estudiantes han establecido mínimos para la convivencia y se llevan bien, realizan prácticas que se desarrollan a través de los malos tratos (gritos, golpes), que son parte de su cotidianidad, lo que indica que esta es una de las dimensiones que se deben mejorar a través de las competencias ciudadanas.

Tabla 8 Sub escala de afiliación



5. ¿Se siente seguro en el colegio?
6. ¿La pasa rico en el colegio?
7. ¿Se siente solo en el colegio?
8. ¿Hay buenas relaciones entre estudiantes y docentes?
9. ¿La mayoría de docentes se interesa en que los estudiantes estén bien?
10. ¿Los docentes dan apoyo adicional para quienes lo necesitan?
11. ¿Le robaron algo en el colegio?
12. ¿Recibió insultos de un compañero haciéndole sentirse mal?
13. ¿Compañero de curso lo rechazó o no lo dejó estar en su grupo?
14. ¿Le hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos?
15. ¿Todos se llevan bien en el curso?

Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

2.3 Sub-escala de ayuda

Se entiende la ayuda como, la preocupación y amistad que generan los estudiantes entre ellos. Sin embargo, el docente tiene un papel fundamental para fomentar y promover la ayuda en cada situación del aula. Las preguntas formuladas fueron: *¿el docente trata a todos los estudiantes por igual? ¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes? ¿El docente tiene tiempo para hablar con los estudiantes? y ¿El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes?*

En este aspecto las respuestas en su mayoría son favorables al docente, pero los resultados obtenidos (académico y convivencial) no reflejan esta ayuda, así como tampoco se manifiesta en sus obligaciones diarias, pues en una de las observaciones realizadas en una clase de ciencias, los niños manifiestan que la docente no los escucha, los grita e ignora (razones, opiniones y preguntas) generando entre los estudiantes molestias debido a sus preferencias y la forma como da solución a los problemas con los alumnos (Ver. Diario de campo No. 3).

La respuesta más recurrente sobre un resultado no favorable se presenta sobre la pregunta, ¿el docente presta atención a las preguntas de todos?, donde 53 estudiantes opinan que los docentes no contestan las preguntas de todos. En las observaciones realizadas se evidencio que los estudiantes perciben que los docentes tienen preferencias por algunos niños a quienes les prestan mayor atención y valoran su trabajo. Sintiendo el resto de los educandos, rechazo y falta de oportunidades, para obtener mejores logros.

La ayuda es fundamental a la hora de medir el clima escolar, pues determina las relaciones interpersonales, genera lazos de unión o distancia entre docentes y los estudiantes. La ayuda es favorable en tanto los niños perciban que esta se realiza con todos los integrantes del grupo. Si la percepción de los estudiantes indica que la ayuda solo se desarrolla con un grupo determinado, genera un clima desfavorable en la interacción.

Gráfica, Sub-escala de ayuda:

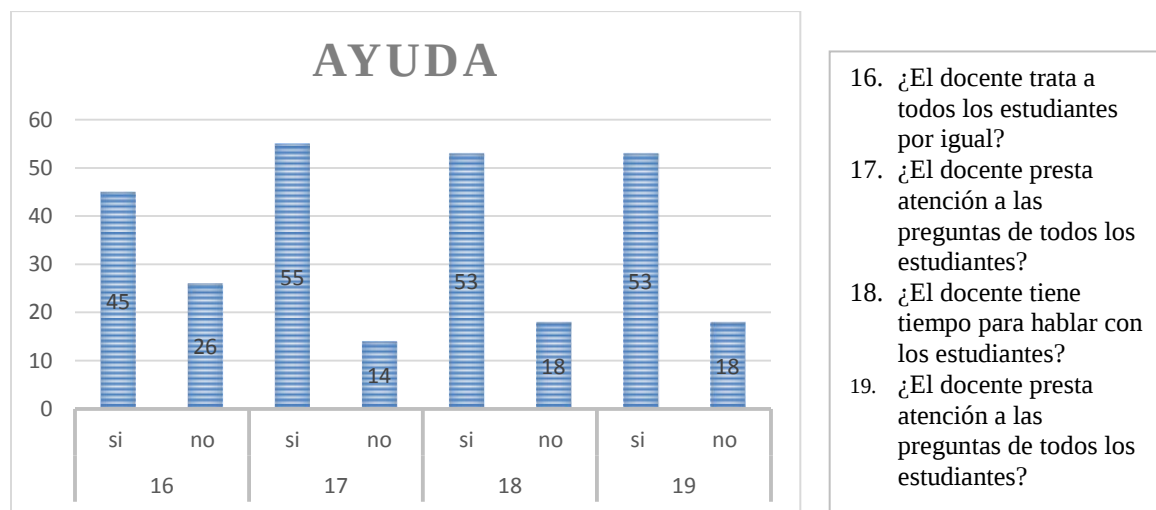


Tabla 9 Ayuda

Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

3. DIMENSIÓN DE DESARROLLO PERSONAL

En el desarrollo personal o autorrealización, de acuerdo con la perspectiva teórica abordada, el individuo concede especial atención a sentir que está satisfaciendo necesidades como apoyo social, aprobación, autoestima y desarrollo del talento. En tal caso, el niño aprende a partir de las experiencias que vive. Dichas experiencias pueden estar acompañadas de situaciones con resultados no esperados, lo que lleva al educando a generar conciencia de lo que tiene y necesita en términos de afecto, valoración y reconocimiento.

En el contexto educativo la autorrealización concede especial importancia a dos elementos fundamentales: el primero corresponde a la tarea y su relación con los temas propuestos en las diferentes asignaturas; el segundo tiene que ver con la competitividad que se refiere al esfuerzo de los estudiantes por lograr, buenas calificaciones y estima. Esta dimensión contempla dos sub-escalas: *tarea y competitividad*.

3.1 Sub- escala de tarea

Se entiende la tarea como la importancia que se da a la terminación de las actividades programadas, y lo temas que hacen parte de la programación. Para el análisis, se tuvieron en cuenta los ítems: *El docente asigna trabajos adicionales de recuperación, el docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes e intenta dar respuesta*. Del primero, 56 de los encuestados, afirmaron que el docente sí asigna trabajos adicionales de recuperación, sin embargo, en el segundo aspecto, 60 estudiantes manifestaron que el docente no da respuesta a lo

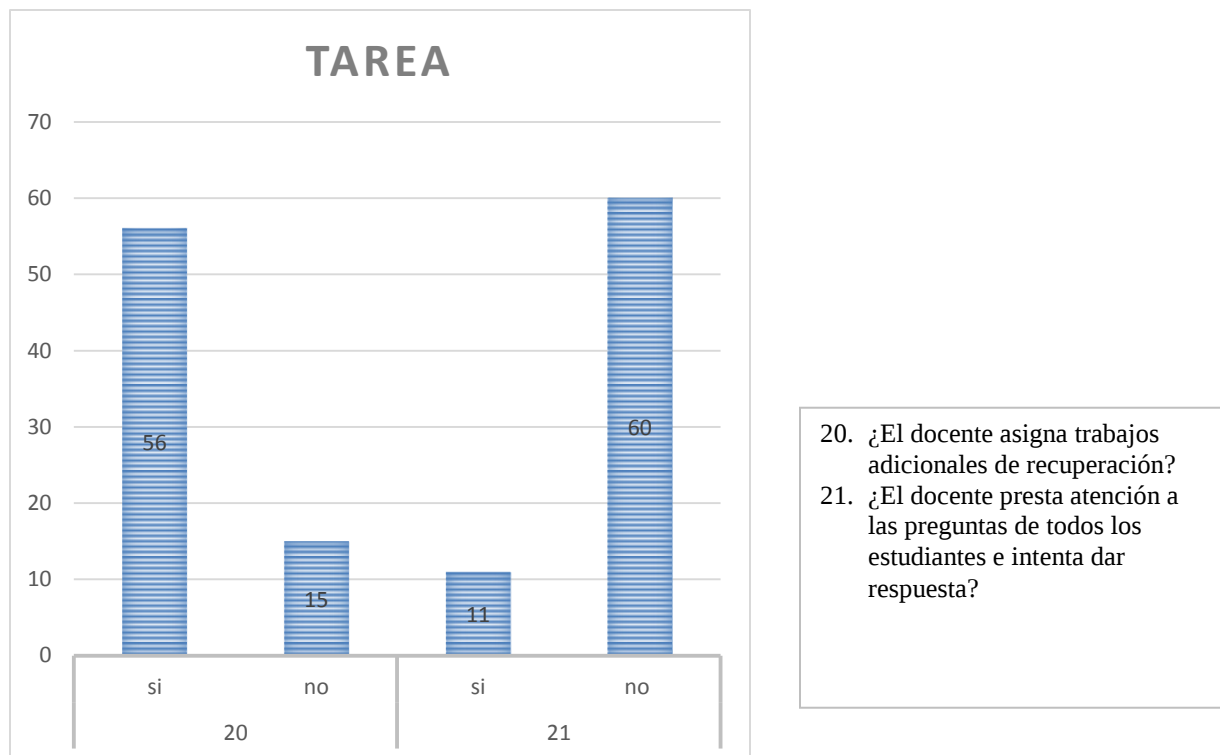
que preguntan. Es decir, a pesar de proponer actividades, éstas no son retroalimentadas o socializadas, convirtiéndose en una situación de malestar entre estudiante y docente.

Este hecho se identifica en una de las actividades desarrolladas por la docente, en donde ésta puso mayor atención a un porcentaje de estudiantes, olvidando a quienes no participaron del ejercicio, tomando la decisión de registrar en el observador del estudiante que una niña había tenido un mal comportamiento, sin percatarse que mientras se llevaba a cabo la actividad, se presentó una pelea entre la niña y otros compañeros de la clase, profiriendo un castigo sin escuchar la versión de la estudiante. (Ver. Diario de campo No. 4).

La tarea como actividad adicional al espacio académico del aula de clase, es una dimensión que influye en la relación entre los docentes y los estudiantes. La forma como se desarrolla esta dimensión, según los estudiantes, no es favorable, la tarea es vista solo como una actividad adicional que no influye en el proceso de formación, en tanto se realiza por cumplir un requerimiento. Para que se genere un clima favorable, la tarea debe ser un acuerdo mas que una imposición.

Gráfica, sub-escala de tarea:

Tabla 10 Tarea



Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

3.2 Sub-escala de competitividad

En ésta sub-escala, se analiza el grado de importancia que se le da a la obtención de buenas calificaciones, la generación de estima y el grado de dificultad que se plantea para obtenerlas. Se abordaron dos preguntas: *¿El profesor califica de manera justa?* y *¿El docente pregunta lo que enseña en clase?* Sobre la primera pregunta, 13 de los estudiantes consultados, opina que el docente no califica de manera justa a todos sus estudiantes.

El instrumento de observación permite ver que la docente propuso una actividad para desarrollar al interior del grupo, pero no tuvo en cuenta que algunos estudiantes le manifestaron que uno de sus compañeros había recibido una buena valoración aunque había copiado la información de otro estudiante que sí tenía el desarrollo de la actividad.

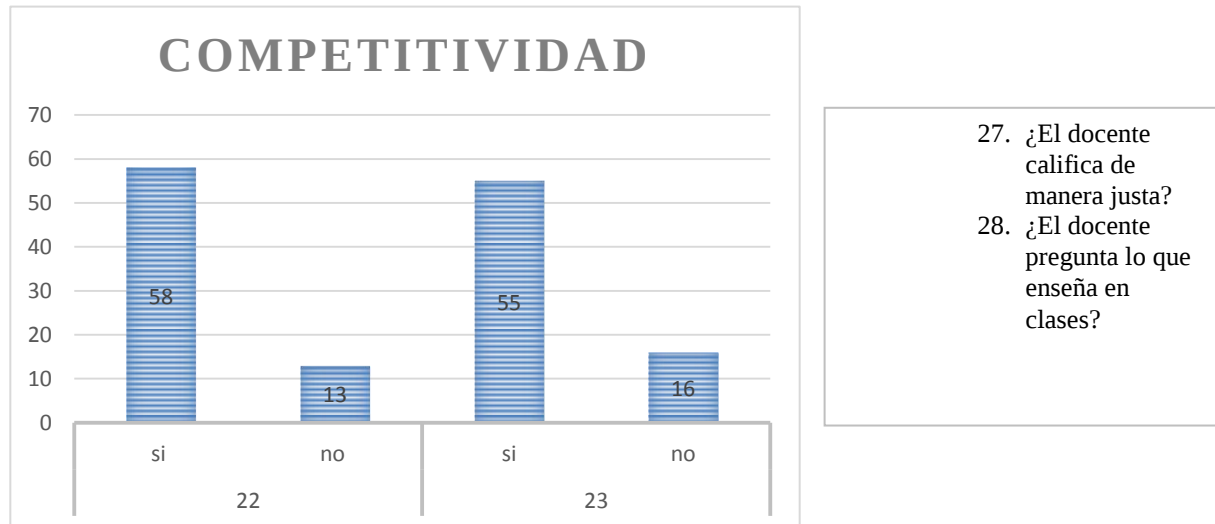
Los estudiantes percibieron que la profesora no tuvo un criterio justo respecto de la forma como evaluó la actividad. Esto a su vez genera en el clima escolar una percepción de que, sin importar la forma, lo importante es entregar la actividad que la docente ha dejado y los estudiantes pierden el interés por desarrollar sus actividades. (Ver. Diario de campo No. 6).

De acuerdo con el análisis, la competitividad se manifiesta como un elemento que favorece un clima tóxico, pues aquí priman los intereses personales sobre lo colectivos. Infortunadamente, en la escuela se promueven estos ambientes por encima del mantenimiento de relaciones sociales basadas en la igualdad. Generando así, reiteramos, un clima tóxico, pues es más importante la calificación o el resultado que el proceso que se lleva.

Para generar un clima escolar nutritivo desde las competencias ciudadanas, estas deben entenderse como las capacidades que permiten comprender al otro en diferentes aspectos y promueven un acuerdo en relación con los mínimos de convivencia. Las competencias ciudadanas no pueden ser vistas como un medio para clasificar a los estudiantes en tanto son capaces de resolver lo que el docente propone.

Gráfica, Sub-escala de competitividad:

Tabla 11 Competitividad



Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

4. DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD

Esta dimensión evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia. Aprender a convivir dentro de un sistema normativo no solo contribuye a que las clases se desarrollen en forma armónica, posibilitando el diálogo, la colaboración y la escucha activa. La enseñanza del respeto a las normas es una función propia del sistema educativo, que convertirá a los estudiantes en adultos responsables de sus actos y capaces de obedecer las normas.

Las normas ayudan a prevenir problemas o conflictos entre las personas. Pero también tienen la función de establecer lo que debe hacerse cuando no se respetan las reglas de convivencia. Es decir, las normas también están hechas para reprender o corregir a quienes, teniendo el deber, no respetan las normas y causan un daño a la convivencia. Decir que hay normas que regulan nuestros comportamientos, significa que existen formas de actuar que los miembros de un grupo consideran preferibles a otras, por los beneficios que traen consigo. Para la dimensión de estabilidad se tuvieron en cuenta las sub-escalas de organización, claridad y control.

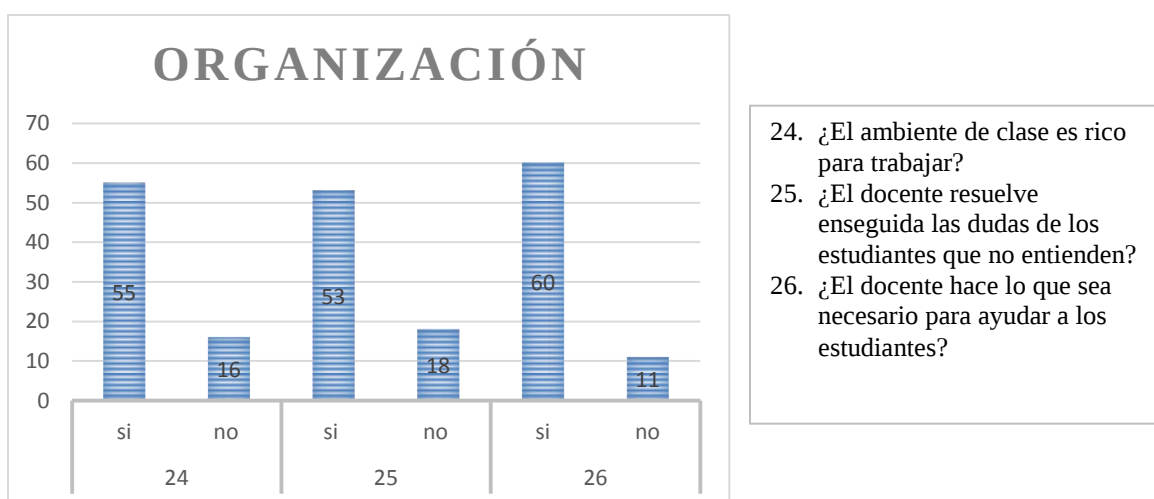
4.1 Sub-escala de organización

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Es la importancia que se le da al orden y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. Marca una pauta para definir el éxito que puede tener una institución para alcanzar sus objetivos, la cual depende en gran medida de los agentes que lo conforman. Para organización, se abordaron las preguntas *¿El ambiente de clase es rico para trabajar?* *¿El docente hace lo que sea necesario para ayudar a los estudiantes?* En la primera pregunta, 55 de los estudiantes contemplan que el ambiente de clase no es agradable para trabajar, de allí se relaciona una experiencia de una clase en la que la docente propone un trabajo grupal y la organización de los equipos debe ser impuesta porque no se llega a un consenso. (Ver. Diario de campo No. 7).

Las repuestas aportadas en la encuesta, demuestran que existe una organización general, lo que posibilita un ambiente adecuado de clase. Aunque, desde el análisis y las observaciones

realizadas en diferentes momentos (registrados en los diarios), se evidencia que los mínimos de convivencia establecidos no se interiorizan. Se puede indicar entonces que no es suficiente con socializar una serie de pautas de interacción, se necesita de mayor apropiación y práctica constante entre los estudiantes para que el objetivo de la dimensión de organización se mantenga.

Tabla 12 Organización



Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

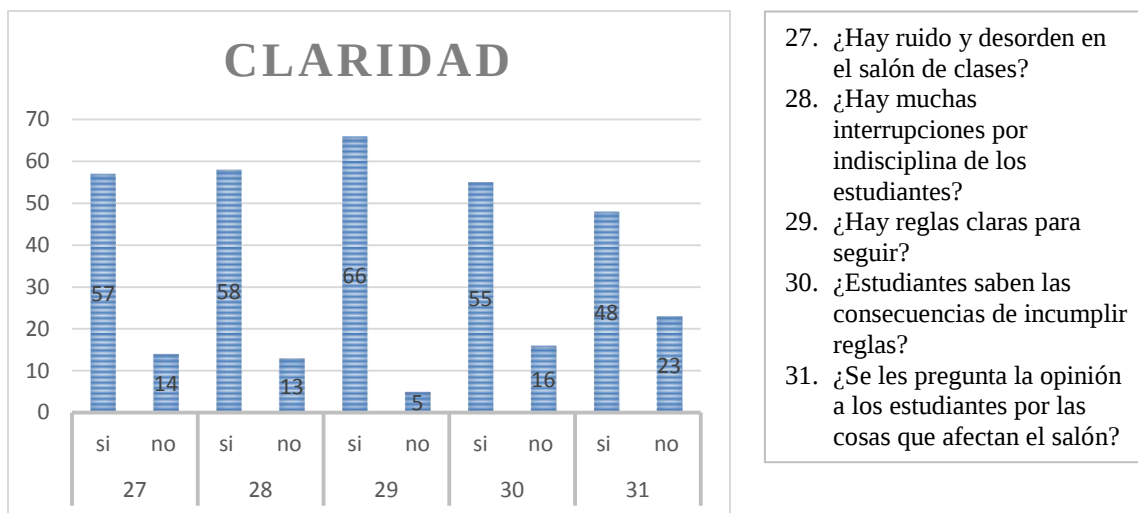
4.2. Sub- escala de claridad

La claridad se asocia con la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Es el grado en el que el profesor es coherente con esa normativa e

incumplimientos. Aquí se abordaron los 5 ítems: *hay ruido en el salón de clases, hay muchas interrupciones por indisciplina de los estudiantes, hay reglas claras para seguir, los estudiantes saben las consecuencias de incumplir reglas, se les pregunta a los estudiantes por las cosas que afectan el salón*. Para los aspectos uno y dos, 58 de los encuestados afirmaron que hay ruido e interrupciones por indisciplina, esa situación hace que el clima de aula se torne molesto entre compañeros. A pesar de lo anterior, en los demás puntos de la encuesta, los estudiantes manifiestan conocimiento de reglas y consecuencias de su incumplimiento.

Una situación que evidencia la importancia del conocimiento de las normas por parte de los alumnos es registrada en el instrumento de observación en donde un grupo de estudiantes de grado cuarto, incumple la norma del uso del balón y con éste agreden a una compañera de preescolar. Es decir, si los estudiantes no tienen en cuenta las normas en la relación con sus pares, interfiere en la interacción y se convierte en foco de controversia y conflicto. (Ver. Diario de campo No. 5).

Tabla 13 Claridad



Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

Esta escala demuestra que factores asociados con el ruido y la indisciplina son los que requieren de mayor atención y trabajo. Estos determinan factores favorables o desfavorables al clima escolar y muestran las relaciones que se dan entre pares cuando está el docente como mediador y cuando están en espacios de juego libre como el descanso. La claridad es una de las sub-escalas que mayor influencia tiene en la configuración del clima social nutritivo.

4.3. Sub- escala de control

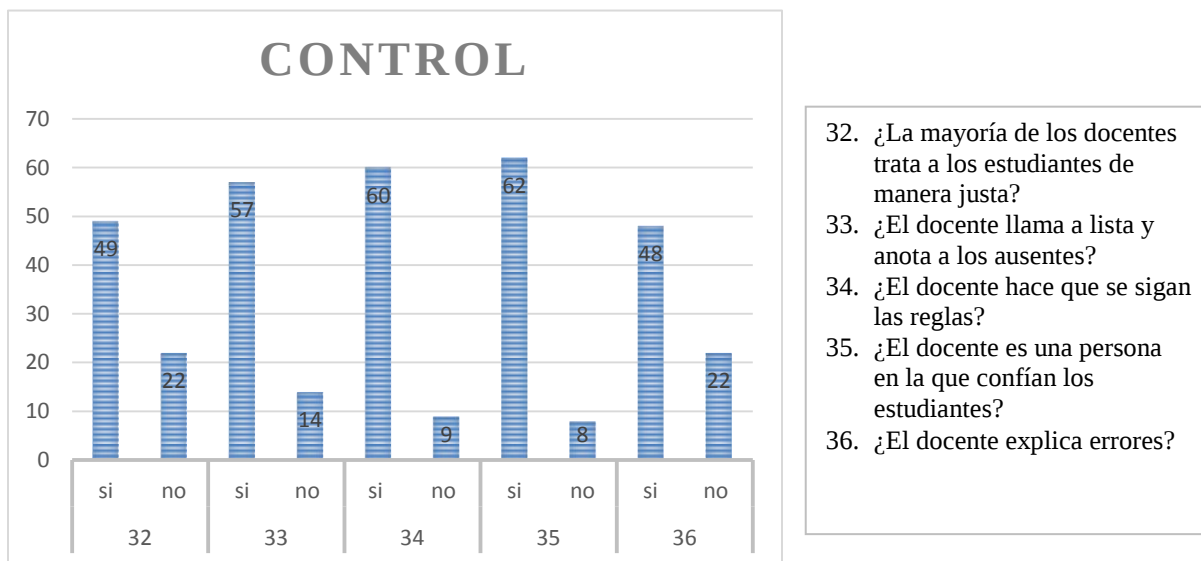
Se entiende como el grado en que el docente es estricto en el acompañamiento sobre el cumplimiento de normas y la penalización de aquellos que no las practican. Establecer lo que se vale y lo que no se vale nos ayuda a desarrollarnos mejor como personas y aprovechar los

beneficios que el grupo social nos ofrece en los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos: la familia, la escuela, la calle, las organizaciones sociales o asociaciones en las que participamos.

Para la sub-escala de control se abordaron los siguientes ítems: *la mayoría de los docentes trata a los estudiantes de manera justa, el docente hace que sigan las reglas, el docente es una persona en la que confían sus estudiantes*. Llama la atención que 8 estudiantes no perciben que haya niveles de confianza significativos en lo que corresponde a la manera como el docente da cumplimiento a las normas y penaliza cuando se ha cometido una falta. En el instrumento de observación, se presenta una situación donde la docente no permite escuchar la versión de todos los estudiantes ante una situación de conflicto y sus actitudes generan en los niños una percepción de preferencia con un estudiante en particular. (Ver. Diario de campo No. 3).

Para esta sub escala, es importante resaltar que el control es algo que se evidencia y manifiesta desde el comportamiento de los grupos en la capacidad de auto-regularse en presencia o ausencia de un adulto mediador. Si el control no es concebido y apropiado por la totalidad del grupo, se genera un clima desfavorable para la interacción de los estudiantes.

Tabla 14 Control



Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

5. DIMENSIÓN DEL SISTEMA DE CAMBIO

En esta dimensión se evalúa el grado de existencia de la diversidad, la novedad y las variaciones razonables en las actividades de clase. Es decir, el grado de aportación y actitud propositiva que se presenta en el espacio académico. Para ésta dimensión se abordó la sub-escala de innovación con el ítem *el docente es creativo para explicar*.

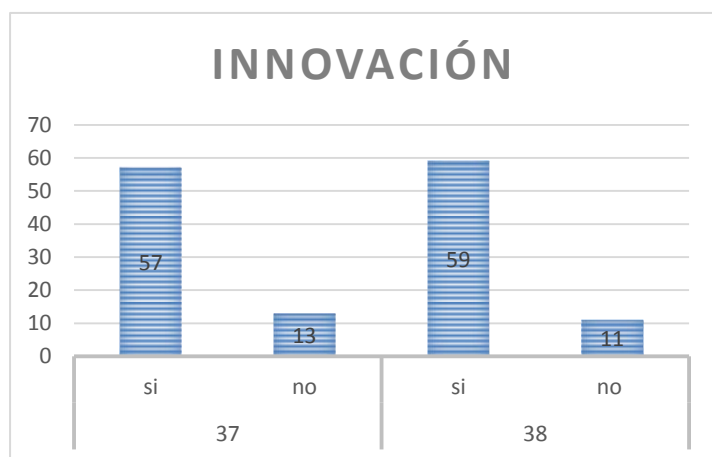
5.1. Sub-escala de Innovación

Para esta sub-escala se tuvo como referente de análisis, el grado en que los estudiantes contribuyen a planear las actividades escolares, la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos al desarrollo de la creatividad del estudiante.

Sobre las preguntas frente a las alternativas utilizadas por el docente en cuanto a la enseñanza, la opinión de los estudiantes es favorable, ya que 59 de los encuestados, manifiesta percibir la aplicación de diferentes técnicas para desarrollar los aprendizajes. Según los datos observados, la docente propone una actividad de agilidad cognitiva, donde los primeros en terminar, obtienen puntos por participar, lo que genera desorden, porque todos quieren obtener reconocimiento. Esto indica que a pesar de que las actividades que se proponen pueden terminar en conflicto y discusión entre los estudiantes y la docente, los niños rescatan las actividades que son dinámicas o que les genera mayor grado de participación o resolución de algún problema. (Ver. Diario de campo No. 4).

La innovación permite articular las competencias ciudadanas con el proyecto educativo y generar cambios significativos en las formas de interacción de los educandos mediante propuestas de trabajo que los involucran y empoderan para asumir e integrar en sus rutinas diarias prácticas de convivencia pacífica, participación y respeto por las diferencias.

Tabla 15 Innovación



37. ¿Los docentes escuchan realmente a los estudiantes?
38. ¿El docente es creativo para explicar?

Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos tras aplicar la encuesta.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las características del clima social escolar de la IED Sotavento que arroja el análisis de las encuestas aplicadas y los diarios de campo, como elementos de la percepción de los sujetos dentro de un contexto educativo particular, se puede afirmar, según los aportes de las investigadoras Ana María Aron y Neva Milicic (1999), que el clima del colegio Sotavento puede ser considerado como *tóxico*, dadas las siguientes condiciones:

- Existe percepción de injusticia, dado que en la sub-escala de ayuda, que corresponde a la dimensión relacional, los estudiantes opinan que no se les da el mismo trato respecto a otros compañeros de clase. Es decir, que al desarrollar actividades al interior del aula, algunos estudiantes perciben que solo se tiene en cuenta para reconocimientos o incentivos, a un grupo que ya está definido, ya sea por sus capacidades o porque el docente así lo determina.
- Existe sensación de marginalidad y no pertenencia, porque en la sub-escala de afiliación que se encuentra dentro de la dimensión de relaciones, los estudiantes son aislados debido a agresiones verbales, físicas y rechazo cuando se requiere desarrollar trabajos grupales.
- Hay desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su trasgresión; en la sub-escala de claridad, que se refiere a la dimensión del sistema de mantenimiento. Se observó que los estudiantes no tienen presentes las consecuencias de infringir o incumplir una norma establecida en el espacio escolar.

- Los estudiantes no se sienten respetados en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias. En la sub-escala de afiliación, se percibió que hay insultos, golpes, pellizcos, patadas y empujones de otros compañeros y este tipo de manifestaciones se realizan de forma continua. Así mismo, se interfiere con el crecimiento personal, porque se ha naturalizado recibir insultos, es decir, se vuelve común agredirse verbalmente.
- Se pone obstáculo a la creatividad. Esto se manifiesta según el análisis de la dimensión de estabilidad y del sistema de mantenimiento, ya que se observó que los estudiantes no se sienten a gusto para trabajar. No se tienen en cuenta las normas de convivencia, lo que hace que las relaciones interpersonales entre los estudiantes entren en conflicto de forma recurrente.
- No se sabe manejar los conflictos o se enfrentan autoritariamente. Los niños manifestaron que, cuando se presenta algún conflicto, se reacciona sin tener en cuenta la capacidad para el diálogo o el acuerdo entre los niños que se ven involucrados. Por el contrario, persiste la agresividad que se concibe en insultos o agresiones físicas. El establecimiento de las normas, permite el respeto por cada estudiante dentro del aula, sin embargo, hay ausencia de la norma para saber manejar situaciones y obtener soluciones que beneficien a las partes.

La mayoría de las características tóxicas encontradas se ubican en la dimensión de relaciones, fenómeno que impacta de forma negativa la interacción social de los estudiantes de grados tercero y cuarto de la IED Sotavento. Cada dimensión en conjunto con las sub-escalas, dan cuenta de elementos que afectan las relaciones interpersonales a pesar de contar con algunos aspectos positivos, pero que no son suficientes para llegar a un clima social escolar nutritivo que aporte al desarrollo de competencias ciudadanas y logre generar cambios al interior de las relaciones entre los estudiantes.

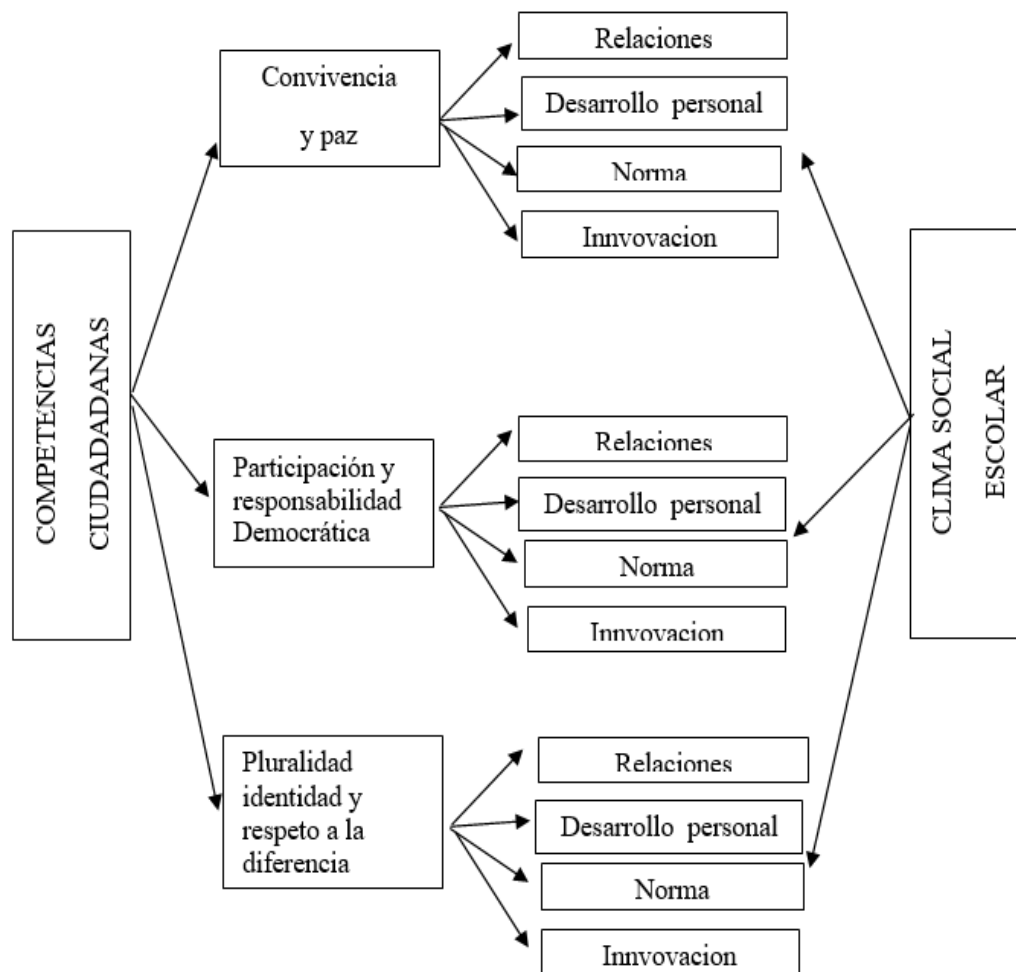
CAPÍTULO II

1. RELACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR CON LA PROPUESTA TEÓRICO-NORMATIVA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

A partir de los resultados obtenidos con relación al clima social escolar, en este capítulo se tiene como objetivo relacionar la propuesta teórico-normativa de la formación de competencias ciudadanas (*convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*) con el clima social escolar encontrado en la institución educativa distrital Sotavento y su influencia en la interacción social.

A continuación, se presenta un esquema que ilustra la forma como se organiza la información presentada en este capítulo.

Cuadro 7 Relación teórica de Competencias Ciudadanas y clima social escolar:



Para lograr el objetivo de este capítulo, se hizo la revisión de documentos referentes al desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y su aplicación a través de la conformación de los estándares básicos en competencias ciudadanas propuestos por el MEN y dirigidos a las instituciones educativas públicas y distritales de todo el país. Con base en ello, se establecen vínculos o correlaciones entre las características del clima tóxico que se presenta en el IED Sotavento y los lineamientos para la formación ciudadana.

1.1 Convivencia y paz

Este primer eje hace referencia a convivir pacífica y constructivamente con personas que frecuentemente tienen intereses que riñen con los otros, aprender a convivir con los otros, además, es considerado como uno de los pilares de la educación del siglo XXI. Aunque no implica perfecta armonía o ausencia total de conflictos.

1.2 Relaciones

En el marco de la convivencia y la paz, las relaciones interpersonales de los estudiantes riñen con la perspectiva normativa propuesta por el grupo de competencias ciudadanas que hacen referencia a este ámbito, ya que tienen como finalidad “comprender la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, y practicarlos en su contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.”(MEN. p. 15). Esto debido a que esta dimensión fue la que más características de clima toxico obtuvo, los estudiantes manifiestan tener un sentido de pertenencia con la institución, pero al mismo tiempo han desarrollado ciertas rutinas en las cuales se agreden, se empujan, se dicen sobrenombres, utilizan palabras despectivas para referirse a los que nos les caen bien, pero, sobre todo, frecuentemente, estos malos tratos que reciben hacen que se sientan mal y esto genera un clima toxico al interior de la institución.

1.3 Desarrollo personal

En la dimensión de desarrollo personal a los niños les cuesta reconocer las emociones básicas propias y de los demás, el pedir la palabra se convirtió más en una riña que en una solución para

fomentar la escucha. Los conflictos que son personales se solucionan con el grito o con devolver la agresión. En una situación observada en el patio a la hora de descanso: están todos en la cancha de fútbol y sin querer unos niños de tercero golpean a uno de cuarto, este se devuelve con mucha ira les quita el balón y los grita, ellos le dicen que fue sin culpa, pero él sólo grita y se calma cuando una docente se acerca a mediar, lo cual no debiera ser necesario si ellos en las interacciones interpersonales, desarrollaran la capacidad de aprender a vivir con el otro y entender que algunas situaciones no deben terminar con riñas (Ver. Diario de campo No. 8).

Los estudiantes manifiestan que hay mucho ruido en las aulas de clase y que esto hace que se pierda el interés por las actividades, aumenten la indisciplina y los problemas entre compañeros. Situaciones que se presentan en repetidas ocasiones durante la jornada escolar. Además, algunos estudiantes comentan que "quienes no tienen que ver con las faltas deben soportar los discursos y regaños de los docentes frente a cómo comportarse al interior del aula", eso es muy molesto y genera inconformismo de los niños y niñas que respetan las normas.

1.4 Norma

En la dimensión de norma, se evidencia que aún falta reconocer que las acciones van de la mano con las emociones y que hay que aprender a manejarlas para no hacer daño a los amigos. Es mejor buscar un adulto para mediar ciertas situaciones y no resolverlas por si solos, el incumplimiento de las normas genera malestar en la convivencia porque si hay unas normas o unos mínimos de convivencia preestablecidos son generados para mantener una interacción más pacífica.

También este eje pretende que los niños actúen de manera asertiva, y que sean capaces de frenar situaciones de abuso en la vida escolar, para lo cual la norma es fundamental cuando ellos entiendan que están en una sociedad en la que tienen voz y voto no solo van a obedecer sino a cumplir y proponer acciones en pro de una adecuada convivencia. En uno de los registros, se observó que los niños de tercero en una de sus campañas pasaron por el salón de preescolar con una cartelera, solicitaron permiso a la docente para presentar que es y que debe ser el descanso, allí exponían situaciones que pasan en la cotidianidad y como se puede aprovechar mejor el tiempo y los sitios durante el descanso. Lo que nos lleva a analizar que no es solo el conocimiento de la norma sino la apropiación que se tiene de esta para una buena convivencia. Es decir, la formación en ciudadanía debiera ser más vivencial, en la interacción y desarrollo de las relaciones interpersonales.

1.5 Innovación

En cuanto a la innovación, el 15% de los estudiantes encuestados manifiestan que el docente no es creativo para enseñar, lo cual debiera verse reflejado en la convivencia pues cuando se están desarrollando actividades diferentes ellos debieran responder con entusiasmo y participativamente pero no es la situación observada en el registro de la actividad de trabajo en grupo en el que el docente debe mediar para que ellos se organicen (ver diario de campo 7).

Partiendo de la concepción de clima social escolar presentada en la investigación, se establece el papel que desarrollan los diversos actores en la generación de un clima escolar tóxico o nutritivo. Elementos como la comunicación respetuosa o la capacidad de escucharse unos a otros, se contemplan a nivel teórico y normativo dentro de la propuesta de competencias

ciudadanas que se deben fomentar en el ejercicio diario de las relaciones sociales al interior de la escuela.

2 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

El grupo de competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se enfoca en construir una sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas pueden ser diferentes en sus formas de pensar y actuar. Significa en otras palabras, *reconocer igual dignidad a otras personas por el hecho mismo de ser personas e igual dignidad a otras formas de vida por el hecho de que éstas están dispuestas a respetar a las demás formas de vida distintas a la suya*. (Ruiz 2004. P. 46).

2.1 Relaciones

Si el grupo de competencias ciudadanas que habla sobre pluralidad, identidad y valoración por las diferencias, pretende construir una sociedad más justa, a pesar de las diferencias en la forma en que los seres humanos piensan y actúan, éstas no se ven reflejadas en la dimensión de relación o de relaciones del colegio Sotavento, ya que según los resultados de la encuesta y los diarios de campo, los estudiantes utilizan expresiones que se convierten en insultos y posteriormente en agresiones físicas. Además, si un grupo de estudiantes opina que el docente no presta atención a todo lo que los estudiantes le dicen, implica que al interior del aula se generan situaciones que no

son propias de la igualdad en términos de dignidad que se pretende para el grupo de competencias ciudadanas a nivel de pluralidad y valoración de las diferencias.

2.2 Desarrollo personal

La relación encontrada con la dimensión de desarrollo personal – autorrealización y el grupo de competencias ciudadanas, resalta la necesidad de dar igualdad de oportunidades a las personas; en el diario de campo número 4, la docente tomó la decisión de generar un castigo a una estudiante, sin dar la oportunidad para escuchar lo que tenía decir en su defensa sobre la situación que se generó al interior del aula, cuando compañeros la irrespetaron y golpearon con lápices su rostro, momento que la profesora no observó ni permitió contarle debido a su enojo.

2.3 Normas

Las competencias ciudadanas que hablan sobre pluralidad, y valoración de las diferencias genera especial atención por crear condiciones de comunicación orientadas a la convivencia pacífica, el respeto y la reciprocidad. Sin embargo al analizar los resultados que arrojan los instrumentos en el primer capítulo, se puede ver que a nivel de la dimensión de estabilidad y sistema de mantenimiento, los estudiantes no ubican normas de comunicación básicas, impidiendo que haya respeto por la opinión y la palabra del otro repercutiendo en la convivencia pacífica del espacio académico

A través de sus normas, formas de convivencia y organización, los grupos sociales moldean la conducta de los individuos. En este sentido, las competencias ciudadanas le brindan al estudiante herramientas que le permiten desarrollar habilidades para identificar, reflexionar,

aceptar y valorar la compleja diversidad social en que actualmente nos encontramos inmersos. La escuela debe generar espacios innovadores y significativos para que la experiencia de desarrollar competencias ciudadanas a nivel individual, social y cultural trascienda más allá de los intereses personales.

3 Participación y responsabilidad democrática

El tema de participación y responsabilidad democrática se presenta en la escuela con el objetivo de orientar hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos y las normas; aspectos como el ruido, el desorden, la agresión hacen que los estudiantes incumplan lo preestablecido al interior de cada clase; una situación que evidencia esto es cuando al entrar los estudiantes de grado 403 al aula no cumplen con la norma de ingresar en orden al salón y ocupar su lugar, lo que genera una serie de situaciones conflictivas entre los estudiantes afectando el desarrollo de la clase. (Ver diario de campo # 1)

3.1 Relaciones

Empoderar a los estudiantes en torno al tema de participación y reflexión con lo que sucede a su alrededor les permite ser partícipes de cambios que benefician a todo el grupo escolar. La situación que se presentó en el curso 301 cuando un estudiante copia el trabajo de otro y la docente no toma ninguna medida ante la grave situación a pesar que los niños le informan, permite observar situaciones de injusticia presentadas en la escuela.

Al implementar actividades donde se permiten que los niños y niñas sean partícipes en la toma de decisiones, se tengan en cuenta sus puntos de vista, sus intereses, sueños o necesidades y posibilitando el diálogo directo entre los participantes, será un medio para que la democracia sea vivida de manera plena. Sin embargo, todavía falta vivenciar un ambiente más democrático y participativo como parte de la cotidianidad escolar. Los resultados que arrojan los ítems 15 y 16 ratifican que aunque se hable de igualdad esto no se cumple en el colegio. Esto lo evidenciamos en una actividad realizada en la institución al inicio del año escolar en torno al tema de la elección del personero escolar, puesto que se debe organizar una elección de un personaje que será quien representa la comunidad estudiantil ante la institución, y esta actividad se presenta solo como algo de un día que no trasciende por lo tanto la democracia y la participación se reduce a una actividad.

3.2 Desarrollo personal

Las competencias ciudadanas en el grupo de participación y responsabilidad democrática resalta la pertinencia de encaminar los esfuerzos pedagógicos hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir del cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y de asumir las consecuencias que individual y socialmente trae consigo el no hacerlo. Con respecto los ítems 29 y 30 que hablan acerca del cumplimiento de las normas, permite determinar que el conocerlas no implica cumplirlas a pesar de las sanciones. Por lo tanto más allá del conocimiento de las competencias ciudadanas se debiera promover la práctica de las mismas en contextos cotidianos.

3.3 Normas

Una situación en la que se logra establecer el incumplimiento de normas básicas como el respeto y la escucha es la presentada en el diario de campo número 8, cuando los estudiantes no prestan atención para recibir información y una compañera agrede a otro al faltarle al respeto.

3.4 Innovación

La dimensión de innovación abre las puertas para que se generen cambios en las prácticas escolares presentadas por el docente en busca de empoderar a los estudiantes con el tema de participación, contrasta con la iniciativa del docente por generar espacios de clase más dinámicos, prácticos y agradables, una situación donde se logra evidenciar fue la que se generó competitividad entre los estudiantes porque cada uno quería obtener puntos positivos a través de su agilidad y participación en la actividad, (ver diario # 4).

Como conclusiones de este capítulo, cabe anotar que las normas escolares establecidas en el manual de convivencia Sotaventista, buscan alcanzar los objetivos institucionales a través del conocimiento y la práctica por la comunidad educativa, aunque de forma frecuente son infringidas, no se percibe que su cumplimiento aporte a la mejora de la convivencia y el clima escolar.

En general a la comunidad sotaventista le falta demostrar en su práctica conocimiento, respeto y valoración por las diferencias (racial, social, física, etc.) Al hablar de participación y responsabilidad democrática se evidencia la falta de espacios académicos para el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de tercero y cuarto.

La innovación no es solo generar cambio en las estrategias pedagógicas, es permitir que los estudiantes actúen y tengan la posibilidad de comunicar, interactuar y aprender a través de su lenguaje particular. Además, no se percibe una incidencia directa de las competencias ciudadanas en el clima social escolar de los grupos tercero y cuarto.

Se pudo establecer que desde la perspectiva del clima social escolar, los estudiantes no generan relaciones interpersonales basadas en el respeto, la escucha o la valoración de las diferencias, a pesar de que la teoría sobre formación en competencias ciudadanas plantea que *El aprendizaje del respeto y defensa de los derechos humanos representa, para los niños y los maestros de nuestras escuelas una alternativa frente al miedo que genera la acción de los violentos, un instrumento de equidad y una opción de solidaridad.* (Chaux 2005. p.36).

El desarrollo de habilidades en torno a la participación y responsabilidad democrática a través de la práctica de competencias ciudadanas, permite abrir espacios de discusión y reflexión sobre la realidad, empoderando al estudiante para que participe de un cambio personal que necesariamente habrá de incidir en la sociedad. Las innovaciones pedagógicas se desarrollan de la mano con las normas establecidas de forma clara y consensuada, permitiendo que las relaciones interpersonales tengan una incidencia en el desarrollo personal y cultural, favoreciendo así el clima escolar.

Impacto del clima social escolar en las interacciones sociales de los estudiantes del IED

Tal como ya se indicó, esta investigación va más allá de medir el clima social escolar y caracterizarlo, pues se busca entenderlo, para de ser el caso, reformular a partir de la formación

por competencias ciudadanas las prácticas que determinan una percepción negativa del ambiente escolar. Se debe entonces recordar que el clima social escolar se relaciona con la “percepción” que tienen los miembros de un grupo social determinado de los diferentes aspectos que conforman el “ambiente en el cual desarrollan sus actividades” cotidiana (Aron, A & Milicic, 2011).

Para el caso específico de las instituciones educativas, específicamente los colegios, tenemos que en la percepción positiva del clima social escolar influyen una gran cantidad de factores, entre los cuales podríamos destacar los siguientes: se requiere que la planta física sea adecuada; se exige una comunicación respetuosa en todas las direcciones, estudiantes-estudiantes, profesores-estudiantes, directivas-profesores, profesores-profesores, etc. Otra forma de exponer esto que se acaba de indicar sería mediante el señalamiento según el cual el clima escolar resulta determinado por factores como la calidad de las relaciones sociales que se logren establecer, el nivel de interacción, el sentido de pertenencia y el grado de ayuda y apoyo que en situaciones específicas encuentran los miembros de la comunidad educativa.

Pero más allá de indicar los elementos que influyen y determinan la percepción del clima social escolar, de lo que se trata aquí es de lograr saber o entender como el mismo impacta en las interacciones de los estudiantes, situación que exige una precisión preliminar: si el clima social escolar se determina por la calidad de las relaciones sociales que se establecen, nos encontramos entonces ante una situación de doble vía, por un lado tendríamos que las relaciones e interacciones que se dan entre los estudiantes constituyen o conforman el clima escolar, mientras

que si lo vemos desde otra óptica, será el clima social el que determine las conductas de los estudiantes.

A primera vista podría pensarse que nos situamos ante un debate irresoluble y pernicioso, como por ejemplo, el que busca saber si fue primero el huevo o la gallina. Sin embargo, este no es uno de esos debates, en primer lugar, porque posee una solución clara y contundente, y en segundo lugar, porque a partir de esta conclusión, se hace posible pensar en reformular y mejorar el clima social escolar mediante el recurso de las competencias ciudadanas.

Cuando Durkheim –uno de los cofundadores de la sociología– debe definir el *hecho social* inicia por señalar su carácter *coactivo*, quiere esto decir que el hecho social ejerce cierta de presión violenta sobre los individuos, para que estos ejecuten o conserven unas conductas sociales determinadas. El principal ejemplo que nos ofrece Durkheim se vincula con lo que él denomina las *corrientes sociales*, que se caracterizan por arrastrar al individuo aun a pesar de su voluntad:

Pero hay otros hechos que, sin presentar estas formas cristalizadas, tienen la misma objetividad y el mismo ascendiente sobre el individuo. Es lo que se denomina corrientes sociales. Así, en una asamblea, los grandes movimientos de entusiasmo, indignación o de piedad que se producen no tienen por origen ninguna conciencia particular. Vienen a cada uno de nosotros desde el exterior y son susceptibles de arrastrarnos a pesar de nosotros mismos. (...) Es así como individuos perfectamente inofensivos en su mayoría pueden,

reunidos en una muchedumbre, dejarse arrastrar a la realización de atrocidades (Durkheim, 1999, pp. 39-40).

Se sigue entonces de lo anterior que el clima social escolar se presenta como un hecho social coactivo capaz de imponer sus corrientes de comportamiento a los miembros de un grupo, aun por encima de su propia voluntad. Para intentar entender este fenómeno un poco más a fondo podemos valernos del siguiente ejemplo, pensemos la situación de un estudiante de primaria que llega a una institución educativa en la cual se presenta un clima social escolar toxico, caracterizado por el irrespeto, la mala comunicación y la falta de pertenencia, estas situaciones iniciaran por desagradar al nuevo estudiante, que sin embargo, no podrá resistirlas por mucho tiempo, pues el hecho social terminara por mostrar su carácter coactivo e imponerle comportamientos que como indica Durkheim vendrán desde el exterior y arrastraran al individuo aun por sobre su voluntad.

Tenemos entonces a manera de conclusión parcial o provisional que el clima social escolar condiciona y determina las relaciones sociales que se dan entre los estudiantes. Sin embargo, esa es solo parte de la respuesta, porque cuando pasó a tomar medidas tendientes a reformular el clima social escolar inmediatamente se nota que ha de iniciarse necesariamente por la transformación de las prácticas concretas y cotidianas de convivencia e interrelación, donde las competencias ciudadanas se presentan como un factor positivo de ese cambio.

Las competencias ciudadanas vienen integradas por un discurso y un conjunto de prácticas y teorías que permiten fortalecer o crear un clima social escolar nutritivo, cuya importancia radica en la posibilidad de generar un ambiente de aprendizaje significativo que permita el desarrollo de interacciones sociales basadas en una convivencia más pacífica, participativa y democrática. En síntesis, el clima social escolar nutritivo genera relaciones positivas entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, si la intervención ha de darse sobre las prácticas cotidianas y específicas de convivencia que general un ambiente escolar toxico, debemos empezar por recapitular cuales son las prácticas que hemos encontrado y que inciden negativamente en las relaciones que se dan al interior de la comunidad educativa.

El primer punto se relaciona entonces con el sentido de pertenencia que los estudiantes han desarrollado hacia la institución, el cual debería dar como resultado un ambiente agradable y capaz de incidir de forma directa en el clima escolar. La lectura que aquí se obtiene no deja de ser ambigua y de generar desconcierto: resulta evidente que existe sentido de pertenencia de parte de los estudiantes hacia la institución, sin embargo, el mismo no se refleja en las relaciones estudiante-estudiante donde prevalece el maltrato que se manifiesta de muy distintas formas, golpes, expresiones soeces y burlas. A tal punto se han interiorizado este tipo de prácticas por parte de los estudiantes que incluso ya las ven como “naturales” y, por lo tanto, ni se cuestiona ni reflexionan sobre las mismas. En este punto resultan de gran importancia las competencias ciudadanas entendidas como saber y conjunto de prácticas capaces de reavivar el debate y la reflexión en torno a los malos tratos entre estudiantes.

El fin de este debate y esta reflexión en torno a los malos tratos se ligan indisolublemente al factor de la organización, pues queda en evidencia que existe una organización con mínimos de convivencia que no se han interiorizado, y por lo tanto, las habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales que ofrecen las competencias ciudadanas están en capacidad de incidir positivamente en la apropiación de esos mínimos de convivencia.

Pasando a la dimensión de ayuda (segundo punto) encontramos que los lazos de unión o distancia entre docentes y estudiantes se fortalecen o debilitan en la medida en que los estudiantes perciben que la ayuda del docente se brinda a todos por igual y sin ningún tipo de discriminación. Infortunadamente, se aprecia el favoritismo de los docentes sobre grupos determinados de estudiantes, lo que genera procesos de exclusión y segregación al interior de las propias aulas de clase, factor que necesariamente viene a incidir en el fortalecimiento de un clima social escolar toxico.

A lo anterior debe sumarse el mal manejo que hacen algunos docentes de las tareas, que son vistas por los estudiantes como actividades adicionales que no generan un mayor interés y no tienen un impacto real en el proceso formativo. Dejando de lado el tema de la pertinencia o impertinencia de estas actividades, se debe señalar que los estudiantes suelen ver en las mismas una manifestación más del favoritismo, donde dejar una tarea es sinónimo de ayuda hacia aquellos que gozan de una mayor cercanía al docente, y es vista por quienes no son de sus

afectos, como una forma de represalia. Piénsese en el caso de un estudiante que en clase de matemática no ha entendido nada de lo que se dice y al cual además se le deja una extensa tarea.

Este tipo de favoritismo y discriminación que el docente promueve al interior del aula (bien sea en forma consciente o inconsciente) repercute negativamente en la dimensión de competitividad, ayudando a recrudecer el de por sí ya complejo clima escolar toxico que se vive, pues tal como ya lo indicamos, en la percepción del clima escolar incide el grado de ayuda y apoyo que en situaciones específicas encuentren los miembros de la comunidad educativa, donde infortunadamente priman los intereses personales sobre los colectivos, y donde el lema de profesores y estudiantes es “sálvese quien pueda”.

Ahora bien, cuando el docente promueve las facciones al interior del aula de clase a través del favoritismo y la promoción de conductas altamente competitivas que olvidan el grado de ayuda y la solidaridad que deberían existir entre estudiantes y entre estos y los profesores, está dando origen a un problema paralelo que de nuevo viene a incidir negativamente en el reforzamiento de un ambiente social escolar toxico: las divisiones artificiales que se crean al interior del aula entre favoritos y no favoritos, los que participan y los que no, los que el docente ayuda y los que no, etc., dan lugar a grupos excluidos que interfieren en la dimensión de claridad, pues se crean factores asociados al ruido o la falta de atención de los estudiantes. En otras palabras, el estudiante que no se siente incluido dentro de la dinámica de clase se transforma inmediatamente en un factor de distracción e indisciplina.

Concatenado con lo anterior, el docente se ve obligado a entrar en un juego de medición de fuerzas con aquellos estudiantes que no ha sabido incluir en la clase y que por lo tanto se han convertido en un distractor. Se observa en la dimensión de control, que no se promueven las conductas de autorregulación y autodisciplina de los grupos, los cuales solo asumen las conductas convivenciales positivas en tanto un adulto las impone, y de nuevo empieza así el juego de medición de fuerzas que se caracteriza por la obediencia impuesta, mas no por la interiorización de las reglas de comportamiento, privilegiando la heteronomía por sobre la autonomía, como si estuviésemos educando personas llamadas únicamente a obedecer, mas no a pensar y decidir responsablemente por cuenta propia.

Para concluir este apartado debemos reivindicar entonces el papel que están llamadas a cumplir las competencias ciudadanas a la hora de contribuir en la formación de un clima social que resulte nutritivo, punto que exige considerar la dimensión de innovación mediante la articulación de las competencias ciudadanas y la generación de cambios en las interacciones de los estudiantes en los puntos específicos de convivencia pacífica, participación y respeto por las diferencias. Aquí adquieren gran utilidad las habilidades comunicativas y emocionales que se pueden desarrollar a través de las competencias ciudadanas.

CAPITULO III

1. CONDICIONES PARA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE QUE FAVOREZCA LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA

Teniendo en cuenta las reflexiones que se produjeron de la relación entre los aspectos teórico – normativos de la formación para la ciudadanía y el clima social escolar de la IED Sotavento en los grados tercero y cuarto de primaria; es necesario describir las condiciones pedagógicas, sociales y físicas del ambiente de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el clima social escolar.

En esta fase del trabajo se presentan las preguntas formuladas a diez estudiantes constituidos dentro de un grupo focal organizadas en dos marcos de referencia. Luego, el análisis de las respuestas generadas por los niños frente a sus percepciones del ambiente de aprendizaje de la Institución Educativa Sotavento, estableciendo relaciones entre competencias ciudadanas y clima social escolar, para determinar los elementos fundamentales que permitan formar para la paz, la participación y la valoración de las diferencias.

PREGUNTAS DE BASE PLANTEADAS PARA EL GRUPO FOCAL	
1.	¿Cuál lugar del colegio le gusta más para recibir clase?
2.	¿En qué espacios del colegio se puede compartir mejor con los compañeros?
3.	¿Cómo es el trato entre compañeros?
4.	¿Qué situaciones se presentan en el salón entre compañeros cuando hay mucho ruido?
5.	¿Qué hace el grupo cuando un compañero sufre una caída?
6.	¿Cómo se resuelven los conflictos entre compañeros de curso?
7.	¿Cómo se trabaja cuando el profesor los ubica en grupo?

8.	¿Qué haces cuando un compañero esta triste? Y ¿Qué hacen los demás en esta situación?
----	---

Tabla 16 Pregunta focal

1. CUADRO SINTÉTICO DE RESPUESTAS GRUPO FOCAL (Cuadro 9)

Tabla 17 Cuadro sintético

Nombre	Pregunta 1 ¿Cuál lugar del colegio le gusta más para recibir clase?	Pregunta 2 ¿En qué espacios del colegio se puede compartir mejor con los compañeros?	Pregunta 3 ¿Cómo es el trato entre compañeros?	Pregunta 4
Jhon Alexander Sánchez Rodríguez curso 301	Ciencias, salón de la profesora Isabel	Descanso	Más menos porque es que hay veces que a uno lo empiezan a tratar mal. Y a mí me da rabia.	A uno le pueden doler las orejas
Mario Alexander Ospina moreno 403	Matemáticas salón de la profesora Ilda	Casitas azules Carpa	Mal, porque cuando alguien se pelea, después los otros se meten y salen en problemas ellos.	Cuando a uno le gritan no le gusta, le duele el oído y se le puede dañar
Brayan Stiven Rodríguez Yaquino 301	Matemáticas profesora Ilda	Salón	Bien porque algunos se portan bien y a veces no le dicen cosas malas de otras cosas.	También le puede doler la cabeza a uno y le puede dañar el tímpano
Antonio Escamilla 403	Sociales Profesora milena	Entrada	Mal por las peleas y los gritos. Si muchos gritos.	Con muchos gritos se generan peleas, porque cada vez uno grita más y cuando uno está gritando otros gritan.
Santiago Andrés Correa Montoya 301	Español profesora Milena Martínez	Salón	Bien porque también algunas veces cuando uno está bien ellos lo ayudan a uno.	Ocurren cosas malas, le da mucha rabia
Sergio Esteban Hernández guzmán 301	Español profe Milena Martínez	Descanso	Mal porque a uno le dicen cosas. Como que uno es chismoso	A uno le gritan y uno tiene que pararse en la silla pidiendo silencio
Ferley Santiago Guilombo 403	Español con la profesora Shayonara	Salón	Mal porque a uno lo amenazan. Porque yo ando con unos compañeros, me ponen amenazar y me	Le puede dañar el oído y le duele la cabeza.

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

			dan patadas.	
Sara Yareni Castiblanco Arias 301	Sociales con la profesora Milena Martínez	Patio	Bien porque me la llevo bien con todos mis compañeros y no peliamos. Y otros grupos mal porque a veces se pelean se dan patadas, se gritan.	Cuando gritan se conforman peleas porque comienza el que manda, comienza hay que silencio y los otros hay que no, que no vamos a hacer silencio, se empiezan a tratar mal y se dicen cosas, a uno le empieza a doler la cabeza por la gritería de todos
Camila Andrea Rodríguez Ospina 403	Salón 11 español profesora Shayonara	Patio	Mal porque a veces a uno lo tratan muy mal	Mal, por lo que nos hacen dar dolores de cabeza
Laura María Santana 403	Sociales con la profe Milena	Salón	Bien porque hay unos que comparten con otros y hay otros que no	Mal porque hay unos que gritan silencio y no hacen caso y otros se ponen bravos y empiezan a buscar pelea

Nombre	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8
Jhon Alexander Sánchez Rodríguez curso 301	Se va a mirar que paso y viene y le avisa a la profesora	Hablando, pero es que hay veces yo no hablo sino peleo.	Chévere, porque uno de reúne con ellos y no se siente solo. Equipo	Uno le dice que tiene y le habla y él se pone contento y halamos.
Mario Alexander Ospina moreno 403	A veces se ríen todos y eso da mucha risa (risas de fondo),	Eso que uno le sacan la rabia y no hablamos con la persona sino producimos la violencia	Chévere cuando uno hace asociaciones, pero a veces como algunos niños son dejados entonces hace todo uno solo Equipo	A veces uno le dice y todos e dicen deje de ser sapo y vallase l puesto
Brayan Stiven Rodríguez Yaquino 301	Ayudarlo y a veces unos niños se raen.	Dialogando	Chévere por que uno puede compartir la amistad al lado Del compañero Equipo	A veces le dicen no pasa nada pero uno lo ve bien triste
Antonio Escamilla 403	Ayudarlo	Pelean hasta que uno de los dos se calma	A veces chévere y a veces no porque a unos no les gusta trabajar, solo molestar.	A veces uno le dice y él no dice nada

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

			Individual	
Santiago Andrés Correa Montoya 301	Algunas veces alguno se ponen de chismosos	Mal, porque algunas veces algunos se ponen a pelear.	Es bueno, porque uno puede compartir con amigos Equipo	Hablándole
Sergio Esteban Hernández guzmán 301	Ayudarlo a levantar	Para no conformar conflictos, decirle a la profe que él me pego, hay veces que lo hacemos	Es bueno porque uno puede trabajar en equipo. Equipo	Pues, lo consentimos y le decimos que juguemos en descanso
Ferley Santiago Guilombo 403	Ayudarle a pararse y no burlarse de el	Dicirle a la profe y no ser groseros.	Bueno porque, ayudar en equipo y aprender más cosas Equipo	Decirle que tiene y ayudarlo
Sara Yareni Castiblanco Arias 301	Ayudarle al compañero a pararse, no burlarse y decirle a la profesora.	Dialogar decirle a la profe, y no seguir peleando	Bueno porque uno alguna cosa que no la sabe le puede preguntar al compañero o, que algún compañero no que sepa o le pregunta a uno. Equipo	Hablar con el decirle que tiene, a veces él le dice a veces no
Camila Andrea Rodríguez Ospina 403	Ayudarlo a pararse y no burlarse	Hablando y no generando más conflictos. Pero la pelea es el medio más fácil de resolver los conflictos	Chévere porque nos reunimos más con los otros niños. Individual	Diciéndole cosas chéveres para que el no
Laura maría Santana 403	Paparlo y llevarlo a donde la profe isabelita.	Ir donde la profesora y hablar con los compañeros, porque hay niños que uno va a hablar con ellos y buscan la violencia.	Más o menos porque hay niños que si trabajan y otros que no. Individual ratifica que unos no trabajan.	Preguntarle qué le pasa porque hay veces mamas que les pegan

Sobre la pregunta 1: ¿Cuál lugar del colegio le gusta más para recibir clase? Los estudiantes hacen énfasis en un lugar en donde la figura del docente es fundamental para su aprendizaje. Mencionan asignaturas específicas y docentes que desde su percepción generan un ambiente propicio para recibir clase. Al hablar de Competencias Ciudadanas se afirma que *La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma* (Chaux 2005. p. 13). Sin embargo, en el segundo capítulo se observó que los estudiantes siempre necesitan de la figura del educador para que las normas de convivencia se mantengan, así sea que estas se tengan que asumir de forma autoritaria, es decir, se establecen las normas dentro del aula de clase no siempre de manera voluntaria.

En la pregunta número 2: ¿En qué espacios del colegio se puede compartir mejor con los compañeros? Se observó que las respuestas dan cuenta de dos lugares que para los estudiantes del grupo nominal son más representativos: el salón de clases y el patio de receso o descanso. Del primero se considera un espacio que posibilita la interacción, porque es un lugar más tranquilo, es decir, de menor ruido, del segundo se hace importante para las relaciones sociales porque se realizan actividades no direccionadas o mediadas por un docente.

Se puede ver según las respuestas y los planteamientos teóricos, que el patio de descanso es un lugar que permite una formación ciudadana con elementos propicios de interacción social y potenciador de las relaciones interpersonales, puesto que *puede hablarse de ciudadanía incluyente sólo si hay mecanismos, procedimientos, instrumentos y espacios de participación libres de coacción*. (Chaux 2005. p. 15).

Sobre la pregunta 3: ¿Cómo es el trato entre compañeros? Seis de los diez estudiantes contestan que son negativas respecto al trato que se da entre pares, porque la agresión física o verbal es constante cuando se presentan discusiones entre ellos y mayor dificultad en la convivencia se presenta cuando intervienen otros compañeros porque no tratan de mediar la situación, por el contrario, animan la discusión.

Se puede observar que un clima social escolar que esté cargado de situaciones de agresión, no permite generar condiciones en el ambiente de aprendizaje para desarrollar competencias ciudadanas porque

Desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor –político de la solidaridad. Y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad violencia, fanatismo e indiferencia extrema (Chaux 2002: 12).

Frente a la pregunta número 4 ¿Qué situaciones se presentan en el salón entre compañeros cuando hay mucho ruido? Los estudiantes hacen énfasis en lo negativo del exceso de ruido, “*Mal porque hay unos que gritan silencio y no hacen caso y otros se ponen bravos y empiezan a buscar pelea*” teniendo influencia en diversas reacciones de rabia e ira, que desencadenan tratos verbales agresivos, situaciones de pelea, gritos y groserías, ocasionando molestias físicas (dolores de cabeza y oído) a otros compañeros. Se torna en una discusión de poder frente a quien grita más fuerte dejando de lado la solicitud de estudiantes que esperan el silencio y el respeto.

En la pregunta 5 ¿Qué hace el grupo cuando un compañero sufre una caída? Los estudiantes hacen énfasis en la importancia de ayudar a levantarlo y llevarlo para que lo revisen y le brinden atención, otros se acercan para observar lo que sucedió y salir en busca de ayuda o para informar, sin dejar de lado lo curioso y gracioso que llega a hacer una situación de estas a nivel escolar.

En la pregunta número 6 ¿Cómo se resuelven los conflictos entre compañeros de curso? Los estudiantes buscan dar solución a los problemas empleando algunas estrategias, como el diálogo, la mediación del docente y la agresión física o verbal, en palabras de los niños *“Para no formar conflictos, decirle a la profe que él me pego, hay veces que lo hacemos”*, según se establece en el grupo de convivencia y paz de Competencias Ciudadanas: *“La convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos”*. (Chaux, 2005, p. 58).

En la pregunta 7 ¿Cómo se trabaja cuando el profesor los ubica en equipo? Ellos contestaron que se trabaja bien, que les gusta porque pueden compartir con sus amigos y preguntar cuando no saben, al mismo tiempo dicen que lo malo de trabajar así es que solo unos hacen y los otros se dedican a no hacer nada y molestar, por lo que termina haciendo el trabajo solo una parte del equipo. Del grupo, 5 niños dijeron que les gusta el trabajo en equipo y cinco que individual, lo cual refleja que hay una opinión dividida frente a esta modalidad y se reitera en sus respuestas que es porque terminan trabajando solo unos.

El trabajo en grupo es una estrategia que posibilita la interacción entre pares, asigna responsabilidades y organiza el trabajo del aula de clase, lo que se observó al proponer una dinámica de trabajo en grupo es que los estudiantes no tiene la autonomía a la hora de la organización de los equipos, esto debe estar mediada por el docente y hacerlo ocupa gran parte del tiempo. (Ver. Diario de campo No. 7).

Desde la formación en competencias ciudadanas se observa como el trabajo en equipo es necesario para poderse relacionar con los demás pero es evidente que hay algo que no está acorde, puesto que la idea es asumir responsabilidades y cumplir con el objetivo, no segmentar y hacer que otros hagan el trabajo buscando fortalecer la autonomía.

En la última pregunta del grupo nominal se evidencia como cada niño habla desde su sentir, su mirada y vivencia de la realidad en que está inserto. ¿Qué haces cuando un compañero esta triste? Y ¿Qué hacen los demás en esta situación?, se observó que aunque hay un espíritu de compañerismo y de ayuda, manifestar la tristeza no es cotidiano y mucho menos buscar ayuda entre los compañeros.

Solo unos pocos saben de la situación real de tristeza que en algunas ocasiones está acompañada de problemas familiares como lo manifiesta *Laura de 403* “preguntarles qué les pasa por que hay veces mamás que les pegan”. En este aspecto el eje de convivencia y paz de los estándares de competencias ciudadanas uno de sus componentes, busca que los niños *Expresen sus*

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes como gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc., (MEN p. 16).

Sin embargo, las respuestas de los niños muestran que esto no es fácil, expresar lo que sienten es un poco complicado por lo tanto la ayuda brindada por sus compañeros es de cuidado y de remisión al docente encargado o titular, y esto genera cadenas de malestar que afectan el clima escolar, desde la formación ciudadana se habla de las competencias emocionales que favorecen este tipo de relaciones:

Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (Chaux 2005 pág. 329).

Después de realizar el análisis de las respuestas de los estudiantes que hicieron parte del grupo nominal, en términos de las condiciones pedagógicas, sociales y físicas que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas desde el clima social escolar, se puede determinar sobre los tres aspectos:

2. CONDICIONES PEDAGÓGICAS

Como condiciones pedagógicas la organización, dominio, planeación y ejecución de las actividades, son aspectos fundamentales, dado que si no se estructuran de manera adecuada se pueden presentar situaciones como falta de atención o interés de los estudiantes, indisciplina, ruido y agresiones, que inciden directamente en el ambiente escolar, lo que permite llevar un direccionamiento con objetivos trazados y enfocados, manteniendo un clima social escolar nutritivo. Además, la escucha por parte del docente debe ser constante, ya que los estudiantes ven en la figura del profesor un mediador de posibles conflictos o discusiones.

Las condiciones pedagógicas deben permitir la socialización como forma de evaluación de situaciones en las cuales se esté viendo afectada la interacción social y el clima social escolar, permitiendo que los estudiantes bajo parámetros de formación ciudadana como la convivencia pacífica y participación democrática, puedan establecer puntos de encuentro que ayuden a establecer acuerdos y consensos.

Pensar el desarrollo de competencias ciudadanas, desde condiciones pedagógicas, implica darle especial importancia a las relaciones humanas y a la interacción social como partes esenciales de los aprendizajes al interior del aula. Se requiere de una lectura pertinente sobre las realidades sociales que afectan a los estudiantes y que inciden en la manera de relacionarse cuando interactúan en el espacio escolar.

Si persiste la idea de disciplina y orden a través del castigo y la coerción, la construcción de sujetos participativos, con referentes de equidad y democracia se hace más difícil de alcanzar. En cambio, si en condiciones pedagógicas un estudiante se siente valorado, aceptado e incluido, obtiene referentes significativos para relacionarse e interactuar con otros.

3. CONDICIONES SOCIALES

Se presentan factores sobresalientes como la disposición, liderazgo, trabajo cooperativo, en donde todos los actores deben sentirse incluidos en el grupo donde se encuentren. Proponer actividades que favorezcan el trabajo individual y grupal con relación a temáticas como género, igualdad, inclusión y valoración de las diferencias. Sesiones que tengan en cuenta los intereses y las motivaciones de los estudiantes, a partir de la realidad social y el contexto en el cual se encuentra la institución.

La escuela debe convertirse en un espacio que propicie el desarrollo personal de cada estudiante. No puede persistir la idea de un espacio que únicamente sirve para mantenerlos ocupados –y a donde muchos asisten únicamente a recibir asistencia alimentaria–. Para desarrollar competencias ciudadanas se requieren condiciones sociales favorables, deben existir, al interior de las instituciones educativas, modelos de aprendizaje claros sobre la formación ciudadana, modelos que deben ser retroalimentados de forma constante.

Se debe reconocer que los estudiantes poseen ideas particulares sobre su condición social, es decir, sobre cómo se ven a sí mismos y cómo perciben a los demás compañeros. En este punto se debe indicar que una condición social específica es necesaria para desarrollar competencias ciudadanas que les permitan expresar de forma abierta ideas y sentimientos propios, sobre la base del respeto por la opinión de las personas que comparten el espacio escolar.

El diálogo, la mediación y la escucha son elementos que pueden ser abordados desde cada una de las condiciones para un ambiente de aprendizaje, aunque, no se pueden desvincular o trabajar de manera aislada; así como desarrollar competencias ciudadanas no puede limitarse a actividades sin que exista trazabilidad o interrelación entre ellas.

4 CONDICIONES FÍSICAS

Un ambiente de aprendizaje físico adecuado para los estudiantes, es aquel en el que se controlan niveles de ruidos generados tanto por los actores dentro del aula como de factores externos cercanos a la institución escolar. Los recursos mobiliarios como sillas o mesas, ayudan a generar un clima nutritivo y potenciador de competencias ciudadanas. Otros elementos de tipo didáctico (libros, marcadores, temperas, colores, etc.) o tecnológicos, se deben encontrar en completa disposición para que puedan ser utilizados de forma espontánea y libre por los estudiantes según se requiera.

La planta física resulta importante para desarrollar competencias ciudadanas, en la medida en que cada uno de los espacios de la institución educativa permita la interacción, la participación,

Competencias ciudadanas: aprendiendo a convivir

la escucha y la tolerancia en el marco del saber convivir con otros. Es decir, cada espacio al interior de la escuela, debe ser pensado como un lugar que ayude a mejorar las relaciones de los estudiantes.

CONCLUSIONES

REFLEXIONES Y APORTES FINALES SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Después de analizar la influencia de las competencias ciudadanas dentro del clima social escolar de los estudiantes de tercero y cuarto de la IED Sotavento, y su impacto en la interacción social de los mismos, se establecen las siguientes conclusiones:

Se puede determinar que el clima escolar de la IED Sotavento desde la perspectiva teórica propuesta por Aron y Milicic, presenta rasgos de un clima tóxico, que se ve reflejado en la interacción social de los estudiantes de tercero y cuarto grado. Por lo tanto, las competencias ciudadanas no influyen de forma significativa en el clima social escolar de la institución objeto del estudio.

Lo que se propone como teoría y normatividad en cuanto a formación de competencias ciudadanas no incide en las relaciones interpersonales de la población objeto de estudio. La afirmación se plantea tras considerar una serie de programas educativos que se propusieron al interior de las instituciones escolares y que debían ser desarrollados en los planes de estudio. Desde este punto, es necesario reflexionar sobre el impacto de la propuesta de formación ciudadana al nivel de cada institución educativa del país inmersa en este discurso y en mayor proporción como política educativa nacional.

La propuesta de formación ciudadana, se generó desde lineamientos y estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y dirigido a todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. Sin embargo, la forma de promoverla fue a través de la generación de cartillas o talleres que los estudiantes resolvían en el papel. Es decir, que si se pretende abordar las competencias ciudadanas al interior de las aulas con todos los elementos teóricos que la constituyen no se puede pretender obtener resultados con los estudiantes asumiendo una postura instrumental y poco sistemática o con una lógica estructurada.

No se puede pretender desarrollar competencias ciudadanas sin observar el contexto particular sobre el cual se encuentra la institución escolar. Además, es necesario analizar el clima social de la escuela para promover ejercicios ciudadanos, es decir, convertir la escuela en un escenario de rutinas y hábitos permeados por acuerdos, consensos y propuestas entorno a la convivencia pacífica. Entender el desarrollo de las competencias ciudadanas en la escuela es ir más allá de transmisión de conocimientos, porque la interacción social y las relaciones interpersonales son elementos fundamentales en la formación de un ciudadano que necesitan del ejercicio práctico y diario en el aprender a convivir con otros.

Las competencias ciudadanas, el clima social escolar y la interacción social, son ejes transversales que deben ser vistos de forma integral. No se pueden desarrollar de forma aislada o asumiéndose desde una asignatura específica como única responsable. Se necesita vincular a todas las instancias y los actores de la institución educativa desde el rector hasta colaboradores

de servicios generales, puesto que el ambiente escolar debe estar en la misma línea de formación ciudadana.

Para los estudiantes, dentro de la teoría y la norma, un elemento fundamental en el desarrollo de las competencias ciudadanas, se constituye en la escucha. Un ambiente educativo que no posea un nivel significativo de escucha no presenta un interés auténtico por entender a otro ser humano y por tanto no se puede lograr un buen clima escolar si no existe conciencia por entender lo que los demás quieren decir.

En el desarrollo de la escucha como componente de la formación ciudadana, el docente adquiere un papel fundamental en la mediación de situaciones que se constituyan en desacuerdos o discusiones. También frente a la necesidad de los estudiantes de sentirse reconocidos, respetados en su palabra o en lo que sienten. Si el docente no se encuentra en la misma línea de formación para proporcionar espacios concretos donde los estudiantes puedan manifestar situaciones de exclusión o agresión, la formación para la ciudadanía pierde cualquier fundamento.

En una de las actividades registradas, se preguntó a los estudiantes acerca del concepto o noción que tenían sobre lo que significa la ciudadanía o el ser ciudadano; para los estudiantes ser ciudadano contiene aspectos como cuidar los parques, ayudar a los vecinos, pertenecer a una comunidad, a una familia, respetar las normas de tránsito, cuidar el colegio o tener una identificación.

En la interacción social de los estudiantes se observa siguen naturalizando las agresiones y la exclusión se marca con mayor frecuencia.

Al generar el acercamiento a la población objeto de estudio a través de los instrumentos o del grupo focal, se tiene la posibilidad de resignificar la práctica docente, porque se genera sensibilización del investigador frente al sentir de los estudiantes en la manera como se manifiestan. Dicha situación permite al educador profundizar en la lectura de las realidades de los estudiantes.

A pesar de las situaciones y de los factores que se asocian al clima tóxico de la institución educativa, se observan niños con deseos de mejorar sus relaciones interpersonales permitiendo el contacto con sus pares de forma más cercana y participativa mediado por el juego. Interactuar poniendo a bailar trompos u obtener ganancias con bolitas de cristal, se convierten en pretextos para consolidar nuevas amistades, a pesar de que la misma escuela vea este tipo de actividades como algo que va en contra del orden ya establecido.

Al describir las condiciones pedagógicas, sociales y físicas necesarias para un ambiente de aprendizaje que favorezca el proceso académico y convivencial, se logró establecer que los tres aspectos son interdependientes, pues se requiere de espacios físicos adecuados (mobiliario, material, lugares), al igual que de planeación y organización pedagógica y social.

El docente tiene un grado de implicación importante en el clima social escolar. La forma como establezca las normas, desarrolle las actividades y genere relaciones con sus estudiantes incide en las interacciones al interior del aula.

La familia como primer referente de formación es un factor determinante en el desarrollo de las competencias ciudadanas, es allí donde la práctica adquiere más significado y valor para ser aplicadas en los demás contextos. Solo con participación de la familia las competencias ciudadanas pueden tener impacto en la convivencia escolar y social.

El estudio y los resultados de la investigación muestran que tras determinar las condiciones de un ambiente escolar (tóxico o nutritivo), la formación de competencias ciudadanas permite implementar estrategias de mejora que pueden ser aplicadas en otros contextos escolares, logrando interacciones sociales más significativas.

La sociedad colombiana debe preguntarse sobre si ¿las interacciones y formas de relacionarse de los niños en las escuelas deben transformarse, o si por el contrario, debe conservarse el *estatus quo?*, y si con ello, se están formando sujetos que respetan, defienden y promueven los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aron A. & Milicic, N. (2011). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar*. ECLIS, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Aron A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

Arnau Gras, J; Calvet Civit, M.P. & Sanuy Burgués, J. (1981). *Evaluación de los efectos del refuerzo social y del refuerzo con fichas sobre la conducta verbal de niños deficientes auditivos profundos*. En: Anuario de psicología No 24 – 1981 – 1, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Bransford, J; Ann, L & Coking, R. (2007) *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Secretaria de Educación Pública – SEP, México, D.F.

Bustamante, G; De Subiría, S; Bacarat, M; Graciano, N; Marín, F; Gómez, J & Serrano E. (2002). *El Concepto de Competencia II*. Editorial Alejandría, Bogotá, D.C.

Bustamante, G. (2001). *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, D.C.

Carrillo, M; Ladino, R & Munevar, J.V. (2011). *La construcción de normas como un pacto en el manual de Convivencia del Colegio Fundación*. Chía, Cundinamarca.

Cassullo Gabriela L. (2013). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de psicología, Buenos Aires.

Cava, M.J. & Musitu, G. (2001). *Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula*. En: revista de psicología general y aplicada, Universidad de Valencia, pp. 297-311. Recuperado en file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/DialnetAutoestimaYPercepcionDelClimaEscolarEnNinosConProb-2364390.pdf

Cepeda, M.J. (2004). *Ciudadanía y Estado Social de Derecho*. Ponencia en el Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Chaux, E. (2005). *Competencias Ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, Bogotá D.C.

Chaux, E. (2007). *Aulas en Paz. Resultados preliminares de un programa multi-componente*. En: Revista Interamericana de Educación para la Democracia, Vol. I, No. Septiembre de 2007, pp. 36-56, Bogotá, D.C.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Taurus, Bogotá, D.C.

Chaux, E; Lleras, J & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Ediciones de la Universidad de los Andes, Bogotá D.C.

Chomski, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. (2009). Editorial Gedisa, Barcelona.

Clemente, R; Regal, R & Górriz, A; Villanueva, L. *Interacción social entre gales: comprensión de normas socioconvencionales y morales*. Universidad Jume I, Castellón, España. (Sin más datos). Recuperado en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf> Colombia.

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de 1991. Editorial Temis, Bogotá, D.C.

Colombia. Congreso de la Republica. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. Presidencia de la Republica. Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Colombia. Congreso de la Republica. Ley 1620 de 2013, 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. Recuperado en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1965 de 2013, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas – Cartilla 1 Brújula programa de competencias ciudadanas*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas – Cartilla 2 MAPA Programa de competencias ciudadanas*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Delors, J. (1989). *Informe a la UNESCO – La educación encierra un tesoro*. Ediciones de la UNESCO y Santillana, Barcelona.

García, L. & López, R. (2009). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. Universidad de Valencia Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia, España. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35622.pdf?documentId=0901e72b81203172>

Gimeno, J. (2003). *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. En: Martínez, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Editorial Graó, Barcelona.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.

Guerrero L. (2011). *Gestión Pedagógica en el Aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la*

ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Helena, en el año lectivo 2011 – 2012. Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.

Hernández J. (2011). *Las interacciones sociales de los alumnos: una alternativa pedagógica en la escuela primaria multigrado.* Editado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México D.F.

ICBF. Base de datos VALIJA. 01 de enero a 31 de octubre de 2014. Cálculos: Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana. SDG. Recuperado en: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/PPT%20SRPA%20ENE-OCT%202014%20_opt.pdf

Jiménez, M; Lleras, J. & Nieto, A. (2010). *La paz nace en las aulas. Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia.* Universidad de la Sabana, Bogotá, D.C.

Lopera, C. (Diciembre de 2013). *Icfes saber pro.* Recuperado Julio de 2014, de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/estudio-de-competencias-ciudadanas>.

Torrado P., M.C. (2002). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar.* En: Bedoya, D & otros: Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Marín, L.F. (2002). *Perspectivas Filosóficas de las competencias Ludwing Wittgenstein y Jurgen Habermas.* En: Bustamante, G y Cols (Comp.) El concepto de Competencia I: Una mirada interdisciplinar. Ed. 2 Alejandría Libros, Bogotá, D.C., pp. 33-48.

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.* Georgia: Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management.

Martínez J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía.* Editorial Morata, Madrid.

Martínez, M. (2010). *Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa.* En: educación y valores ciudadanía. Editado por OEI-Fundación SM, Madrid.

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

Mella, O. (2003). *Grupos focales (Focus Groups). Técnica de Investigación Cualitativa*. Publicado como documento de trabajo No. 3. CIDE, Santiago de Chile.

MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula*. Editado por el MEN, Bogotá, D.C.

MEN. (2003). *Educar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y hacer*. Editado por el MEN, Bogotá, D.C.

MEN. (2004) *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?* Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>

Mockus, A. (2002). *La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de la ley, moral y cultural*. Perspectivas, vol. XXXII, No 1.

Morales, J.H. *Las interacciones sociales de los alumnos. Una alternativa pedagógica en la escuela primaria multigrado*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares / Ponencia, México D.F.

Moos, Rudolf y Trickett, Edison. (1974). Classroom environment scale manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press. Moos, Rudolf; Moos, Bernice y Trickett, Edison. (1987). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar, TEA, Madrid.

Moos, Rudolf; Moos, Bernice y Trickett, Edison. (1987). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. TEA, Madrid.

Ochman, M. & Cantú, J. (2013). *La Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas*. En: Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, pp. 63-89, México, D.F.

Organización de Naciones Unidad – ONU. Asamblea General. (1965) *Declaración sobre le fomento entre la Juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*. Recuperado en https://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__d95e1564-7a05-11e1-80f5-ed15e3c494af/index.html

Osorio, G. (2013). *Pactos de Aula para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3118/1/30369R696.pdf>

Parrales, S. & Salas, L. (2012). *Desarrollo de competencias ciudadanas para aprender a convivir en paz desde el grado primero a y b jornada tarde en el instituto técnico industrial*. Universidad de la amazonia Florencia-Caquetá. Universidad de la Amazonia, Florencia.

Perenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Colección Biblioteca de Aula, 196. Editorial Graó, Barcelona.

Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar de Tiempo de Educar*. Vol. 9, núm. 17, pp. 153-159, Universidad Autónoma del Estado de México, México, D.F.

Pino, D. (2011) *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. En: revista digital Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/pbag.html>

Ramos, N & Chaux. (2007). *Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-Componente*. Publicado en Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 2007, pp. 36-56. Recuperado en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf,

Redondo, M. & Cornejo, R. (2001). *El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. En: Revista Última Década, núm. 15, octubre, 2001, pp. 11-52, Valparaíso, Chile.

Restrepo, J.C. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. Editado por la Pontificia Universidad javeriana, Bogotá, D.C.

Rivas Tilve, A. *Habilidades sociales y relaciones interpersonales*. (2006). Fundación Gil Gayara Madrid. Recuperado en: http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/22_habilidades.pdf

Rizo, M. (2006). *George Simmel. Sociabilidad e Interacción. Aportes a la Ciencia de la Comunicación*. En: Revista electrónica de epistemología de las ciencias sociales. Cinta de Moebio. Recuperado en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/rizo.html>

Rodríguez, G. (2013). *Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

Somersalo, H; Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). *Classroom climate and the mental health of primary school children*. Nord Journal of Psychiatry. 56, 285-290. Finland.

Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: Debates de educación Barcelona ponencia en línea. Fundación Jaume Bofill; UOC, Barcelona.

Unesco. (1992). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

ANEXOS

Anexo 1

LUGAR: Salón 10 PARTICIPANTES: Estudiantes de grado 401 ACTIVIDAD: Ejercicio para iniciar clase TIEMPO DE REGISTRO: 30 minutos Numero 1	
Registro: El grupo de 403 ingresa al aula a las 12:45 pm, van llegando uno a uno, y automáticamente buscan con quien iniciar conversación sin interesarles que ya está el docente y debe iniciar la clase, han pasado casi diez minutos y no se han dispuesto de forma adecuada para recibir la clase, algunos estudiantes(tres niñas) al observar el rostro de la docente que los está mirando muy seria comienzan a advertir al resto de sus compañeros, diciendo la profe está muy brava y nos mira, pocos les importa y se cinco se sientan, otros se enojan porque las niñas lo halan del saco para que se sienten , pero estos contestan con manoteo y groserías Como No joda, deje de ser sapa, metida, regalada, y si no me quiero sentar que... el grupo de ocho niñas y niños que están hablando ni se enteran de lo que está sucediendo, por eso la profesora decide saludar, con una actividad de forma mímica, sin generar ningún sonido y moviendo sus manos con una secuencia de la canción de la araña Kuinsy. Cuando se dan cuenta los estudiantes ocupan su puesto pero siguen hablando, interrumpiendo la actividad inicial, cosa que molesta a los otros y comienza una discusión entre cuatro compañeros porque una niña le dijo a un niño que se callara, porque le fastidiaba su habladera y no le dejaba escuchar, a lo que respondieron otros dos que se callara ella y dejara de ser lambona, la niña les contesto que eran unos gamines cansones, uno de ellos la golpeo dándole una palmada en la mano, la niña llora y se levanta a informarle a la profesora, pero los otros involucrados comienzan a ofenderla diciéndole que ya iba a dar quejas y ser mentirosa, al observar la niña llorando la profesora indaga sobre lo sucedido, pero los tres agresores se unen y comienzan a atacar verbalmente a la niña, dicen mentiras, exageran la situación y aseguran que la niña les grito	PALABRAS CLAVE • Se siente seguro en el colegio • La pasa rico en el colegio • Se siente solo en el colegio • Hay buenas relaciones entre estudiantes y docentes. • La mayoría de docentes se interesa en que los estudiantes estén bien • Los docentes dan apoyo adicional para quienes lo necesitan • Le robaron algo en el colegio • Recibió insultos de un compañero haciéndole sentirse mal • Compañero de curso lo rechazó o no lo dejó estar en su grupo • Le hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos Todos se llevan bien en el curso

groserías ofendiendo a sus madres, la niña llora por lo que escucha y asegura que es mentira, algunos compañeros al escuchar lo que dicen sus compañeros se levantan y dicen que ellos observaron lo sucedido y que es mentira lo que dicen esos chinos. Ellos siempre hacen lo mismo molestan y joden, le pegan a todos y hasta se roban las cosas y quieren que uno se deje. La profesora indaga con otros niños y se logra establecer que esos estudiantes fueron los que agredieron a la niña. Los separa y comienza la clase, pero se genera una tensión entre todos porque no quieren estar al lado de alguno de esos niños.	
Observación:	

Anexo 2

LUGAR: Salón 10 PARTICIPANTES: Estudiantes de grado 401 ACTIVIDAD: Ejercicio para iniciar clase TIEMPO DE REGISTRO: 30 minutos Número 2	
Registro: El señor coordinador inicia la formación del día lunes con una oración, recuerda la importancia del porte del uniforme completo, el cumplimiento de horario al ingreso y salida de la institución, resalta los arreglos que se realizaron el fin de semana (rejas pintadas y murales) recomienda el cuidado y pregunta quien desea colaborar sembrando unas plantas y arreglando los jardines, esto a la hora del descanso muchos se levantan sin importar la hora (descanso) la mano y al azar Walter (coordinador) señala a cinco seis niños (as) de tercero y cuarto y les dice que los espera para iniciar las labores. El señor coordinador pasa entre los grupos revisando uniformes, buscando prendas inadecuadas (gorros, bufandas, aretes grandes, chaquetas, etc.) encontrándose con la sorpresa que diez niños no han cumplido con la norma, dos de esos niños son nuevos ingresaron hace	Implicación PALABRAS CLAVE • Le gusta el colegio • El colegio es un sitio agradable • Tienen sentimiento de orgullo por el colegio Los Estudiantes entienden todo lo que enseña el docente

dos días, otro es de segundo que no le han comprado la sudadera y dos no tienen los tenis (primero) en cuarto se le retiraron tres chaquetas y en tercero dos camisetas de equipos de futbol. Cuando inicia el himno del colegio la mayoría de los estudiantes lo entonan de forma orgullosa alzando el volumen en el coro. En orden inician a ingresar a las aulas para comenzar las clases.	
Observación:	

Anexo 3

LUGAR: Salón 10 PARTICIPANTES: Curso 301 ACTIVIDAD: Clase de sociales TIEMPO DE REGISTRO: 1 hora Numero 3	
Registro: La docente de Ciencias Naturales solicita el observador de curso 301, para realizar anotaciones a varios niños y niñas por no haber realizado la tarea. Ingresa el curso 301 a clase de Sociales al aula No. 10, cuando están entrando Juan Marentes y Jhon Sánchez se les observa tristes y enojados, el resto del grupo están rumorando del regaño que recibieron sus compañeros, Juan se sienta y empieza llorar, varios niños se acercan para preguntarle pero él no habla y aumenta el llanto, llega uno de sus mejores amigos y le dice que eso ya no importa que esa vieja es una bruja, que deje de llorar. No le dé gusto y golpea su espalda. Pero Juan Marentes continúa su enojo; Jhon el otro regañado comienza a hablar de forma grosera dirigiéndose a la docente de Ciencias, unos compañeros lo escuchan y le dan la razón. Uno de los niños le dice <i>que miedo</i>, yo me asusté mucho cuando ustedes comenzaron a discutirle y esa vieja se enojó peor, y no dejaba que ustedes hablaran; de verdad que esa profe es muy brava y mala gente. Cuando se indaga de lo sucedido en esa clase	PALABRAS CLAVE AYUDA • El docente trata a todos los estudiantes por igual • El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes • El docente tiene tiempo para hablar con los estudiantes El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes

todos desean hablar, se escucha un murmullo de voces pero no se entiende nada, se le pide a Jhon Sánchez que cuente lo sucedido. Inicia diciendo que esa profe ni siquiera dejo que hablara, e inicio a regañarnos y gritarnos, porque Samuel (el consentido de la profe) Fue y le conto que nosotros (Jhon y Juan) estábamos escribiendo cartas de amor y según ese chino que eran para unas niñas, pero que lo peor era que habíamos arrancado las hojas del cuaderno de ciencias Naturales y eso era mentira, sí estábamos haciendo unas cartas pero era la tarea de Artes por lo del día de la mujer y esas hojas eran viejas recicladas que había traído Paula de la casa y nos la regalo porque no habíamos hecho la tarea. Y la profe comenzó a gritar porque le dijimos que era mentira lo que decía Samuel y nos pidió el observador para hacernos anotaciones por romper los cuadernos y buscar novias. Nos regañó y castigo, por eso nos quedamos sin descanso esta semana ayudándole a ella en el salón. Y Marentes llora es porque ella le creyó todo a Samuel y no nos dejó hablar.	
Observación:	

Anexo 4

LUGAR: Salón 10 PARTICIPANTES: Curso 403 ACTIVIDAD: Aptitud verbal TIEMPO DE REGISTRO: 1 hora Número 4	
Registro: La estudiante Sharick Ciprian durante la clase de Aptitud Verbal estuvo hablando y levantándose constantemente de su puesto interrumpiendo el trabajo de otros compañeros, durante la actividad de agilidad que consistía en pensar y escribir muy rápido cinco palabras con una letra determinada y correr para estar en los primeros cinco estudiantes para ganar puntos positivos durante la clase, cuando la docente estaba revisando el trabajo de un grupo de alumnos que habían realizado la actividad, Sharick estaba lanzando colores para todas partes, golpeando a	PALABRAS CLAVE TAREA • El docente asigna trabajos adicionales de recuperación • El docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes

los demás lo que genero el enojo de la docente, quien comenzó a llamarle la atención bastante fuerte a la niña, y esta respondió con burlas y risa, creando un ambiente bastante hostil entre todos porque la mayoría de sus compañeros comenzaron a gritarle que se callara, que era grosera, que se fuera, etc., hasta que la docente tomo la decisión de colocarle de nota en el observador y uno (1) nota de trabajo en clase de ese día; Al terminar la clase Laura se acerca y le dice a la docente que Sharick estaba lanzando los lápices era porque tres niños habían empezado y con un color la golpearon duro en la mejilla, esos niños se estaban burlando de ella después que la docente la regaño y le puso mala nota.	
Observación:	

Anexo 5

LUGAR: Canchas de futbol del IED Sotavento PARTICIPANTES: ACTIVIDAD: Hora de descanso TIEMPO DE REGISTRO: 30 minutos Número 5	
Registro: Se observan a todos los estudiantes de la jornada tarde en el momento del descanso, corren por todas partes, en especial los más pequeños (preescolar y primero), saltan de las escaleras al piso o de la tarima, juegan con tarros de gaseosas vacíos y a los pistoleros, hablan. Pero sucedió algo que llamo la atención de muchos, ocho niños de cuarto estaban jugando futbol y golpearon muy fuerte con el balón en la cara a una niña de preescolar que pasaba corriendo por la cancha, dos compañeros de la niña salen corriendo a buscar a su profesora para contarle lo que sucedió. En el patio se encontraban dos docentes realizando el acompañamiento, una de ellas se acerca para ver que sucedió, todos empiezan a hablar, la niña llora y le sangra la nariz; la otra profesora se lleva la niña para limpiarle el rostro y verificar la gravedad del golpe. La docente indaga lo que sucedió, pero aclara que es miércoles y que el grado a quien le corresponde	ORGANIZACIÓN • El ambiente de clase es rico para trabajar • El docente resuelve enseguida las dudas de los estudiantes que no entienden • El docente hace lo que sea necesario para ayudar a los estudiantes

jugar en la cancha es segundo, les decomisa el balón, y los envía a coordinación para que Walter (coordinador) decida qué hacer con ellos.	
Observación:	

Anexo 6

LUGAR: aula 10 PARTICIPANTES: 301 ACTIVIDAD: clase español, identificar errores ortográficos TIEMPO DE REGISTRO: Numero 6	
Registro: La docente inicia la clase con una breve actividad, dar la respuesta a una adivinanza un poco difícil, todos se entusiasman y comienzan a levantar la mano sin detenerse a pensar para dar la respuesta, pasados 5 minutos ningún niño logra dar la respuesta correcta. Después le pide el favor a Samuel que entregue una hoja a cada compañero; en esta hoja encontraron 10 palabras y 5 oraciones, con referencia a la adivinanza todas tenían uno o dos errores ortográficos, los niños tenían que encontrar y encerrarlos con un color luego escribirlos correctamente en su cuaderno. Poco a poco fueron terminando y se iban acercando a la profesora para que ella revisara, cuando ella observo que más de la mitad del grupo ya habían terminado, comenzó a presionar a los que faltaba; Jhon, Brayan y Jhordy, no habían trabajado responsablemente al ver que la profesora iba a comenzar a recoger los cuadernos de los niños que faltaban Jhordy tomo el cuaderno de Samuel y empezó a copiar muy rápido de lo que el niño había realizado, Brayan y Jhon no tuvieron tiempo de hacer lo mismo de su compañero y la docente les coloco muy mala nota por no trabajar en clase, en cambio a Jhordy le califico muy bien su trabajo, varios niños se acercaron a contarle lo que hizo el niño pero ella no les prestó atención y continuo revisando.	PALABRAS CLAVE Competitividad El docente califica de manera justa Prácticas de evaluación. El docente pregunta lo que enseña en clases.
Observación:	

Anexo 7

LUGAR: Patio del colegio Sotavento PARTICIPANTES: Estudiantes 403 ACTIVIDAD: Trabajo de ubicación en el mapa de Colombia TIEMPO DE REGISTRO: 40 minutos Numero 7	
Registro: Los niños y niñas del curso 403 dejan las maletas en el salón y salen para el patio, allí la profesora los recibe y pide que se sienten en las escaleras para escuchar las instrucciones de lo que tenían que hacer, cuando ella está hablando solo unos pocos le prestan atención, ya que están jugando con la tierra, papeles o piedras que encuentran en el piso y los otros están hablando. Deben formar grupos de seis integrantes para que armen el mapa de Colombia luego ubiquen los departamentos vecinos de cinco de estos y escribirlos en una hoja junto con el nombre de los integrantes del grupo. Fue un caos total la formación de los grupos, le toco a la profesora armarlos por orden de lista, cuando les entregó el material solo unos pocos sabían que hacer, comenzaron las preguntas lo que enojo a la docente porque ella ya había brindado esa información y no iba a volver a lo mismo, entonces les toco empezar a indagar con otros compañeros quienes estaban equivocados o tampoco sabían que hacer. Para esa actividad se había destinado 20 minutos y al cumplirse regresaban al aula para entregar el material y la hoja con la información. Solo un grupo realizo incompleto el trabajo y los demás comenzaron a quejarse de sus compañeros de grupo, no ayudaron, solo molestaron, no querían estar con algunos niños y otros solo se cambiaron de grupo. La docente recibió la hoja, colocó la nota y repartió el refrigerio.	PALABRAS CLAVES CONTROL • La mayoría de los docentes trata a los estudiantes de manera justa • El docente llama a lista y anota a los ausentes • El docente hace que se sigan las reglas • El docente es una persona en la que confían los estudiantes • El docente explica errores • Los docentes escuchan realmente a los estudiantes El docente es creativo para explicar
Observación:	