

**PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FORTALECER COMPETENCIAS
CIUDADANAS A PARTIR DE LA ESCRITURA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS DE OPINION EN ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO
DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

CLAUDIA MILENA DURAN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2019

**PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FORTALECER COMPETENCIAS
CIUDADANAS A PARTIR DE LA ESCRITURA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS DE OPINION EN ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO
DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

CLAUDIA MILENA DURAN

Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Pedagogía

**DIRECTOR
DENIX ALBERTO RODRÍGUEZ TORRES
PhD. en Epistemología**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2019

A mi madre, por sus oraciones que son un llamado a la perseverancia.

A Diego, por cruzar sus brazos para esperarme y por creer siempre en mí.

A Sahily Taliana, por compensar mis esfuerzos con infinitas alegrías.

A mis estudiantes partícipes de este proyecto, por haber escrito en mi alma.

MI GRATITUD

A Dios y a la vida por iluminar mi trabajo con esperanza y fortaleza.

Al Ministerio de Educación Nacional, en su momento representado por la Doctora Gina Parody, por el programa becas para la excelencia docente.

A las directivas del colegio Liceo Patria, representado por la Licenciada Cecilia Sierra Becerra, por el apoyo y la valoración de mi trabajo.

A los docentes de la maestría por su esmero en transformar mi práctica pedagógica.

A mis compañeros de la cohorte XXI, grupo A, por permitirme aprender a su lado.

A mi familia por su apoyo constante.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	29
3. JUSTIFICACIÓN	30
4. OBJETIVOS	33
4.1 GENERAL	33
4.2 ESPECÍFICOS	33
5. MARCO REFERENCIAL	34
5.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	34
5.1.1. Internacionales	34
5.1.2 Nacionales	37
5.1.3. Locales	43
6. MARCO TEÓRICO	49
7. MARCO LEGAL	67
8. MARCO METODOLÓGICO	68
8.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y POBLACIÓN PARTICIPANTE	68
8.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS	68
8.3 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO	69
8.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	74
8.4.1. La observación	74
8.4.1.1 La observación participante	75
8.4.2. El diario de campo	76
8.4.3. Grabaciones en video	76
8.4.4. Documentos personales: producción escrita de los estudiantes	77
8.4.5. El cuestionario	77

8.4.6. La entrevista semiestructurada	78
8.4.7. Los grupos de enfoque o sesiones en profundidad	79
8.5 CICLOS Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN SEGÚN MCKERNAN, 1996.....	79
8.6. FASES DEL DISEÑO METODOLÓGICO	83
8.6.1. Fase 1. Diagnóstico	84
8.6.1.1. Proceso de recolección de información	85
8.6.2. Fase 2. Intervención	110
-Video Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte 1.....	133
-Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte I. [En línea] (2017) https://www.youtube.com/watch?v=EU3-3NBvE-M . [Citado en 04 de agosto de 2017].....	133
8.6.2.1 Implementación de la Investigación	135
8.6.3. Fase 3. Evaluación del proceso de intervención.....	136
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	143
10. CONSIDERACIONES ÉTICAS	188
11. HALLAZGOS	189
12. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA	198
13. CONCLUSIONES	200
14. RECOMENDACIONES	203
BIBLIOGRAFÍA.....	205
ANEXOS	211

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2013. Grado quinto	22
Figura 2. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2013. Grado noveno.	23
Figura 3. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2015. Grado quinto	24
Figura 4. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2015. Grado noveno.	24
Figura 5. Índice sintético de calidad para la educación básica 2015 -2016	27
Figura 6. Ciclo de Acción 1	80
Figura 7. Etapas del ciclo de intervención, según Mckernan.	82
Figura 8. Comparación respuestas de estudiantes en Conocimientos	89
Figura 9. Comparación respuestas de los estudiantes en Multiperspectivo	91
Figura 10. Comparación respuestas de los estudiantes en argumentación.....	93
Figura 11. Intencionalidad pedagógica	112
Figura 12. Conceptos asociados a la diversidad y la diferencia.	145
Figura 13. Percepción de los actores de la independencia de la Nueva Granada.	146
Figura 14. Comparación escrita entre el mundo afectivo y el mar.	158
Figura 15. Navego en mis emociones.....	160
Figura 16. Coherencia y cohesión en el esquema gráfico	165
Figura 17. Fragmento del discurso de intervención en el cabildo abierto	166
Figura 18. Fragmento del discurso de intervención en el cabildo abierto	166
Figura 19. Acopio de ideas	168
Figura 20. Racimo de ideas	169
Figura 21. Primer borrador de un texto argumentativo	171

Figura 22. Distribución de la producción textual	176
Figura 23. Estructura del texto argumentativo de opinión	177

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico.....	82
Tabla 2. Relación pregunta–desempeño en el componente Conocimientos.	88
Tabla 3. Relación pregunta–desempeño en el componente Multiperspectivismo .	90
Tabla 4. Relación pregunta–desempeño en el componente argumentativo	92
Tabla 5. Descripción de la convivencia escolar	94
Tabla 6. Participación y responsabilidad democrática de los estudiantes	97
Tabla 7. Opinión sobre la libertad de expresión.....	99
Tabla 8. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.....	103
Tabla 9. Ruta de desarrollo de la Secuencia Didáctica.....	113
Tabla 10. Códigos de los participantes en el desarrollo de la Secuencia Didáctica	114
Tabla 11. Visión general de la secuencia: Competencias cognitivas.....	115
Tabla 12. Visión general de la secuencia: Competencias emocionales.....	116
Tabla 13. Visión general de la secuencia: Competencias comunicativas	117
Tabla 14. Sesión 1: ¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?	119
Tabla 15. Sesión 2: ¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?	122
Tabla 16. Sesión 3. ¿Cómo navego en mi mar afectivo?	125
Tabla 17. Sesión 4. ¿Qué necesitamos para entendernos?	128
Tabla 18. Sesión 5. ¿Qué necesitamos para entendernos?	131
Tabla 19. Sesión 6. ¿Qué necesitamos para entendernos?	133
Tabla 20. Participantes del Grupo Focal.....	137
Tabla 21. El texto argumentativo de opinión y las competencias ciudadanas	141
Tabla 22. Rejilla de revisión del texto argumentativo de opinión.	175
Tabla 23. Evidencia de competencias ciudadanas en el discurso social	178

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE REALIZA EL PROYECTO	211
ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN .	212
ANEXO C. ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES	214
ANEXO D. Cuestionario con Pregunta Cerrada	215
ANEXO E: RESPUESTAS CUESTIONARIO PREGUNTA CERRADA COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	221
ANEXO F: MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	223
ANEXO G: COLUMNA DE OPINIÓN “LA DIVERSIDAD ES EL TESORO DE LA EDUCACIÓN”	230
ANEXO H: TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL	233
ANEXO I: REJILLA DE REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO DE OPINIÓN.....	245

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FORTALECER COMPETENCIAS CIUDADANAS A PARTIR DE LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE OPINION EN ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA*

AUTORA: CLAUDIA MILENA DURÁN**

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIAS CIUDADANAS, ARGUMENTACIÓN, SECUENCIA DIDÁCTICA, CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL, PROCESO DE ESCRITURA, TEXTO ARGUMENTATIVO DE OPINIÓN.

DESCRIPCIÓN:

Las competencias ciudadanas permiten ser desarrolladas o fortalecidas de manera integral combinando un trabajo pedagógico en las áreas como las Ciencias Sociales y en la misma cotidianidad de las instituciones educativas. El trabajo de investigación presenta una intervención pedagógica cuyo objetivo fue el fortalecimiento de competencias ciudadanas a partir de la escritura de un texto argumentativo de opinión con estudiantes de octavo grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). El diseño metodológico empleado fue la Investigación - Acción (IA) propuesta por Mckernan, en la que se planteó una secuencia didáctica de seis sesiones, cada una, organizada en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Como punto de referencia para el análisis de la información obtenida se hizo agrupación de los datos alrededor de dimensiones como los ámbitos de la ciudadanía, ciudadanía y emociones y, escritura y ciudadanía. En relación con los objetivos específicos, se alcanzaron en tres fases en las que se aplicaron las técnicas de entrevista semiestructurada, cuestionarios, observación participante, análisis de documentos personales y grupo focal. En relación con cada una de ellas, se utilizaron instrumentos como cuestionario de pregunta abierta y cerrada, diario de clase, registro audiovisual y producción escrita de los estudiantes. Todos ellos sirvieron como insumo en el análisis cualitativo.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director Dénix A. Rodríguez. Doctor en Educación

ABSTRACT

TITLE: PEDAGOGICAL PROPOSAL TO STRENGTHEN CITIZENSHIP SKILLS FROM THE WRITING OF OPINION ARGUMENTATIVE TEXTS WITH EIGHT-GRADED STUDENTS IN A PUBLIC INSTITUTION FROM BUCARAMANGA*

AUTHOR: CLAUDIA MILENA DURÁN**

KEY WORDS: CITIZENSHIP SKILLS, ARGUMENT, EDUCATIONAL SEQUENCE, CONSTRUCTION OF SOCIAL DISCOURSE, WRITING PROCESS, OPINION ARGUMENTATIVE TEXT.

DESCRIPTION:

Citizenship skills allow to be developed or strengthen in a comprehensive manner combining a pedagogical work in subjects such as social studies and in the same everyday life of educational institutions. This research work presents a pedagogical intervention aimed at strengthening citizenship skills from the writing of an opinion argumentative text with eight-graded students in a public institution from Bucaramanga city (Colombia). The methodological design applied was the Action - Research (AR) proposed by Mckernan, in which an educational sequence of six sessions was outlined, each organized in three moments: opening, development, and closing. As a point of reference for the information analysis obtained, a collection of data was made around dimensions like citizenship fields, citizenship and emotions and, writing and citizenship. In relation to the specific objectives, they were achieved in three phases which the techniques of semi-structured interview were applied to, as well as surveys, participant observation, personal documents and focus group. In regard to each of them, the instruments implemented were: surveys of open and closed-ended questions, an audio-visual record and students' written production. All of them were used as input for the qualitative analysis.

* Master Thesis

** Faculty of human sciences, Education school, Director: Denix A. Rodriguez PhD in education

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), que es la entidad responsable de la creación de la política pública educativa, incorporó dentro de la evaluación externa a las instituciones educativas, las competencias ciudadanas y realizó las respectivas pruebas en los grados quinto y noveno en los años 2013 y 2015. Estas mediciones que, de acuerdo a los objetivos de cada gobierno, sirven para revisar el avance en acceso y en calidad del servicio educativo, se enfocan en la habilidad que pueden alcanzar los estudiantes para analizar argumentos, posturas, dimensiones y contextos así como para emitir juicios frente a los anteriores. El Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior ICFES, entrega a las instituciones educativas los resultados obtenidos en las pruebas para que a partir de ellas se haga el respectivo análisis y se propenda por acciones que contribuyan con el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes.

En competencias ciudadanas, el ICFES ha evaluado en el grado noveno, los componentes de conocimientos, multiperspectivismo, pensamiento sistémico y argumentación. En la institución educativa Liceo Patria del municipio de Bucaramanga, Santander, la última prueba aplicada arrojó las mayores debilidades en el componente argumentativo, sin desconocer que las demás competencias requerían fortalecimiento. De este hecho, surge la oportunidad para plantear una propuesta investigativa que se enfocara en las competencias ciudadanas como referente a mejorar y que a su vez, el eje central fuera la argumentación como modo de superar las debilidades identificadas. Este proceso, que implica la intervención en el aula, se desarrolla de manera transversal con Ciencias Sociales en el grado octavo por ser el área que orienta la docente investigadora.

El Estado colombiano ha acogido con fuerza los fundamentos de ciudadanía que ha propuesto Enrique Chaux en su teoría relacionada con la necesidad y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Su fortaleza radica en la articulación entre el sistema de estándares y la propuesta pedagógica en la que, buscando la integralidad, plantea cinco principios¹ que son: abarcar todas las competencias necesarias para la acción, brindar oportunidades para la práctica de las competencias, transversalizar la formación ciudadana en las áreas académicas, involucrar la comunidad educativa y evaluar el impacto. De este modo, el enfoque de una propuesta pedagógica se encamina hacia el fortalecimiento de las competencias en escenarios cercanos a la realidad que incluyen el estudio de conocimientos que abordan las Ciencias Sociales.

Los ambientes pedagógicos creados por la investigadora propician, además de la práctica de las competencias, la construcción de un discurso social que se refleja en la acción de escribir. De este modo, la escritura, además de ser un proceso cognitivo que da cuenta del repertorio bibliográfico, de las creencias y de las posturas ideológicas, es una acción que evidencia una realidad a través de tesis sustentadas en argumentos que llevan a la persuasión de otro.

A partir de estas características de la escritura, se selecciona un texto que permitiera poner en marcha un proceso para argumentar en temas relacionados con la ciudadanía que fueran del interés de los estudiantes y que además, pudiera reflejar la apropiación de los desempeños en competencias ciudadanas. Este, además de ser un recurso pertinente para construir razonamientos y conclusiones, implica la construcción de un discurso que encarna una postura ideológica y que por lo tanto su lectura y escritura, sirven de herramienta en la formación de ciudadanos desde una teoría en competencias que ha adoptado el Estado colombiano como parte de la política pública educativa.

¹ CHAUX, E., LLERAS, J., VELÁSQUEZ, J., Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Ediciones Uniandes. Bogotá. 2004. P.15

El sustento teórico del proceso investigativo está relacionado con dos conceptualizaciones que son las competencias ciudadanas y la escritura de textos argumentativos de opinión. En las primeras, se relacionan los aportes de Adela Cortina con una definición de ciudadanía multidimensional cuya construcción se origina en los lazos que crean las sociedades y de los que la familia y la escuela son altamente responsables en direccionar hacia una condición de bienestar, producto de la natural sociabilidad de los seres humanos. Se suma, de manera preponderante, las ideas de Enrique Chaux en las que le quita un poco el abstraccionismo teórico y convierte las concepciones de ciudadanía en habilidades que se pueden desarrollar y fortalecer, de una manera exitosa, desde la escuela por ser este un escenario social ideal para la participación, la construcción de identidad, la valoración de las diferencias y la convivencia y la paz.

En el proceso de escritura se conjugan cuatro aportes: primero, la didáctica para escribir propuesta por Teresa Serafini. Se considera como una forma secuencial de producir ideas, especialmente argumentos alrededor de una tesis, de tal forma que se pudiera partir de lo sencillo y llegar a la complejidad de un texto que esté inmerso en la cultura, es decir, con un enfoque que respete los modos de escritura de los estudiantes. Una segunda colaboración es el aporte de Daniel Cassany con algunos aspectos de las reglas que permiten elaborar textos, específicamente, la cohesión y la coherencia.

Un tercer aporte, es del colombiano Julián de Zubiría Samper quien estrecha la relación entre la argumentación y la ciudadanía al darle una función presente en la cotidianidad. “Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser vanas opiniones”². Finalmente, Van Dijk, quien pone en el texto, la posibilidad de analizar el discurso producto de la acción de escribir y provee al investigador de unos elementos esenciales para un análisis tras las líneas de escritor.

² DE ZUBIRÍA, Samper Julián. Las competencias argumentativas, la visión desde la educación. Bogotá. D.C. Editorial Magisterio. 2006. P. 106

A partir de los referentes anteriores se concreta la intervención en el aula, a través de una Secuencia Didáctica que se denomina “Ciudadanos con-vivencia”. Todo el proceso se estructura en fases siguiendo el diseño metodológico de la Investigación Acción, que permita obtener información para ser analizada desde la pregunta ¿Cómo fortalecer competencias ciudadanas a partir de la argumentación en textos de opinión con estudiantes de octavo grado del colegio Liceo Patria del municipio de Bucaramanga?

Para abordar este problema se plantean los objetivos que guardan relación con las fases estipuladas en la metodología. En estas, a través del uso de técnicas e instrumentos de recolección pertinentes al enfoque cualitativo, se obtiene la información necesaria tanto como insumo para la reflexión y las modificaciones necesarias en la intervención como para el análisis de los datos obtenidos. Una vez sistematizados, dan cuenta del alcance de los objetivos y de la contribución del estudio al grupo intervenido a la comunidad académica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones educativas son escenarios ideales para el desarrollo de competencias ciudadanas, aclarando que no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir, puesto que existen otras áreas que también cumplen papeles fundamentales como lo son la familia, el barrio y la interacción con los medios de comunicación. Sin embargo, la escuela es privilegiada como “pequeña sociedad” para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana.

El Ministerio de Educación Nacional ha hecho esfuerzos, en la búsqueda de la integración entre currículo y la formación de niños y jóvenes que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía. Sin embargo, existe una discusión sobre cómo desarrollarlas, es decir, alrededor de si debe destinar una cátedra para ello, si cada área debe incluirlas dentro de su planeación y si los maestros están en la capacidad de planear, con objetivos claros de aprendizaje, horas y horas de clase para desarrollar los ámbitos de la ciudadanía.

Algunas instituciones han destinado las horas de áreas obligatorias como la ética y Constitución y Democracia para que haya una asignatura dedicada a la formación ciudadana. Quizá es valiosa esta voluntad pero se corre el riesgo de reducirse a momentos específicos o a un proceso limitado que depende de un solo docente, que de alguna manera se ha empoderado de un saber y un hacer con el concepto de ciudadanía, entre otras cosas, porque el tiempo no sería suficiente para el proceso que se debe desarrollar.

Otro factor que impide el desarrollo de un proceso pedagógico formativo en competencias ciudadanas es la limitación de la enseñanza, casi de manera exclusiva, a los conocimientos dejando de lado la dimensión emocional y

comunicativa. Esto conlleva a que se desarrollen saberes que por extensión, implica una transmisión de valores pero que no genera los espacios ni los ambientes escolares para el desarrollo del pensamiento crítico que tanto urge dentro y fuera del aula.

En la vida práctica, es decir, en el currículo oculto, la integración de las competencias ciudadanas es escasa y contradictoria. La mayoría de las decisiones que afectan la vida de los estudiantes son tomadas por los adultos más como forma de contención o como imposición sin espacios de escucha y diálogo que provoquen la necesidad de argumentar. Así, los niños y los jóvenes van interiorizando que sus perspectivas, puntos de vista y el sentido de justicia no son realmente valorados ni por los maestros ni por sus padres.

La Institución Educativa Liceo Patria ubicada en la ciudad de Bucaramanga, no es ajena a las situaciones descritas anteriormente. Si bien es cierto que de manera general se desarrollan unos valores institucionales, el currículo no contempla una forma generadora para desarrollar competencias ciudadanas ya sea de manera explícita mediante una asignatura ni de forma integrada o transversalizada. Tampoco, el Proyecto Educativo Institucional, PEI, tiene entre sus propósitos la formación en ciudadanía y por lo tanto, el Plan de Mejoramiento Institucional, PMI, carece de metas, indicadores, estrategias o formas que permitan vislumbrar la incorporación de estrategias para desarrollar o fortalecer las competencias ciudadanas.

Como se adolece de un currículo que involucre el desarrollo de las competencias ciudadanas, existe la concepción de que el área de Ciencias Sociales, por su fundamentación y enfoque, estaría en un mejor plano para desarrollarlas. Sin embargo, en la institución, el plan de área está limitado a un cúmulo de temas y alguna apropiación de referentes de calidad como los estándares, además de algunas sugerencias en estrategias a desarrollar en clase que privilegian el

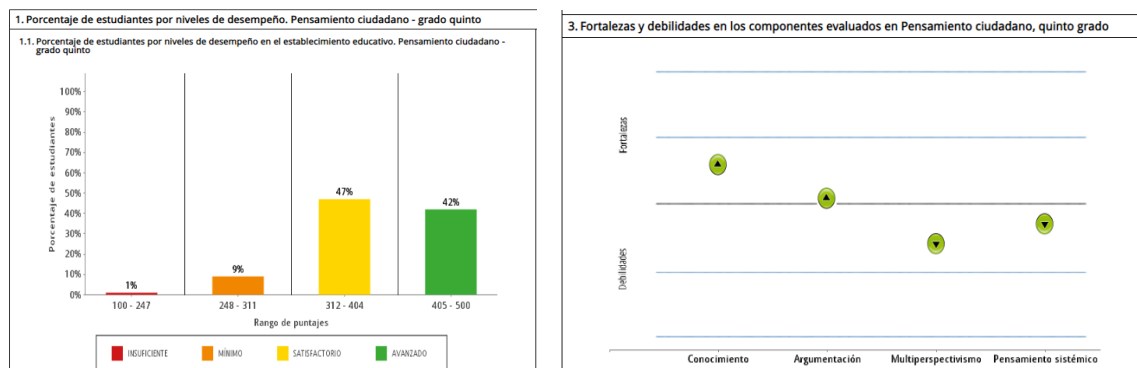
aprendizaje memorístico e individualizado, situación que se refleja en las aulas al limitar las sesiones de clase al desarrollo de guías de trabajo, lectura de textos expositivos y actividades asociativas pero no hay un enfoque que privilegie la interacción social reflejada en el diálogo como elemento regulador de emociones, intenciones y motivador de la argumentación, además de la generación de diversos puntos de vista y reconocimiento de la diferencia para mediar y transformar relaciones sociales en la escuela.

En la dinámica social entre los estudiantes, en el desarrollo de las actividades académicas dentro y fuera del aula así como en los espacios y momentos lúdicos o de libre utilización del tiempo, la convivencia presenta dificultades por la carencia de dominios y formación en aspectos como la comprensión de los distintos puntos de vista y la evaluación de las intencionalidades de otros. Los conflictos que se presentan, en muchas ocasiones por la ausencia del diálogo, no son solucionados de manera genuina y creativa por los mismos actores sino que tienen que buscar la intervención de coordinación y la aplicación de acciones sancionatorias que a la postre, influyen en el interés y el desempeño académico. De estas situaciones, se sintetiza que los estudiantes adolecen de un diálogo asertivo que les permita comprender lo que dice el otro y expresar sus posiciones, opiniones y recomendaciones sin hacer daño a los demás, situación que se hace notable en la forma como resuelven los conflictos, en las percepciones sobre la diferencia, el valor del respeto y la importancia del diálogo.

En la interacción entre docentes y estudiantes, la concertación es escasa y prevalece la transmisión de elementos teóricos con escasa aplicabilidad en nuevos y retadores contextos. En las situaciones que se presentan disensos, generalmente se impone la decisión del docente provocando en los educandos la percepción de “injustos”. Además, la participación, en lo que a expresión de puntos de vista y argumentos se refiere, se limita a aquella que le otorga el maestro cuando se levanta la mano, dentro de una actividad de clase.

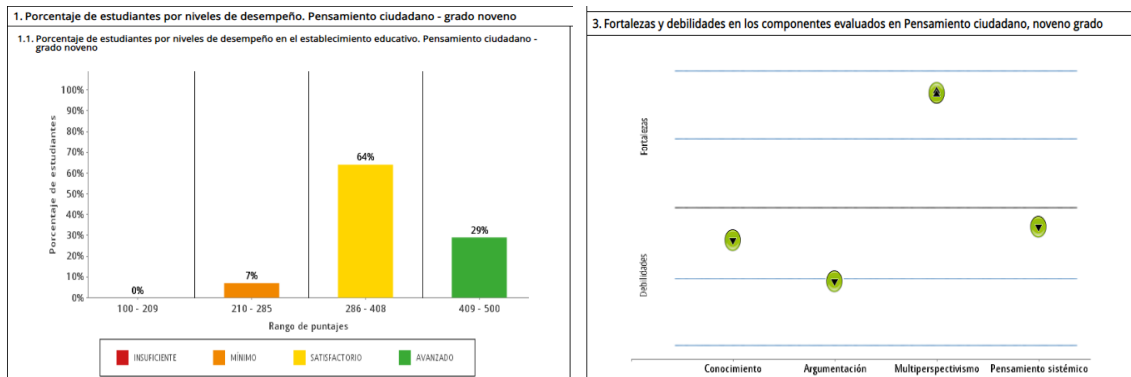
Por su parte, en las pruebas externas “saber”, la institución refleja los siguientes resultados en las dos últimas evaluaciones que se les ha aplicado a los estudiantes mediante la prueba de pensamiento ciudadano que valora el uso de las herramientas de pensamiento que son conocimiento, multiperspectivismo, argumentación y pensamiento sistémico: En el año 2013, fueron evaluados 70 estudiantes del grado quinto, de los cuales, el 47% se encuentra en el nivel avanzado, 42% en satisfactorio, 9% en mínimo y 1% insuficiente. La lectura cualitativa reflejó que los estudiantes eran fuertes en los componentes de conocimiento y argumentación pero débiles en multiperspectivismo y pensamiento sistémico. En el mismo periodo de tiempo, el grado noveno, de 66 estudiantes, el 64% se ubicó en el nivel satisfactorio, 29% en avanzado y 9% en mínimo. No reflejó insuficientes. El componente de multiperspectivismo se catalogó como “muy fuerte” pero la argumentación, el conocimiento y el pensamiento sistémico fueron analizados como débiles.

Figura 1. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2013. Grado quinto



Fuente: ICFES Interactivo. Consulta reporte establecimiento [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

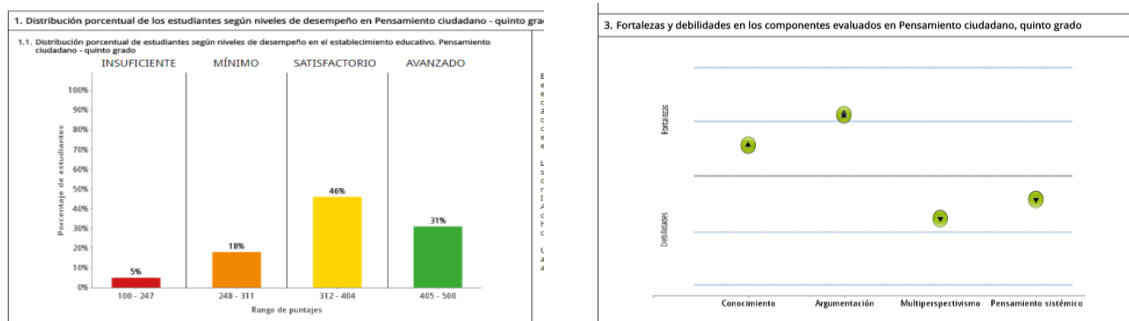
Figura 2. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2013. Grado noveno.



Fuente: ICFES Interactivo. Consulta reporte establecimiento [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

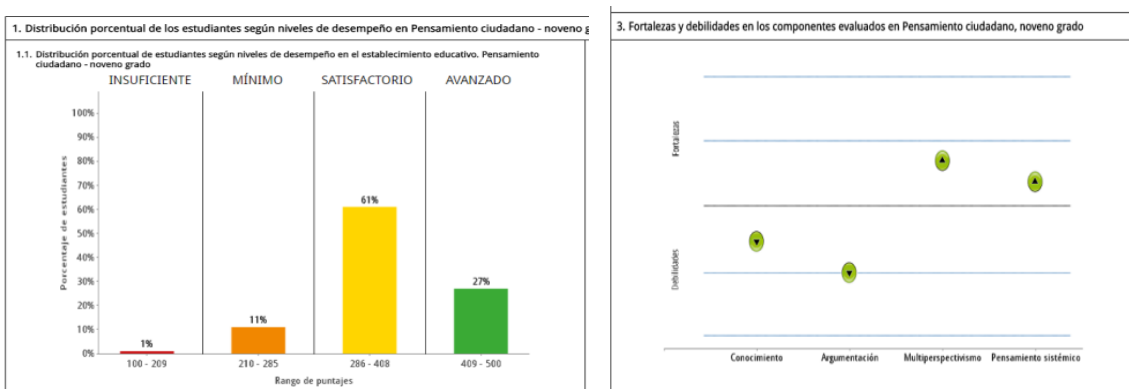
En el año 2014, el ICFES no aplicó la prueba. En 2015, del grado quinto, presentaron la prueba 54 estudiantes. De ellos, el 46% se ubicó en satisfactorio, 31% en avanzado, 18% en mínimo y 5% en insuficiente. Se continuó con fortalezas en conocimiento y argumentación pero débiles en los otros dos, situación que demuestra que no hubo mejoras en los resultados de estos dos últimos en dos años (2013- 2015). En el grado noveno fueron evaluados 42 estudiantes. 27% de ellos, se ubicó en avanzado, 61% en satisfactorio, 11% en mínimo y 1% en insuficiente. Las fortalezas se hallan en multiperspectivismo y pensamiento sistémico pero en argumentación continuo débil, agregando ahora, el componente de conocimiento.

**Figura 3. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2015.
Grado quinto**



Fuente: ICFES Interactivo. Consulta reporte establecimiento [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

**Figura 4. Resultados pruebas saber en Pensamiento ciudadano, año 2015.
Grado noveno.**



Fuente: ICFES Interactivo. Consulta reporte establecimiento [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

El ICFES define los componentes de la evaluación de competencias ciudadanas de la siguiente manera.³

³ TECNAR Modulo de competencias ciudadanas saber pro– 2. ICFES, Bogotá. Recuperado de: [En línea] disponible en: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-COMPETENCIAS%20CIUDADANAS%20SABER%20PRO.pdf>. [citado el 28 de marzo de 2017]

Conocimientos. Incluye las características básicas de una constitución y, en particular, de la Constitución Política de Colombia; los derechos y deberes que la Constitución Política de Colombia consagra; la estructura y organización del Estado Colombiano; y los mecanismos de participación democrática establecidos por la Constitución Política de Colombia.

Argumentación. Aborda el análisis y la evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social. Se espera que el estudiante esté en capacidad de, por ejemplo, identificar prejuicios; anticipar el impacto de un determinado discurso; comprender las intenciones implícitas en un acto comunicativo; evaluar la coherencia de un discurso; relacionar diferentes argumentos; evaluar la validez de generalizaciones; reconocer la confiabilidad de un enunciado.

Multiperspectivismo. Observa la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar los roles sociales, las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses; evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores; anticipar el impacto de la implementación de una determinada solución para cada uno de los actores.

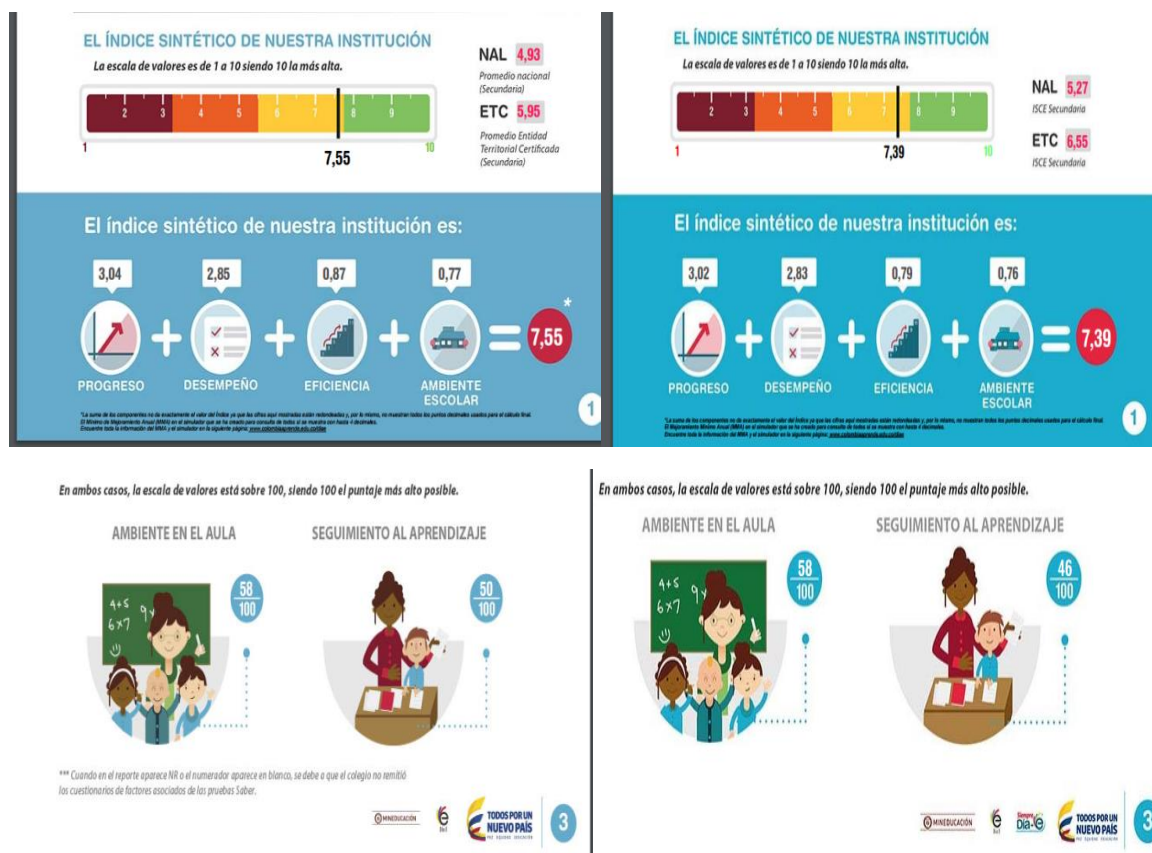
Pensamiento sistémico. Evalúa la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de identificar sus causas; establecer qué tipos de factores están presentes; comprender qué tipo de factores están enfrentados; comprender qué factores se privilegian en una determinada

solución; evaluar la aplicabilidad de una posible solución; determinar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos.

En el contenido de la prueba, el grado quinto se enfrenta a situaciones de análisis muy cercanas al contexto próximo al estudiante, casi que de manera concreta mientras que en el grado noveno, los contextos se amplían hasta el nivel nacional. Si se correlacionan los resultados por componentes, se deduce que los estudiantes de noveno no logran superar el análisis de contextos próximos en cuanto a la capacidad de argumentación se refiere. También se observa una mejora en pensamiento sistémico pero un retroceso en conocimiento, en lo que atañe a ciudadanía.

El índice sintético de calidad, instrumento que utiliza el Ministerio de Educación Nacional para medir la calidad de la educación en Colombia, refleja un valor de 7,72 año 2015, superando en más de dos puntos al promedio nacional y regional. Sin embargo, en comparación con la medida del año 2014 no se evidenció mejoramiento significativo. Como ISCE no tiene en cuenta los resultados de las pruebas saber en competencias ciudadanas, se tiene en cuenta el eje transversal de comunicación y otros sistemas simbólicos que guarda estrecha relación con ciudadanía y que es valorado con mayor interés en lenguaje. Adicionalmente, evalúa el componente “Ambiente Escolar” que busca identificar la existencia de un clima propicio para el aprendizaje y los procesos de retroalimentación al interior de las aulas. Los resultados fueron 58/100 en el primer año y 46/100 en el segundo. Estos, eventualmente, indican que los procesos de democratización en el aula no son suficientes para favorecer ambientes de mayor interacción y diálogo efectivo que les permita a los estudiantes superar las dificultades y barreras frente al aprendizaje, desde su capacidad argumentativa.

Figura 5. Índice sintético de calidad para la educación básica 2015 -2016



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la excelencia. Bogotá. ICFES. 2016.
p. 3

Según las anteriores razones, es necesario crear una estrategia que favorezca el fortalecimiento de los componentes de las competencias ciudadanas en la básica secundaria y uno de ellos es el grado octavo tres de la institución que, entre otras particularidades, está conformado por 37 estudiantes, presentan resultados heterogéneos en las evaluaciones internas, con evidencia de dificultad en tareas que requieren de la argumentación, la expresión de puntos de vista y la relación de factores en una o más situaciones. Además, en las actividades que requieren de trabajo colaborativo, cooperativo o de diálogo se limitan a repartir tareas sin interactuar entre ellos y en ocasiones terminan agrediendo verbalmente o simplemente, asumiendo responsabilidades individuales. También, sus

producciones escritas son deficientes en contenido y en argumentos, y la lectura de textos, se limita a los aspectos literales presentes en los mismos.

En el contexto descrito anteriormente, surge la necesidad de generar una propuesta desde el aula, que involucre los intereses de los estudiantes pero que a la vez, fortalezca y desarrolle, de ser necesario, los componentes de las competencias ciudadanas, especialmente aquellos donde se muestra mayor debilidad tanto en las pruebas externas como en trabajo de aula. Esta debe buscar la superación de la “*queja y el lamento*” como únicas formas de expresión y de participación ciudadana para alcanzar modos argumentativos propios que involucren la lectura y la escritura de tal forma que logren analizar y evaluar la pertinencia de los diversos discursos así como la solidez y la existencia de diferentes perspectivas frente a ellos. Desde esta perspectiva, surgen las siguientes preguntas orientadoras que ayudan a configurar un problema para ser investigado e intervenido desde la práctica docente:

- ¿Cuáles son las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en competencias ciudadanas?
- ¿Qué debe caracterizar una estrategia pedagógica para fortalecer la argumentación como componente de las competencias ciudadanas en los estudiantes?
- ¿El texto argumentativo de opinión es pertinente para ser utilizado en el aula como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas?
- ¿Qué desarrollos iniciales en el campo de las competencias ciudadanas pudieron evidenciarse durante la implementación de la estrategia pedagógica basada en la argumentación?

De los cuestionamientos anteriores, surge el siguiente interrogante:

¿Cómo fortalecer competencias ciudadanas a partir de la argumentación en textos de opinión con estudiantes de octavo grado?

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo fortalecer competencias ciudadanas a partir de la argumentación en textos de opinión con estudiantes de octavo grado del colegio Liceo Patria del municipio de Bucaramanga?

3. JUSTIFICACIÓN

En 2004, Chaux, en relación con la integración de la formación ciudadana, identifica la complejidad que presenta la escuela para definir los espacios que requiere una formación en y para la ciudadanía cuando expresa “En cualquier institución educativa es difícil abrir nuevos espacios para que allí ocurra la formación ciudadana”⁴ Sin embargo, el mismo autor hace un llamado no solo a crear nuevos escenarios sino a aprovechar los que existen. Visto de este modo, el maestro, en su tarea pedagógica de carácter reflexivo, está convocado a contribuir a la formación y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en las dimensiones en las que transcurre el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, en la cotidianidad, desde cualquier área del saber.

De acuerdo con lo anterior, poner en marcha un proceso de investigación, requiere que la escuela, haga una lectura del contexto social en el que se encuentra inmerso, así como de los requerimientos de los estudiantes en formación en diversos ámbitos, entre ellos, la ciudadanía. Es precisamente, la identificación de las necesidades y las situaciones complejas que afectan el aprendizaje, no solo de las competencias cognitivas, el detonante que provoca en el maestro una reflexión sobre lo que hace, así como la puesta en marcha de una estrategia, altamente pertinente dentro del aula y fuera de ella, que atendiendo la rigurosidad de la investigación, ensaye nuevos caminos en el fortalecimiento de los componentes que hacen parte de una educación en y para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, es posible lograr una armonía entre lo que el estudiante aprende en el aula y el impacto que se genera en su vida. Así, cuando se crean ambientes y estrategias de aprendizaje que fortalecen, en este caso, las

⁴ CHAUX Enrique, LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. Op. Cit., p. 16

competencias ciudadanas, superando la exclusiva transmisión de saberes. Es imaginable un impacto social que ayude a consolidar formas de vida que hagan evidente un cambio en el pensamiento y en la conducta de los ciudadanos, desde ya y desde la institución educativa, de tal forma que se favorezca una decisión personal y colectiva hacia la sana convivencia, que por supuesto, está marcada por un modo de vida dentro de una paz verdadera, que garantice el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y en la cooperación para aplicarlos y defenderlos activamente en cualquier escenario. Mantilla, lo justifica así: “Es que el cerebro procese, por ejemplo, una vida democrática en la escuela, más allá de un concepto de democracia que la escuela contradiga en su cotidianidad”⁵

Alcanzar un impacto social como el descrito anteriormente, es posible si se genera una condición pragmática entre los grupos escolares y el docente. Visto de este modo, una actividad organizada alrededor de la indagación cuyo propósito va más allá de la mera observación, implica una acción del investigador, requiere resolver, mediante la puesta en marcha de un contexto pedagógico, situaciones como la debilidad en los componentes de las competencias ciudadanas, entre ellos la argumentación. Esto se logra si hay un ejercicio práctico que orientado por el docente, conlleve al debate, al reconocimiento de diversos puntos de vista, el sostenimiento del propio sin menoscabar otros que difieran y sin recurrir a formas agresivas o violentas.

Como valor teórico, se espera que el conocimiento que se genere a partir de la investigación, por ser producido en un contexto dinámico de aplicación, apoye nuevos ciclos de profundización en la búsqueda de soluciones a problemas de sectores escolares y por proyección, sociales. El Ministerio de Educación Nacional, al establecer los lineamientos de Ciencias Sociales, lo describe diciendo “Ello implica trabajo en equipo, permanente diálogo y sensibilidad frente al contexto; la

⁵ MANTILLA, Cárdenas William. El sentido de la participación En: Revista Educación y Cultura. (Mayo, 2015) Edición N. 109. p. 52 - 58

comunicación de los resultados no está dirigida tanto a las comunidades disciplinares, sino hacia aquellas poblaciones que se beneficiarán con la misma”⁶. De este modo, identificó, entre los modos de producción de conocimiento social, la transdisciplinariedad del mismo al aclarar que no se trata únicamente del trabajo de especialistas frente a un problema sino que se necesita una conexión con el contexto donde se genera.

En la institución Liceo Patria la ejecución de una intervención pedagógica está motivada por necesidades, como el requerimiento de un avance en la calidad de más y mejores situaciones comunicativas donde se puedan expresar las ideas de los estudiantes fortaleciendo las relaciones interpersonales y construyendo la habilidad para escuchar de manera activa.

La intervención en el aula, desde la perspectiva de las competencias ciudadanas, es necesaria para fomentar la participación genuina de los estudiantes liceístas de tal forma que no haya temor a la proposición de ideas en ambientes de aprendizaje que impliquen la apropiación de recursos y escenarios hipotéticos participativos buscando erradicar autoritarismos identificados tanto entre pares como en la relación docente-estudiante.

Una estrategia pedagógica, diseñada de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes en el aula, ayudará en la comprensión de diversos discursos y la construcción de los propios involucrando la competencia escritora para argumentar posturas así como para rebatir otras. Se espera que esto fortalezca el desempeño en la competencia argumentativa, además de otras competencias ciudadanas, tan necesaria en la formación ciudadana y que en la institución se evidencia débil, de acuerdo con los análisis de las pruebas ICFES 2013 y 201

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la Educación Básica. Bogotá. MEN. 2002. 112 p.

4. OBJETIVOS

4.1 GENERAL

Fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión en estudiantes de octavo grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

4.2 ESPECÍFICOS

1. Identificar las dificultades que presentan los estudiantes en competencias ciudadanas.
2. Implementar una estrategia pedagógica cuyo eje es la argumentación en textos de opinión para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes.
3. Determinar la pertinencia del texto de opinión en el desarrollo de competencias ciudadanas.
4. Describir de qué manera el texto de opinión fortalece las competencias ciudadanas en los estudiantes.

5. MARCO REFERENCIAL

Realizar una investigación desde una mirada transformadora cuyo eje central son las competencias ciudadanas, implica revisar algunos de los estudios realizados tanto a nivel local, nacional e internacional así como los elementos teóricos que constituyen la fundamentación de una propuesta pedagógica.

5.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Para hallar los estudios previos, se privilegiaron las temáticas relacionadas con las competencias ciudadanas y su aplicación en ambientes escolares, especialmente los casos que relacionan apuestas pedagógicas para llevarlas al aula y provocar dinámicas formadoras en dimensiones ciudadanas en los estudiantes de los niveles de básica secundaria. Se indagó por la metodología utilizada, los objetivos planteados y los hallazgos o resultados obtenidos como aspectos fundamentales que facilitan la toma de decisiones y orientan la investigación.

5.1.1. Internacionales. “La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas” ⁷ tesis doctoral realizada por Elisa Navarro Medina en la universidad de Murcia, en España en el año 2013. Aquí, la autora, sustentada en un bagaje amplio de elementos teóricos e investigativos, considera que la historia debe ir en franco acompañamiento a la formación de los procesos ciudadanos, buscando la adquisición de una madurez académica y humana, que conlleve al desarrollo responsable del ejercicio de una ciudadanía democrática. Los objetivos se centran en el establecimiento de las causas que explican el modo en el que los

⁷ NAVARRO G., Elisa. La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Tesis doctoral. [En línea] 2012. Disponible en. <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/27952>. [Citado en 01 de noviembre de 2016] Universidad de Murcia, España.

estudiantes relacionan el conocimiento histórico con las situaciones que los afectan como ciudadanos, así como la forma en que utilizan su propia perspectiva social en la solución de problemáticas actuales. Esta finalidad, le implicó a la investigadora, además de buscar una respuesta a la contribución de la historia a la adquisición y desarrollo de la formación ciudadana, identificar un objeto concreto de estudio que es el posicionamiento de los estudiantes en torno a tópicos de la historia contemporánea en relación con la ciudadanía, desde la validez de sus argumentos.

La metodología empleada corresponde al enfoque cualitativo bajo la modalidad investigativa “no experimental descriptiva” pretendiendo relatar las características de un fenómeno a partir de la descripción de entrevistas semiestructuradas, realizadas a cincuenta estudiantes de cinco comunidades que son Almería, Alicante, Sevilla, Tarragona y Murcia, así como de la revisión de abundante literatura relacionada con el tema “historia – ciudadanía”.

Los hallazgos que la investigadora relaciona en la etapa informativa, se resumen en aspectos como la ausencia de argumentación de los estudiantes frente a hechos históricos, la debilidad del discurso argumentativo, dificultad para establecer relaciones entre el pasado y el presente, ausencia, en la mayoría de los casos, de la memoria histórica. No son capaces de argumentar causas históricas de fenómenos sociales como el machismo, justificando que siempre ha sido así, es la ley o forma parte de la tradición. En aspectos relacionados con el conflicto, la investigadora es reiterativa en los hallazgos de argumentos poco elaborados pero que dejan ver que le es atribuido a la imposibilidad para ponerse de acuerdo en aspectos claves para la ciudadanía. En cuanto a la relación historia – problemas reales, las explicaciones son de carácter mítico, especialmente en aquellas vinculadas a la ciudadanía y la sociedad sin desconocer que existen concepciones válidas frente a ellas. Además, consideran que la historia les forma como ciudadanos e identifican la manera como se ha hecho pero no hacen una explicación razonada al respecto Sin embargo, los estudiantes aportan datos

históricos concretos, especialmente en la dimensión política, siguiendo un orden cronológico, además, de una conciencia de realidad social que les genera una actitud de compromiso políticos, sociales y ambientales.

Otro estudio, realizado en el año 2010, por María Esther Llamas Llamas, en la universidad Tecnológico de Monterrey, denominado “Desarrollo de Competencias Ciudadanas a Través de un Buen Ambiente de Aprendizaje”⁸, con docentes y estudiantes de tres instituciones públicas de la ciudad de Guadalupe, en el estado de Zacatecas, México, buscó conocer, de qué forma se desarrollan competencias ciudadanas a través de la creación de un buen ambiente de aprendizaje, partiendo de la lectura de una situación problema, en la que los docentes se ven abocados a reflexionar acerca de la relación entre el proceso de desarrollo de competencias y los ambientes de aprendizaje, superando las clases netamente magistrales y reconociendo la diversidad de metas, motivaciones y conocimientos que los estudiantes llevan al aula de clases.

La metodología usada en esta investigación, es de corte cualitativo, en la que se hizo uso del método fenomenológico y de la herramienta de la entrevista. Las razones de la selección del método, los atribuye la autora al estudio a individuos, específicamente, docentes y estudiantes de educación media para centrarse en la experiencia producto del tiempo vivido, la espacialidad, la corporalidad y la comunalidad como seres humanos vinculados.

En el análisis de los resultados, Llamas halló que para todos los docentes es importante el desarrollo de competencias ciudadanas aunque difirieran en el enfoque ya que surgieron tres que fueron: humanístico de valores, laboral y docente. En este último, se rescata la idea en la que los docentes manifiestan que el actuar

⁸ LLAMAS, LI., María Esther. Desarrollo de Competencias Ciudadanas a Través de un Buen Ambiente de Aprendizaje. Trabajo de grado para obtener diploma de magister. [En línea] 2010. Disponible en: <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/570079>. [Citado en 03 de noviembre de 2016] Tecnológico de Monterrey, universidad virtual. Guadalupe, Zacatecas, México.

de los profesores es la mejor escuela y algunos, expresaron que las ciencias Sociales es el área más apropiada por estar enfocada a escenarios donde las competencias ciudadanas se pueden poner en práctica. Otro hallazgo interesante es la diferencia profunda entre el concepto amplio de competencias ciudadanas que tiene la investigadora y el de los profesores ya que estos las asocian con cuestiones cívicas y no con la libertad, la justicia social, la democracia y el medio ambiente. Además, los maestros manifestaron ser responsables de la creación de ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes relacionarse con otros y trabajar de manera colaborativa aunque reconocieron que estos no se están desarrollando para promover competencias ciudadanas.

Los estudiantes entrevistados consideraron importante que los maestros los motivaran al desarrollo de competencias ciudadanas, aunque dijeron que solo una tercera parte de ellos, realizaba actividades para promover la educación cívica. También, la mayoría, estuvo de acuerdo en cambiar los espacios de aprendizaje por unos contextos más reales como los escenarios políticos, asentamientos de comunidades, centros arqueológicos y otros donde pudieran asumir diferentes roles en situaciones diferentes, así como la necesidad de encontrar medios y formas de expresión sobre lo que piensan y cómo ven lo que observan.

5.1.2 Nacionales. A nivel nacional, las investigaciones relacionadas con competencias ciudadanas están dirigidas en su mayoría, según se encontró en los repositorios a través de la red, a la integración en diversas áreas, con una alta frecuencia en lenguaje.

Un estudio investigativo, en la universidad Javeriana de la ciudad de Bogotá, en 2015, es el realizado por Ángela Patricia Pinto García con estudiantes de cuarto grado de básica primaria y que denominó “Integración de competencias ciudadanas, habilidades del siglo XXI y objetivos del área de lenguaje a la metodología por

proyectos”⁹ Aquí la autora, busca generar un cambio o transformación en el aula a partir de una alternativa pedagógica que es la metodología por proyectos para desarrollar competencias ciudadanas, en una forma integrada con los objetivos del área de lenguaje. Para ello, después de un riguroso diagnóstico, configura un interrogante de estudio que es el siguiente: ¿Cómo es el funcionamiento de la metodología por proyectos como una alternativa pedagógica para desarrollar competencias ciudadanas y habilidades del siglo XXI y, de integrar los objetivos del área de lenguaje?

El punto de partida anterior, se justifica en la necesidad de poner a prueba metodologías que, desde la teoría, pudiesen ser las más flexibles y adaptables para la formación en diversas competencias. También, se trata de valorar desde la investigación, si la integración de competencias es posible en el aula, a través de una iniciativa pedagógica que involucre, a su vez, los objetivos del área de lenguaje. Se utiliza la metodología cualitativa y se asume el enfoque investigación acción porque la docente investigadora está inmersa en contexto a estudiar y como último fin, se busca transformar prácticas concretas.

Entre los resultados más relevantes, una vez ejecutada la propuesta, se observó que las habilidades de escucha activa y toma de perspectiva se integran en un alto nivel a la habilidad de comunicación y a la metodología de trabajo por proyectos porque son los mismos estudiantes quienes construyen sus propias conclusiones. Además, los objetivos de lenguaje se hacen presentes porque los estudiantes expresaron sus ideas claramente y tuvieron en cuenta las de otros. En cuanto a la toma de perspectiva, se evidenció el reemplazo de expresiones peyorativas a sectores sociales por expresiones más incluyentes y respetuosas de la dignidad así como la capacidad para construir, de manera grupal, entrevistas, mostrando con

⁹ PINTO, García Ángela Patricia. Integración de competencias ciudadanas, habilidades del siglo XXI y objetivos del área de lenguaje a la metodología por proyectos. Tesis de maestría en Educación. [En línea] 2015. [En línea] 2012. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4903>. [Citado en 09 de noviembre de 2016] Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

ello, no solo competencias ciudadanas sino que además, se cumple una de las finalidades del lenguaje que es el proceso de escrituralidad.

Otros hallazgos, giran en torno al trabajo colaborativo en el que los niños tuvieron en cuenta los pares a la hora de llegar a consensos y acuerdos así como la disposición a escuchar y seguir orientaciones, aceptar las pautas de participación, pedir la palabra y escuchar atentamente cuando otros hablaban. Es importante resaltar, que con el paso de las sesiones diseñadas por la investigadora, los niveles de formación en las competencias ciudadanas, van mostrando más y mejores avances, dinamizando las actividades en un ambiente escolar socialmente activo. Los intereses y motivaciones de los estudiantes configuraron el trabajo por proyectos a la vez que se estimularon las habilidades que enmarcan los objetivos del área de lenguaje. En síntesis, se logró el objetivo, demostrando que si es posible integrar las competencias ciudadanas, a través de una estrategia pedagógica, al tiempo que se trabaja en la consecución de los objetivos de un área, que en este caso, fue el lenguaje.

Otro informe de investigación que busca el desarrollo de competencias ciudadanas mediante la integración en un área del saber, es el realizado por Heidy Mallerly Castro Turriago en el año 2014 y que se denominó “Formación ciudadana a través de la educación artística en la corporación colegio San Bonifacio las lanzas”¹⁰. Se presenta como una relación complementaria entre la educación artística y la formación ciudadana. La situación problema se sintetiza en un interrogante que es ¿De qué manera contribuyen la educación artística y los proyectos artísticos realizados en la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas a la formación ciudadana?

¹⁰ CASTRO, Turriago Heidy Mallerly. Formación ciudadana a través de la educación artística en la corporación colegio San Bonifacio las lanzas”. Tesis de maestría en Educación. [En línea] 2014. Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1366>. [Citado en 10 de noviembre de 2016] Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

En la búsqueda de respuestas, los objetivos planteados, entre ellos el general, se enfoca en determinar si la educación artística y los proyectos artísticos permiten la formación ciudadana. A su vez, los alcances se visionan en el análisis de las características de la educación artística de esa institución, el hallazgo de los elementos claves que unen esta área con el concepto de ciudadanía y la determinación de la influencia de los dos procesos de formación que son las competencias específicas de la educación artística y las de las competencias ciudadanas.

En enfoque utilizado, en esta situación por la investigadora, es el cualitativo y el método corresponde al denominado estudio de caso por tratarse de un asunto relacionado con la cultura escolar, que es la educación artística y los proyectos culturales de los estudiantes de los niños de 5º primaria, en la institución educativa San Bonifacio de las lanzas. En el análisis de resultados, la información se sustenta en la inspección documental, las entrevistas aplicadas y la observación de la ejecución de planteamientos artísticos.

Entre las derivaciones del análisis, se encuentra que la malla curricular tiene un planteamiento flexible pero con alto nivel de exigencia, que prevé la formación integral de los alumnos, especialmente en valores como la responsabilidad y en habilidades como el liderazgo. Entre los propósitos institucionales se encontró la comunicación como elemento integrador de la cotidianidad del estudiante que la enriquece con aprendizajes significativos. Los documentos estudiados permiten concluir que la educación artística, en la institución, representa un baluarte muy importante en los procesos de socialización, educación emocional y valoración positiva de los seres humanos. A su vez, se le atribuye una responsabilidad en aspectos como el diálogo, el juego, la interacción y la expresión de formas culturales.

Otros aspectos importantes encontrados fueron la cooperación que establecen los estudiantes en la construcción y participación en proyectos artísticos en los que muestran altos niveles de tolerancia, confianza y alegría. Además, el diálogo prevalece entre ellos y se tienen en cuenta las opiniones de todos en la toma de decisiones con ayuda de los maestros pero sin imposición. La expresión simbólica contribuye al reconocimiento de la identidad cultural y el respeto por la tradición. Los lenguajes artísticos potencian el lenguaje creativo porque implican una valoración crítica de la obra de otros y de la propia. Así, la educación artística, planeada no solo para responder a competencias específicas, sino a la integración del componente ciudadano, se convierte en un campo de reflexión educativa que una vez llevada a la experiencia, se convierte en una práctica transformadora que permite a los niños repensar su entorno individual, social y comunitario así como la posibilidad de asumir prácticas éticas y estéticas en la cotidianidad.

En 2015, Daniel Alberto Moreno Orjuela, en Bogotá, hizo un estudio investigativo con docentes y un grupo de estudiantes de los grados décimo y undécimo del colegio Reino de Holanda, que se denominó “Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe”¹¹ En el planteamiento del problema, se indaga para conocer cuál es la interpretación del discurso de las competencias ciudadanas y las realidades de los docentes y estudiantes en las instituciones educativas del país. Justifica su hacer investigativo en la necesidad de examinar acerca de la forma como se hace la interpretación de las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica que no solo de cuenta de las percepciones sino que además, refiera las prácticas educativas con respecto al tema.

¹¹ MORENO, Orjuela Daniel Alberto. Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe. Tesis de maestría en Educación. [En línea] 2015. Disponible en: <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6682>. [Citado en 10 de noviembre de 2016] Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

Plantea como objetivo, precisamente el reconocer los sentidos y significados en el manejo de competencias ciudadanas en la práctica, superando el mero discurso teórico. Entre los alcances que busca lograr están la aproximación a los relatos de vida de los estudiantes para generar diálogos con respecto a las prácticas docentes y hacer una interpretación crítica de las competencias ciudadanas. Esto en el sustento teórico de que la ciudadanía se debe entender desde las subjetividades de los individuos. A partir de esta lectura, considera una metodología cualitativa para interpretar una teoría y se confronta con la realidad de los sujetos. El método es el estudio instrumental de caso para analizar la formación ciudadana desde un contexto particular, llámese grupo escolar. Para el investigador, este tiene una perspectiva integradora y se adapta a la naturaleza del problema.

Entre los resultados, se concluyó que las competencias ciudadanas son posibles cuando existe un discurso en ciudadanía crítica por parte de los docentes. Esta conclusión, la genera el análisis de que los docentes no reconocen con claridad qué comprenden las competencias ciudadanas a la vez que desconocen realidades y contextos de los estudiantes. Visto de esta forma, las competencias ciudadanas deben ser, primero para los docentes. Los educadores permitieron deducir que no se está formando a los jóvenes en contextos situados y que la educación sigue siendo bancaria, lo que hace que el papel del profesor frente a su labor, represente una amenaza para las competencias ciudadanas. Por esta vía, se determina que las políticas educativas presentan una descontextualización macro porque se fundamentan en una homogeneidad de aprendizaje que difiere de las realidades y subjetividades de los estudiantes. El encuentro con los docentes permitió identificar que se aplica una estrategia pedagógica que trata de mantener un ambiente de aprendizaje netamente académico, alejado de la realidad. Según el investigador, el desarrollo de competencias ciudadanas bajo una conciencia de que se deben conservar unos valores que superen la diferencia y la particularidad de las realidades de los estudiantes, no es viable. Sin embargo, se hallan aspectos evidentes de que hay unos pasos para formar personas cuyo propósito de vida

contribuya a una sociedad mejor pero no es visible un papel político frente a las condiciones sociales de dominación y subordinación.

5.1.3. Locales. En el ámbito local, la investigación relacionada con competencias ciudadanas y enfoques de aprendizaje, se ha centrado más en la concepción de formación ciudadana como mecanismo de contención, solución y transformación de los ámbitos de convivencia. Esto no significa que deje ser importante, puesto que la vida de la escuela es un contexto social y político que forma y es parte del currículo.

Entre los estudios que reúnen la condición anterior está “Propuesta pedagógica para la formación ciudadana, desde la convivencia escolar, en una institución educativa oficial, Barrancabermeja, Santander. 2015”.¹² Aquí, Chamarraví Vilma, con una población de estudiantes, ubicada entre los grados tercero de básica primaria y undécimo de la media vocacional, busca direccionar la formación ciudadana a partir de la convivencia escolar y para ello se interroga sobre cuáles son las características de una propuesta pedagógica para educación ciudadana en ámbito de la convivencia en una institución educativa. El objetivo es caracterizarla de tal forma que vincule dos procesos de formación que son las competencias ciudadanas en un contexto social de grupo. Se espera poder implementarla para coadyuvar en la convivencia y evaluarla de cara a una proyección comunitaria. De esta manera, la escuela está en el deber de innovar en sus tareas no solo de aprendizaje académico sino en la forma como orienta los modos de convivir de todos sus integrantes.

Metodológicamente, es una propuesta dentro del enfoque cualitativo debido al reconocimiento de la investigación como un proceso propio vivenciado por los

¹² CHAMARRAVÍ, Guerra Vilma Patricia. Propuesta pedagógica para la formación ciudadana, desde la convivencia escolar, en una institución educativa oficial, Barrancabermeja, Santander. 2015. Tesis de maestría en Pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander, año 2016

participantes. El diseño corresponde al tipo investigación acción, por dos razones: la primera, resolver cotidianos evidenciados en la praxis y aportar información que motive a tomar decisiones con respecto a la necesidad de cambios estructurales en la dinámica de la escuela. Las técnicas utilizadas fueron el taller investigativo, el análisis documental y la entrevista semiestructurada.

El análisis de los documentos primarios como el Proyecto Educativo Institucional, se halla un reconocimiento del ser humano con un saber previo que avanza en competencias pero que además está inmerso en una cultura que es respetable y debe ser potenciada mediante la formación en valores al servicio de la sociedad. Esta condición se refleja en la asociación con el modelo pedagógico. Sin embargo, este último no es conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa al igual que el horizonte institucional que no presenta mayor cobertura entre las nuevas generaciones de maestros y estudiantes. Esto indica que la estrategia de comunicación no es la adecuada y el empoderamiento de la escuela como propia es escaso. Frente a esa situación, la propuesta, con la participación de padres de familia, estudiantes y profesores, se orientó hacia el sentido de pertenencia a la institución. La presencia de los padres de familia fue escasa mientras que los estudiantes estuvieron dispuestos a trabajar al igual que los docentes.

Las actividades planteadas, favorecieron la formación en competencias ciudadanas tales como la comunicación, en aspectos como saber escuchar, la asertividad y la argumentación dentro de grupos heterogéneos y con intereses diversos. En el ámbito que compete a la familia, se evidenció un acercamiento positivo a la toma de perspectivas, la interpretación de intenciones y la generación de opciones. Los espacios de encuentros alrededor de eventos como la cuentería, permitieron identificar la presencia y el avance en el dominio de competencias ciudadanas en la convivencia superando la individualidad y aplicando la inclusión de otras personas en los grupos establecidos.

Entre los docentes, las competencias integradoras, implicaron la toma de conciencia de la necesidad de apropiación del pacto de convivencia y el entendimiento de la diferencia de estilos y personalidades. De este modo, la propuesta generó en todos los estamentos que conforman la institución, una nueva actitud hacia la construcción de escenarios para el desarrollo de competencias ciudadanas como elemento transformador de la convivencia hacia la paz y la participación.

En otra institución, Alexander Triana Lozada, en “Las percepciones sobre el concepto de ciudadanía en los estudiantes del grado décimo en un colegio del municipio de Sabana de Torres”¹³ en el año 2014, direccionó la investigación en la relación entre las variables de sexo, percepciones de ciudadanía y rendimiento académico de jóvenes de un colegio urbano de un municipio santandereano. La justificación del estudio se sustenta en la necesidad de explorar qué piensan los jóvenes con respecto a la ciudadanía para poder articular las prácticas pedagógicas a las demandas que existen en la institución en cuanto a formación se refiere.

El enfoque cuantitativo, por la naturaleza del problema y el planteamiento de los objetivos, implica las características de secuencial y probatorio en este estudio. Se utilizó un diseño no experimental y la encuesta y los cuestionarios, fueron las técnicas de recolección de información. La población, el 96% de los estudiantes tenían entre 13 y 17 años mientras que 3,4% oscilaban entre los 18 y los 21 años. En género, los hombres eran 60 y 58 mujeres.

Los hallazgos muestran que la mayoría de los jóvenes no pertenecen a alguna organización sin ánimo de lucro. El 16% del total de la población manifestó no tener ningún conocimiento sobre lo que es ciudadanía. El restante expresó haber recibido formación en ciudadanía en el colegio, a través de los medios de comunicación y

¹³ TRIANA, Lozada Alexander. Las percepciones sobre el concepto de ciudadanía en los estudiantes del grado décimo en un colegio del municipio de Sabana de Torres. Tesis de maestría en Pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander, año 2014

en la familia. Aquellos que dijeron no saber nada de ciudadanía se lo atribuyeron al desinterés en el tema o a que esto no les es familiar. El 50% expresaron no participar en la toma de decisiones en el colegio porque les parece aburrido y el 21% dijo no conocer los derechos y deberes que tienen.

En la concepción frente a la condición política, más de la mitad de la población encuestada considera que esta solo favorece a grupos minoritarios que tienen el poder y que ellos, se sienten miembros de la comunidad política, país, por el documento de identidad que tienen. En la ciudadanía política, la mayoría de las respuestas se concentran en que la igualdad de los derechos humanos, solo existe en el discurso porque la corrupción no permite que se lleven a la práctica y derechos sociales como la vivienda, la salud y el trabajo son utilizados con fines electorales.

Así mismo en la ciudadanía económica, la mayoría expresa que los directivos toman las decisiones sin consultar a los trabajadores. En la ciudadanía civil, los estudiantes mayoritariamente dicen que los estudiantes no cuidan los bienes de la institución porque no los consideran propios y no reaccionan cuando otros están dañándolos porque no consideran que sea su problema.

En 2013, Camilo Enrique Rodríguez Fernández, en sintonía con el antecedente anterior, guardando las proporciones, en el estudio denominado “Percepciones de democracia y ciudadanía en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa privada de la ciudad de Bucaramanga”¹⁴ identificó una situación problema de desembocó en preguntarse cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de democracia y ciudadanía en el ámbito de la llamada educación privada. Las pretensiones del estudio, además de provocar espacios de reflexión tanto para la institución como para otros entes locales y nacionales,

¹⁴ RODRIGUEZ, Fernández Camilo. Percepciones de democracia y ciudadanía en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa privada de la ciudad de Bucaramanga. Tesis de maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Año 2013.

trasciende a una observación que permita mirar, cómo, desde las asignaturas y todo el andamiaje institucional, se forman los estudiantes al interior de la institución.

La finalidad, que es identificar las percepciones en relación con la democracia y la ciudadanía, y de manera específica, las relaciones entre las dos categorías así como con el Proyecto Educativo Institucional, implicó un proceso investigativo de naturaleza cuantitativa con un diseño descriptivo que permite recoger y medir información de manera independiente. La población que se empleó fueron 58 estudiantes del grado décimo del colegio privado La Salle, que tienen entre 15 y 16 años de edad, pertenecientes a estratos sociales tres, cuatro y cinco. Además, llevan cinco o más años en la institución.

Los resultados obtenidos en la categoría política, la mayoría de la población considera la política como un orden y organización social que hace posible la convivencia o hace bien a una colectividad. Sin embargo, cuando se les preguntó por la práctica de la política en este país, la asociaron con una actividad para el beneficio de unos pocos. Esta misma percepción se encontró en el contexto del colegio público, en el trabajo realizado por Alexander Triana, referenciado anteriormente, con la diferencia en la disponibilidad a participar de ella si hay un grupo caracterizado por valores morales como la honestidad.

En la categoría democracia, los estudiantes mayoritariamente la asocian como sistema político en el que los ciudadanos seleccionan libremente a quienes los representan en el gobierno y la finalidad es garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de todos los ciudadanos y que una de las características del Estado es el respeto a los derechos establecidos en la constitución. Las leyes deben ser el resultado del consenso con la población.

En la categoría Gobierno democrático, el mayor porcentaje considera que un buen gobierno es el que respeta y hace respetar los derechos de los ciudadanos, que las

ramas del poder público deben tener igualdad de poder, diferencian la función del partido político de la del gobierno y creen que el gobierno no debe tener control sobre los medios de comunicación. Así mismo identifican a la corrupción como el mayor problema de gobernabilidad y para enfrentarlo, plantearon educación, formación y capacitación ciudadana.

En cuanto al sistema representativo electoral, los estudiantes consideran que el poder reside en los representantes que el pueblo elija pero a su vez, manifestaron que en Colombia, los partidos carecen de acervos morales para gobernar y se acomodan en el poder limitando la participación. Esta percepción también coincide con la de los estudiantes que participaron en la investigación en el municipio de Sabana de Torres, descrita anteriormente.

En la categoría de ciudadanía, la mayoría considera que ser ciudadano de cualquier nación, es ser miembro de una comunidad política que garantiza sus derechos y por lo tanto el voto es fundamental, valioso defenderlo y ejercerlo de manera libre y transparente. Es interesante ver como en el contexto de la ciudad y la educación privada en estrato sociales intermedios y altos, el valor de la participación política toma relevancia y no se asocia a condicionamientos de la suplencia de necesidades básicas, mientras que el contexto de la cabecera urbana, este mecanismo de participación y representatividad, los jóvenes, los perciben como un condicionamiento para obtener vivienda, empleo y educación.

6. MARCO TEÓRICO

La educación colombiana como servicio fundamental es impartida por la escuela y está ligada con la formación ciudadana. Esta condición ha hecho, que desde la misma Constitución Nacional, se propenda por una tarea formativa en todas las instituciones del país con el propósito de construir una cultura de paz, contemplada dentro del concepto de ciudadanía y como elemento dinamizador de este proceso, se han dado las orientaciones para la implementación de estrategias que desarrollen las competencias ciudadanas.

Como ley suprema de la nación, la Constitución Política de 1991, ha incluido dentro de sí misma, la solicitud de una tarea pedagógica cuya finalidad es su propio conocimiento como una manera de empoderar a los colombianos del marco legal que rige la convivencia en el país y que está directamente relacionado con la existencia y el reconocimiento pleno de los derechos humanos. Sin embargo, no puede limitarse al conocimiento teórico de la misma sino que exige la creación de escenarios que desarrollen y potencien la formación ciudadana desde la escuela. Al respecto, Ruiz y Chaux, en 2005, expresan una necesidad que la resumen así: “construir en la escuela las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y desde allí, la realización del sentido y los fines de nuestra constitución” ¹⁵

Los fines constitucionales, se enfocan en la consolidación de un proyecto que privilegie la solidaridad y la autonomía. Como estos aspectos corresponden a subjetividades que se concretan dentro la libertad, implica un esfuerzo de todos los actores sociales en aspectos que se evidencian en las acciones ciudadanas que en la cotidianidad demuestra que un sujeto se apropia de una condición que lo hace partícipe de la construcción de su propio destino dentro de la cultura que lo

¹⁵ RUIZ, S. Alexander y CHAUX, T. Enrique. La formación de competencias ciudadanas. Bogotá D.C: Ascofade. 2005. p. 12

envuelve. Es aquí, cuando se hace necesario revisar qué debe ser para la escuela, el concepto de ciudadanía y cómo logra incorporarlo en su hacer.

Existen dos aristas que convergen sino totalmente en la definición de ciudadanía, si, en el saberse y sentirse ciudadano. Estos se refieren, por un lado a lo racional que se enmarca dentro de un reconocimiento de la justicia como mecanismo legitimador del Estado y por otro, las formas de pertenencia que no la eligen las personas porque hacen parte de la identidad, del sentimiento de los miembros en una comunidad. Estas dos confluyen en lo que Adela Cortina, intenta asociar para poder redefinir el concepto sin que ello represente un significado universal. Ella, lo expresa así: “la ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez, hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia”¹⁶

Sin embargo, no resulta sencillo determinar una teoría o concepto que pueda delimitar aquello que significa tener la ciudadanía o ser ciudadano en este tiempo, precisamente por la complejidad del mismo. Las comprensiones de justicia y pertenencia en el siglo XXI implican el reconocimiento de barreras, problemas y disyuntivas producto, unos de la historia, otros del mismo presente. Entre otros, es interesante comenzar por reconocer la dualidad que surge del concepto en el mundo griego y en el romano porque para los primeros, es una condición política mientras que para los latinos, corresponde a una figura jurídica. Esta situación, marcaría los fines de dos formas de democracia como lo son la participativa y la representativa.

Otro elemento a tener en cuenta es la condición que ha querido delimitar el concepto y es, la búsqueda de una asociación de la ciudadanía a la condición social. Desde esta mirada, el Estado de bienestar sería el responsable de garantizar la condición de ciudadano en cada país. Cortina, cuestiona esta asociación cuando dice “Las

¹⁶ CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Editorial. 1997. P. 30

dificultades por las que atraviesa esta forma de Estado, despiertan serias sospechas de que no vayan a rebajarse las exigencias que plantea la noción de ciudadanía social”¹⁷. Aunado a esto, hay un fuerte arraigo a sostener una atadura del concepto únicamente a la ciudadanía política dejando de lado otras dimensiones que atañen a la condición de ser humano como lo es la economía, la diferencia, la interculturalidad, lo cosmopolita que a su vez se enfrenta a lo nacionalista.

Existe una forma de acercarse al concepto, según Cortina, que pasa por aproximarse a un reconocimiento de la ciudadanía civil. Las razones que la sustentan mejor frente a otros intentos de definir la ciudadanía, es precisamente la condición de naturalidad que tiene al estudiar los lazos sociales que se construyen genuinamente entre los seres humanos, donde se despierta un interés por la participación y el accionar en lo público dejando un poco de lado, lo político por la condición de inalcanzable que tiene para todos. Esta forma de ser ciudadano, está ligado a la educación y al aprendizaje inmerso en la cultura en un proceso formador que bien puede atribuírsele a la escuela. Cortina lo resume así:

“(...) la ciudadanía, como toda propiedad humana es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprende a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser de sí mismo”¹⁸

Dos aspectos son importantes para revisar hasta aquí. El primero, concluir que la condición de ciudadanía, reúne varias dimensiones y la segunda, la formación para el ejercicio de esta, es de carácter social y proviene de los grupos donde crece el individuo. De ahí, que la escuela tiene un papel preponderante en esa tarea. Pero ¿cómo educar para la ciudadanía? ¿Qué formas y qué estrategias pone en marcha

¹⁷ Ibídem. P. 31

¹⁸ Ibídem p. 33

la escuela para fortalecer y coadyuvar en la consolidación de una condición de ciudadano que aporte desde su contexto natural, superando la acción ciudadana que únicamente responde a la sanción o al castigo?

Antes de hallar las formas, es importante aterrizar aspectos relacionados con ciudadanía en Colombia, que por su mismo recorrido histórico y en coherencia con el sustento de Adela Cortina, requiere identificar unos ámbitos especiales que guarden pertinencia con las demandas sociales de un país diverso que se debate entre la construcción de caminos de civilidad y continuas experiencias de violencia y barbarie. De esta manera, Chaux, uno de los mayores estudiosos del tema en el país, identifica tres ámbitos que enmarcan una propuesta para el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula que se denominan convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Al caracterizar cada uno de ellos, como se detalla más adelante, es evidente que las competencias ciudadanas, tal como lo define este autor, están ligadas a una formación ciudadana desde un enfoque político que prevalece sobre las demás condiciones que establece la señora Cortina, sin que por ello, estas se desconozcan totalmente. Esto se clarifica cuando conceptualiza la ciudadanía de la siguiente manera: “la ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce”¹⁹. Implica tener conciencia de la existencia de un sistema de normas que cobijan a todos, en aras de la igualdad ante la ley y de la misma protección de los derechos como la facilidad para cumplir con los deberes, determinando un rol político que aporte a la construcción de la justicia y la inclusión.

¹⁹ RUIZ, S. Alexander y CHAUX, T. Enrique. Op. Cit. P. 15

El primer ámbito de ciudadanía que identifica Chaux, es convivencia y paz. Describe como ciudadano competente a quien convida al diálogo en la solución de conflictos para negociar los desacuerdos y buscar salidas edificantes a cada uno de los actores de las situaciones que los enfrentan. “La convivencia pacífica implica que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas”²⁰ Un segundo ámbito corresponde a la participación y la responsabilidad democrática porque una sociedad que se dice democrática no puede ser ajena a estos dos aspectos que se ejercen tanto en la esfera circundante de las personas como en aquellos espacios macro en los que se necesita el uso de los mecanismos políticos debidamente legitimados por la Constitución. Este ámbito, se describe así:

“La búsqueda de consensos debe reflejar las distintas posiciones y puntos de vista, y debe darse a través del diálogo directo entre los involucrados. Para que la democracia sea vivida de manera plena, estos procesos deben ocurrir en todos los espacios locales de la vida en sociedad, como en el barrio o la vereda, las empresas, las instituciones escolares o, inclusive, las familias. (...) un ciudadano competente debe ser capaz de usar los mecanismos democráticos en las decisiones que lo afectan”²¹

La acción de empoderamiento de los mecanismos que la ley le otorga al ciudadano para garantizar su participación, le da, de esta manera un rol dinámico que apunta a la construcción colectiva de justicia como valor que dignifica y como fin que satisface la voluntad de los seres humanos dentro del Estado. Esta visión, se comparte con Cortina, cuando se refiere a la ciudadanía como participación en la comunidad política y que lo resume expresando “El ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados

²⁰ CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Op. Cit. P. 19

²¹ Ibídem. P. 19

pero además, es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratarlas, más que la violencia”²²

Un tercer ámbito corresponde a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Aquí, se resalta la modernidad de la Constitución Política al darle una valoración especial a la diversidad, buscando superar la concepción homogénea de nación que marcó gran parte de la vida de Colombia como república, dejando únicamente el límite a los derechos humanos para diferir con un modelo de tolerancia que permite aún prácticas que afectan la integridad. También, la identidad se reconoce como elemento político que atañe al ser y como tal hace que se reconozca la de otros, no solo por el respeto que implica sino por la valoración a la misma. Los autores refuerzan esta concepción cuando escriben “Un ciudadano competente debe ser capaz de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de las prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural”²³

Esta concepción se encamina a la formación de una persona que diferencia, a la luz de la razón y en la praxis, aquellas conductas y sentimientos que se apartan de lo solidario y de la simpatía natural que existe entre los seres humanos. En un modo contrario, el sentimiento que le implica al ser, sentir dolor por los males o daños de los demás y por ende, actuar frente a ellos, además de que representa la búsqueda constante de justicia en los ambientes naturales, corresponde a una condición útil dentro de las cualidades que afectan positivamente a la humanidad. En otras palabras, se busca crear una cohesión social en la que prevalezca la voluntad colectiva hacia lo virtuoso superando lo injusto y por qué no decirlo, lo cruel. En 2009, Adela Cortina, diferenciando virtudes y vicios en el contexto de lo ético, determina, con respecto a la simpatía que “existe en las personas de modo natural

²² CORTINA, Adela. Op. Cit. P. 39

²³ CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Op. Cit. P. 20

un sentimiento de simpatía con los demás hombres, que nos inducen a sentir malestar cuando sufren un daño y satisfacción cuando reciben un bien”²⁴

Los ámbitos que atañen a ciudadanía, requieren de una forma de reconocerlos en modo de competencia. Quiere decir que, es necesario caracterizar los rasgos que definen las competencias ciudadanas, bajo un enfoque que supere el saber hacer y que involucre la subjetividad sin excluir el desarrollo del pensamiento. De esta manera no se limita la competencia a lo meramente observable sino que se encamina más a hallar las formas y las situaciones en las que una persona puede mostrar una capacidad frente a ellas y que, durante y después de un proceso formativo, en el caso de los estudiantes, se espera que se presente según las convenciones racionales y sociales que en el marco de la cultura y la pertinencia contextual, se hayan fortalecido. Chaux y Ruiz, disertando en este contexto expresan “No sería exagerado decir que toda competencia tiene carácter cognitivo y significado social”²⁵

Con los referentes anteriores, la definición de competencias ciudadanas, desde la conceptualización y el análisis de Chaux y Ruíz, textualmente corresponde a “Definimos competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos y mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”²⁶ De esta manera, su evidencia está en lo que las personas hacen y por ello no se limita al ejercicio de unos códigos impuestos por otros sino que hay un accionar autónomo que a su vez constituye el deber ser de la formación ciudadana.

²⁴CORTINA, Adela. Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía del siglo XXI. Oviedo, España. Ediciones Nobel. 2009. P.82

²⁵ RUIZ, S. Alexander y CHAUX, T. Enrique. Op. Cit. P. 30

²⁶ Ibídem. P. 32

Las competencias ciudadanas se diferencian en tipos que son: conocimientos, básicas, en las que se agrupan cognitivas, emocionales y comunicativas, e integradoras. No se trata de fragmentar sino de fortalecer cada tipología sin que se pierda la relación que hay entre ellas. Se describen de la siguiente manera: ²⁷

Conocimientos: Corresponde al dominio de información y la comprensión de la misma con respecto a elementos teóricos que le permiten ejercer la ciudadanía. Se constituye en un deber pero también en un derecho que provoca el empoderamiento y la posibilidad de tomar decisiones amparadas en la ley y la razón, de tal forma que en últimas se busque un sentido de justicia.

Competencias cognitivas: se considera así a aquellas capacidades o procesos mentales que permiten el ejercicio pleno de la ciudadanía. Son ellos:

- a. **Toma de perspectiva:** Se relaciona con la comprensión de los puntos de vista que otros tienen sobre determinada situación.
- b. **Interpretación de intenciones:** Es la posibilidad de evaluar las intenciones y los propósitos que están inmersos en las acciones que otros hacen.
- c. **Generación de opciones:** Corresponde a la capacidad creativa del ser humano para resolver un conflicto. Es de vital importancia porque supone una alternativa frente a las soluciones agresivas en diversas situaciones sociales.
- d. **Consideración de consecuencias:** Capacidad para considerar el efecto de una acción tanto individual como colectivamente. De esta forma, hay más probabilidad de pensar en la búsqueda del bien común.
- e. **Metacognición:** Es la forma de reflexionar sobre sí mismo. Esta acción implica un dominio de sí y la revisión de la relación con el otro así como la revisión del comportamiento propio.

²⁷ CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Op. Cit. P. 21 - 25

- f. Pensamiento crítico: Es la capacidad para evaluar la validez de creencias, afirmaciones o información y a la vez, prever una realidad diferente a la que se esté presentando.

Competencias emocionales: Se identifican a así a las capacidades necesarias para responder de manera constructiva ante las propias emociones y las de los demás.

Algunas son:

- a. Identificación de las propias emociones: Se trata de reconocer las emociones en sí mismo así como los signos del cuerpo asociados a ella y las situaciones en las que se pueden presentar.
- b. Manejo de las propias emociones: Se trata de desarrollar la capacidad para tener el control de las emociones y no viceversa. Esto evita que se haga daño a otros o a sí mismos.
- c. Empatía: Se refiere a sentir algo similar con lo que sienten otros. La importancia de esta competencia radica en la posibilidad de evitar el maltrato en cualquiera de sus formas.
- d. Identificación de las emociones de los demás. Es la posibilidad de leer lo que otros están sintiendo y que lo expresan en forma verbal y no verbal. Se complementa con la empatía.

Competencias comunicativas: Tienen directa vinculación con las habilidades que permiten establecer diálogos constructivos con otros. Se destacan:

- a. Saber escuchar o escucha activa: Presenta dos acciones. La primera es la atención para comprender lo que el otro intenta decir y la segunda, demostrarle que está siendo escuchado. Esta competencia integra lo cognitivo y lo emocional porque produce interacción ciudadana con el otro provocando relaciones genuinas y facilita la construcción de acuerdos.
- b. Asertividad. Es la forma de contribuir al respeto de los derechos propios y de los demás porque corresponde a la capacidad para expresar posiciones e ideas propias pero sin dañar las relaciones con los demás.

- c. Argumentación: Es la capacidad para comunicar ideas de tal forma que todos las entiendan y hasta las compartan. Implica sustentar una posición sin que se limite la evaluación que otro pueda y quiera hacer de ella.

Entre las competencias caracterizadas anteriormente, las comunicativas se constituyen en un determinante en el fortalecimiento de todas las demás por su carácter vinculante y transversal en el desarrollo de una ciudadanía autónoma que se reconozca por la libertad de pensamiento con las consideraciones éticas a que haya lugar en cada caso. De esta manera, es necesario recurrir a elementos de la acción comunicativa para comprender el valor de la comunicación dentro del entramado social que se exterioriza gracias a la expresión verbal y no verbal.

La posibilidad de hablar que tienen los seres humanos haciendo uso del lenguaje configura actos en la que se revelan acciones reguladas por las normas, emisiones evaluativas y presentaciones expresivas que configuran una práctica comunicativa en la que subyace un deseo del consenso que pasa por las razones que mueven los disertantes frente a una situación social. Estas se consolidan en la medida en que surge una imperiosa necesidad de hallar opciones cercanas a lo justo en condiciones que superan lo habitualmente hecho o cotidiano pero que no puede resolverse por la aplicación del poder. Como aspecto inmanente en un acto comunicativo que busca resolver una situación, está la característica de estar apoyado en razones que van consolidando un proceso argumentativo que pone de manifiesto la condición racional de los participantes. Habermas, escribe al respecto

“La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana, remite, pues, a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas, y que sin embargo, tampoco,

puede ser decidido, por el empleo directo, o por el uso estratégico del poder”²⁸

Aquí, se alude al uso de las razones en aquellos casos en los que la costumbre o lo tradicionalmente acatado no logra acercarse a consensos racionales que beneficien las partes y que, además, el poder no sea la alternativa, precisamente por la condición de injusticia que podría connotarle al asunto. Desde esta visión, se hace necesario conceptualizar lo que Habermas considera como argumentación y que por ende, le aporta a este trabajo de investigación: “Llamo argumentación al tipo de habla en el que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos”²⁹

Como lo que se busca con el uso de argumentos es darle validez, mediante razones, a un discurso frente a una situación que se ha vuelto problemática, es indispensable la observancia de la racionalidad con la que actúan las partes involucradas, aún, cuando el conflicto fuese intrapersonal. Esto indica, que quien se encuentra inmerso en tal situación, supera lo pasional de manera asertiva, consolidando juicios imparciales que superen la mezquindad y faciliten la ruta hacia un consenso en el que subyace una condición de justicia para todos los involucrados. De esta forma, es posible considerar la construcción de una ciudadanía incluyente, tal como lo escribe Chau: “Puede hablarse de ciudadanía incluyente si la autoridad del mejor argumento puede desplazar al criterio de quien ejerce el poder e impone arbitrariamente su voluntad”³⁰

La argumentación, necesariamente requiere del desarrollo de una racionalidad. Esta es la que define a alguien que puede leer las diversas situaciones desde dos

²⁸ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. España. Ediciones Taurus. 1987. P. 36

²⁹ Ibídem. P. 37

³⁰ RUIZ, S. Alexander y CHAUX, T. Enrique. Op. Cit. P. 24

acciones. La primera, cuando la analiza desde la perspectiva que ofrece la cultura y la segunda, cuando supera la observación literal y procede a reflexionar, por encima del suceso, sobre las formas que la cultura ofrece como solución. Así, la racionalidad aparece como una disponibilidad de sujetos que poseen lenguaje y acción y que se enfoca en la dimensión social y afectiva que tienen los seres humanos que les permite entenderse y avanzar en un proceso de civilidad.

A manera de complemento, es posible decir que el proceso de argumentación genera un comportamiento de carácter racional, cuya raíz es precisamente el error. A partir de este y haciendo una tarea de Metacognición, se fortalece la posibilidad de evaluación de sí mismo y de quienes le rodean, superando barreras y dificultades en la comprensión, situación que favorece de manera generosa, la argumentación, al tiempo que la precisa como modelo de actuación que evidencia un ser competente en las dimensiones que le atañen como ciudadano y que facilita el entendimiento en medio de la diferencia. Habermas, lo concluye diciendo “la argumentación puede entenderse como una continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento”³¹

Aunado a lo anterior, se reconoce que las personas tienen necesidad de recurrir a argumentos tanto en contextos próximos como en aquellos con los que se relaciona por cognición con el objetivo de convencer acerca de lo justo de sus pretensiones. Así, se constituye en su función, el darle apoyo a una idea central, que bien puede ser una tesis, que se busca confirmar en un texto, una conversación u otra situación comunicacional. Se espera que con ello, un planteamiento se solidifique o permita ser evaluado y comparado con otras opciones como requisito para hallar aquello que mejor responda a la resolución de un desacuerdo o conflicto. De Zubiría, de manera precisa lo explica diciendo “Podemos afirmar que los argumentos son proposiciones que tienen como función esencial sustentar y afirmar lo apoyado en

³¹ HABERMAS, Jürguen. Op. Cit. P. 46

la tesis, para, de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales”³²

Desde el anterior planteamiento, se puede decir que, los argumentos triangulan una función en la que su carácter primordial se enfoca en sustentar desde las causas, convencer de la justicia existente en el discurso y evaluar alternativas de tal forma que socialmente se acepte la mejor y por lo tanto, en un acto racional, se reconozca lo más justo para todos. Si se piensa en fortalecer las competencias ciudadanas, a través de un proceso argumentativo, que pasa por educar el pensamiento hacia una forma razonada de comunicación cuyo fin último es lograr una condición de civilidad desde la organización social natural y primaria, que potencie la ciudadanía política lo que presupone que necesariamente las aulas de clase, debe desarrollar la argumentación.

De Zubiría, en su aporte a la educación colombiana y dedicando un amplio trabajo a la ilustración sobre la argumentación, expone:

“Si bien las informaciones no pueden ser argumentadas, sino aprendidas, la afirmación de que el proceso de paz debería condicionarse a un cese al fuego, o que el aborto debería legalizarse y permitirse en ciertas circunstancias,..., si requieren ser argumentadas, para evaluar su justeza y para sustentarse. Por ello es tan importante en la vida de una escuela que quiera ser contemporánea trabajar por un muy buen nivel en el desarrollo de la capacidad argumentativa de sus estudiantes”³³

De esta manera, el desarrollo de la argumentación, genera en los ciudadanos, habilidades para hallar en los diferentes discursos, hechos y procesos aquello que no resulta tan literal, que se debe desentrañar y que en esa condición de sociabilidad, le afecta como lo son, las orientaciones ideológicas, los discursos

³²DE ZUBIRÍA, Samper Julián. Op. Cit. P. 106

³³ Ibídem. P. 109

discriminatorios, totalitaristas y paternalistas de la institución política en la que se encuentra inmerso, entre ellas, el Estado. Entonces, se hace necesario revisar, la relación entre lo externo y lo interno en la actuación de la personas.

La argumentación puede manifestarse en las formas oral y escrita. En el código escrito, se requiere la construcción de una estructura textual que facilite la organización de las ideas y por ende, la comunicación se haga posible entre el ciudadano que escribe y el lector. Para lograrlo se requiere poner en juego diversas operaciones mentales y una didáctica para hacer la parte operativa que concrete la acción de escribir en un texto comprensible. Serafini, lo escribe así:

“La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida”³⁴

Además de organizar la información, los textos tienen reglas que conllevan a la conexión de ideas, crear tipos de párrafos, respetar un orden cronológico y otras más que garantizan que los escritores ponen de manifiesto en sus construcciones y que dominan los usuarios del lenguaje. Además de estas, hay dos aspectos importantes en la construcción escrita que son la coherencia y la cohesión. La primera garantiza la progresión temática, en el caso de una estructura argumentativa. Cassany la describe diciendo: “La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura

³⁴ SERAFINI, M. Teresa. Cómo se escribe. Barcelona. Editorial Paidós. 1994. P. 16

comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)”³⁵

En cuanto a la cohesión, los escritores acuden a mecanismos que conecten las frases y les permitan establecer en el texto redes de relaciones y evite la inconexión de oraciones que limiten las posibilidades que tiene el lector de comprender lo que otro escribió. Nuevamente es Cassany quien precisa así refiriéndose a la organización de las frases: “Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos”³⁶

Cuando las personas escriben textos con una intencionalidad, están dándole una condición social y activa a la escritura desde y para un contexto específico. Van Dijk, al respecto escribe “...las personas llevan a cabo acciones de índoles política o social cuando utilizan textos o hablan”³⁷

Visto el texto como una acción caracterizada por lo social, se requiere analizarlo desde las nociones que establecen vínculos entre la sociedad y el discurso escrito. Esto abre una perspectiva diferente que saca el discurso presente en la estructura particular como es el caso de los textos argumentativos de opinión, del análisis desde la forma, el significado y el proceso mental para ver su contenido social y cultural. Los hilos que establecen relaciones entre la acción (escribir) y la interacción (discurso social) corresponden a conceptos con los que constituyen vínculos teóricos entre el discurso y la sociedad. Entre otros, los siguientes:

-Acción: Corresponden a las clases de cosas que las personas hacen y por ende, el discurso es una forma de acción ya que se corresponde con un acto comunicativo. Esta tiene intencionalidad, perspectiva e interacción.

³⁵ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Editorial Paidós. 1989. P. 34

³⁶ Ibídem. P. 35

³⁷ VAN DIJK, Teun A. El discurso como interacción social. Barcelona. Editorial Gedisa. 2000. P.20

-Contexto: El discurso social tiene contexto, es decir, el texto está situado porque ocurre en una situación social. “El discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto”³⁸. Algunas características son: participantes, marco, conocimiento e intencionalidad, acción de nivel superior, contexto local y global y, construcción de contextos.

-Poder: Se refiere al poder social que es la relación entre los individuos y las instituciones. Implica: el control de la acción y la mente, el poder persuasivo, hegemonía y consenso, división del poder y abuso de poder.

-Ideología: Implica ver cómo se emplea el discurso por miembros de grupos y organizaciones. Esto permite hallar los intereses colectivos. Invita a revisar funciones sociales, cognición social, análisis ideológico, conocimientos y polarización ideológica.

Los elementos identificados anteriormente contribuyen a analizar el discurso bajo unas condiciones que permiten hallar los alcances de la acción presente en el texto, especialmente en aquel que cumple la estructura de un escrito argumentativo de opinión por su característica postural persuasiva con intención hacia la movilización de intereses y similitudes ideológicas. Estos salen de la cultura, de lo creado con otros, es decir, de un contexto.

Partiendo de la comprensión de las teorías del aprendizaje, en la fundamentación que hace Vigotsky, la consolidación de un pensamiento que caracterice a un ciudadano por su capacidad argumentativa tiene un proceso formativo, que procede del exterior de la persona lo que indica que hay una influencia social en el desarrollo

³⁸ Ibídem. P. 32

de las funciones superiores dejando en un segundo plano las teorías en las que subyace un reduccionismo psicológico individual. Al respecto, Wertsch, en su análisis, expresa que “Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno”³⁹

Vygotsky, equipara la actividad externa con los procesos sociales y les da la categoría de claves para entender el funcionamiento interno de los individuos que a su parecer son sociales por naturaleza. Así, lo que ocurre alrededor de una persona, desde su infancia en términos históricos y culturales, tiene la fuerza suficiente para enfocar su acción individual que a su vez, vuelve a tener el carácter de social. En esta medida se crearía una relación inseparable que devela cómo se desarrollan procesos psicológicos internos dejando de lado la idea de que existe dentro una especie de bandeja preestructurada que bien podría ser la conciencia, para deducir que estos forman dicho plano y que efectivamente, provienen del exterior. Analizado así, se sustenta desde Wertsch, explicando que “Vygotsky defiende la existencia de una relación inherente entre la actividad interna y externa, pero en forma de una relación genética en la que el punto principal es cómo son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a lo que Vygotsky denominaba formas culturales maduras de comportamiento”⁴⁰

Al tener en cuenta esta teoría en el fortalecimiento de competencias ciudadanas, se presenta un sustento en el que lo social tiene una gran incidencia en el desarrollo de la psicología del ser humano. Entonces, si todo el proceso de desarrollo de las funciones superiores corresponde a relaciones sociales internalizadas, también ser competente como ciudadano dentro de un modo de vida que se aprende, cumple unas condiciones que garantizan la coexistencia de un modo idealista que prevé el

³⁹ WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Editorial Paidós. P. 78

⁴⁰ Ibídem p. 80

bien para todos mediante la posibilidad del consenso apegado al concepto de justicia universalmente aceptado. Así, el acto interno del actuar en consideración justa con el otro, responde a un criterio social.

Uno de los acercamientos que más se tiene en cuenta, en procesos formadores, dentro del campo educativo, es precisamente la denominada zona de desarrollo próximo, en la que Vygostky busca resolver el problema de la psicología de la educación. Busca descubrir la maduración de las funciones y a su vez, fundamentar la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Wertsch, usa la siguiente definición:

“Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados”⁴¹

Así, la mayor importancia está en lo que el estudiante es capaz de llegar a hacer más que en lo que efectivamente resuelve. Entonces, la figura del maestro resulta determinante, primero como agente social y segundo como facilitador del potencial del estudiante. Aplicado al caso de fortalecimiento de las competencias ciudadanas, es quien, diseña, una estrategia continua que aviva toda una serie de procesos que en interacción con otros, detonan el desarrollo. Este, no se queda en un ámbito externo sino que converge en la internalización de funciones, de tal manera que un ambiente de aula, planificado que sea capaz de identificar la zona potencial de los estudiantes, abre una gran posibilidad de lograr en ellos un desarrollo de competencias real, que supere la repetición de conductas. Esto implica, estimular la razón y el actuar a partir de la misma generando desarrollo social.

⁴¹ Ibídem. P. 84

7. MARCO LEGAL

Para el desarrollo de la presente investigación, se tienen en cuenta las siguientes leyes:

CONSTITUCIÓN POLÍTICA COLOMBIA. En varios artículos están presentes los derechos de los niños del país.⁴² Así, los artículos 13, 44, 45 y 67, además de relacionar la libertad y la igualdad ante la ley, la educación, la cultura y la recreación encaminados hacia la formación integral, enfatiza en la educación como un derecho que forma al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia.

LEY 1098 DE 2006. El congreso legisló recientemente en busca del establecimiento de las normas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes para garantizar sus derechos y libertades así como los responsables de su cumplimiento que son la familia, la sociedad y el Estado.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 8 febrero 1994. En el Artículo 5°, en los fines de la educación establece en el numeral 5 “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.”⁴³

⁴² CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Artículos 13, 44, 45 y 67. 1991. [en línea] disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html. [citado en 26 de mayo de 2017]

⁴³ LEY GENERAL DE EDUCACION. República de Colombia. Santafé de Bogotá. Febrero de 1994. Pág. 2

8. MARCO METODOLÓGICO

8.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y POBLACIÓN PARTICIPANTE

La Institución Educativa donde se realiza la investigación corresponde a la sede única del Liceo Patria, ubicado en el barrio San Alonso de Bucaramanga, en territorio del Cantón militar Norte. Esta tiene dos jornadas académicas distribuidas así: Bachillerato en la mañana y primaria en la tarde.

El trabajo de investigación se realiza con los estudiantes del grado octavo tres de la Institución. Está integrado por 37 estudiantes de los cuales, 20 son hombres y 17 mujeres. La mayoría de ellos tienen trece años, con excepción de tres que figuran con quince. Todos viven en zona urbana.

El nivel socioeconómico de las familias oscila entre los estratos uno y cuatro. Las personas se emplean en diversos oficios relacionados con el comercio, servicios y otras como independientes. Además, en el grupo, algunos de los estudiantes provienen de núcleos familiares conformados por militares en ejercicio.

8.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el desarrollo de la investigación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios éticos propuestos para la IA, según Mckernan⁴⁴

1. Los directivos de la Institución Educativa serán informados de la realización del proyecto. (Anexo A)

⁴⁴ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid. Ediciones Morata. 1999. P. 262

2. Se realizará el consentimiento informado por parte de los padres de familia como permiso para el desarrollo del proyecto. (Anexo B)
3. Se realizará el asentimiento de los estudiantes, que son menores de edad pero sujetos de derechos y seres filosóficos. (Anexo C)
4. Los documentos institucionales se examinarán previo permiso de la institución y los directivos.
5. La propiedad intelectual será tratada acorde a la legislación vigente, dando los respectivos créditos en los casos que se haga citación de autores.
6. Los registros y material de la propuesta pueden estar a disposición de la institución.
7. Se informarán los resultados o avances periódicos si la institución lo requiere.
8. Se mantendrá en reserva la confidencialidad de los datos así como los nombres de los participantes.

8.3 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación cualitativa se considera un paradigma de la investigación científica que utiliza un proceso riguroso para generar conocimiento sin recurrir al análisis meramente estadístico, de tal forma que permite un mayor acercamiento a las formas culturales y etnográficas propias de las dinámicas sociales. Sampieri, Fernández y Baptista expresan al respecto “El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”⁴⁵ También, presenta una serie de características que ayudan a definirla e interpretarla⁴⁶:

- a. Existe el planteamiento de un problema pero no hay un proceso a seguir, es decir, no está definido.

⁴⁵ SAMPIERI Robert, FERNÁNDEZ Carlos y BAPTISTA Pilar. Metodología de la Investigación. (4ta.ed.), México. McGraw Hill. 2006. p. 8

⁴⁶ Ibidem. P. 8 -9

- b. Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general.
- c. No es imperante la comprobación de hipótesis debido a la posibilidad de ir las generando y refinando en el proceso.
- d. La recolección de datos no utiliza formas estandarizadas.
- e. Utiliza técnicas como la observación, la entrevista, revisión documental, grupos focales, entre otros.
- f. Se fundamenta en el entendimiento del significado de las acciones.
- g. No busca generalizar, a manera de probabilidades, resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas.

La presente investigación implica cada una de las características anteriores debido a la naturaleza del estudio, es decir, la observación de una realidad social en el campo educativo, en la que no se busca comprobar una teoría sino de observar un comportamiento que a su vez, genera un análisis producto de la intervención del investigador sin que esto implique la generalización de los resultados en otros ámbitos.

Dentro del enfoque cualitativo, existen diversos diseños metodológicos, entre ellos la Investigación Acción, **(IA)**, que constituye un método que le permite tanto al investigador como a los participantes del proceso, hacer una tarea continua de reflexión, análisis de las situaciones reales que les atañen y que son susceptibles de encaminar hacia un cambio desde sí mismos, poniendo los contextos como laboratorio que le da dos valores especiales como lo son la rigurosidad científica y la crítica continua que fortalece la reflexividad al interior de los grupos. Diversos autores han hecho aportes en su conceptualización. Entre ellos se encuentra McKernan, quien la define así:

“La investigación- acción es el proceso de reflexión por el cual en un área –problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en

segundo lugar, para especificar un plan de acción –que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, aplican los progresos y comunican los resultados a la comunidad de investigadores de la acción”⁴⁷

Vista de esta forma, se supera la prescripción de fórmulas o la aplicación de generalizaciones de otros estudios a problemas focalizados, que bajo una dinámica propia, se identifican, se delimitan y se diagnostican provocando conjeturas que conllevan a hallar caminos hacia la comprensión y la explicación de sí mismos como punto de partida hacia los cambios y el mejoramiento que se necesite. Esta tarea, según el autor mencionado, da paso a la construcción de la acción, concretada en un plan que pone a prueba la hipótesis del investigador como probable alternativa de solución a la situación inicial, situación que requiere una evaluación que determine la efectividad de la misma. Los resultados y las experiencias obtenidas, se participan a quienes han hecho parte del proceso como la manera de iniciar un nuevo ciclo que profundice aún más la situación inicial o que potencie los aportes de los investigadores de la acción.

Latorre (2003), también se detiene en las definiciones que otros han hecho a la investigación acción y aterriza la propia cuando escribe: “Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”⁴⁸ De esta manera, se le da un atributo de practicidad en la escuela en la que los docentes asumen el rol de investigador e involucran sus grupos y su propia práctica pedagógica, de manera colaborativa, con el objetivo de mejorarla mediante el continuo análisis en ciclos que van de la acción

⁴⁷ MCKRNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Op. Cit. p. 25

⁴⁸ LATORRE, Antonio. La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. Barcelona. 2003. P. 24

a la reflexión y viceversa. Esta colaboración hace que tanto la planificación, la práctica, el análisis y la comunicación de los aportes de la investigación, estén continuamente alimentados por los aportes en destrezas y experiencias únicas que a su vez hacen que el docente las utilice en su trabajo y en su propio aprendizaje en contraste con los trabajos de otros.

La investigación-acción presenta características que la hacen particular. Elliott, en 1978, perfila diez que son:

- a. Examina problemas que resultan difíciles para los profesionales en ejercicio.
- b. Estos problemas se consideran resolubles.
- c. Estos problemas requieren de una solución práctica.
- d. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria.
- e. La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador.
- f. La investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos.
- g. La investigación- acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes.
- h. La investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes.
- i. Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto”⁴⁹

Latorre, citando a Kemmis y McTaggart, quienes en 1998 caracterizaron la Investigación acción, lo sintetiza así:⁵⁰

⁴⁹ ELLIOTT, J. ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? Madrid. Ediciones Morata. 1978. Citado por Mackernan James. Investigación-acción y currículo. Ediciones Morata. Madrid. 1996. P. 51

⁵⁰ KEMMIS S. y MCTAGGART T. Cómo planificar la investigación acción. Barcelona. Ediciones Laertes. 1998. Citado por Latorre Antonio. La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. Barcelona. 2003. P. 25

- a. La I.A. es participativa porque la intencionalidad de las personas es mejorar sus propias prácticas.
- b. Es grupal por desarrollarse con las personas implicadas en el problema.
- c. Genera un proceso autocrítico debido a la participación de las personas en todas las fases del proyecto.
- d. Está orientada a la práctica permitiendo que se teorice a partir de ella al tiempo que la somete a prueba.
- e. Exige un registro permanente abocado a la reflexión continua.
- f. Se hace extensiva hacia otras personas.

En lo que atañe a la presente investigación, las características que los dos autores le otorgan a la IA, puntualizan la acción del docente quien desea intervenir una situación problema identificada en el aula. De esta forma, se hace práctica y afecta tanto el quehacer pedagógico como el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Su desarrollo, permite la reflexión y la teorización, de tal manera que no se aparte de la rigurosidad científica y que a la vez, tenga utilidad en el desarrollo de competencias ciudadanas en la población objeto de estudio conectando pensamiento y acción, tal como lo escribe Blández, en 2000, “Su principal característica es el esfuerzo por conectar, durante todo el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace)”⁵¹

Otra de las características que la hace la IA pertinente en esta tarea investigativa es su condición creativa y dinámica, es decir, la permeabilidad que tiene para incorporar la imaginación tanto del investigador como del grupo a investigar y el compromiso que se genera de alimentarla a través del tiempo, a través de ciclos de mejora y análisis continuo, producto de la crítica de los participantes. Es importante agregar, que el éxito de la misma está sujeto a los procedimientos que garanticen

⁵¹ BLÁNDEZ, Á. Julia. La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona. INDE publicaciones. 2000. P. 69

su validez y fiabilidad. Para ello, es determinante la rigurosidad con la que se apliquen técnicas e instrumentos de recolección de información.

8.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

8.4.1. La observación. Tomando como fundamentación los importantes conceptos de Mckernan, en 1996, la definió así: “Actividad fundamental asociada con la investigación-acción y herramienta requisito para la investigación científica”⁵² Se caracteriza por ⁵³

- a. Generar tres tipos de datos que son los narrativos, protocolos y estimaciones.
- b. Algunos estudios observacionales se denominan como no estructurados y responden más a datos meramente narrativos y corresponden a ello, los estudios de campo, la observación participante, los registros de muestras, los registros anecdóticos y los diarios.
- c. Las técnicas observacionales estructuradas incluyen los listados que buscan inspeccionar si una conducta específica anterior está presente o ausente, las escalas de estimación que permiten hacer codificaciones para estimar conductas particulares y los protocolos de análisis de interacción que son categorías de conductas verbales y no verbales.
- d. Entre los estilos de observación está la denominada participante que se considera la técnica más fiel a los propósitos de la investigación-acción. Allí, el investigador es un miembro normal del grupo y cumple una doble meta: rol de participante e investigador del carácter etnográfico del entorno.
- e. Existen roles observacionales, entre los que se encuentran el participante completo que es el investigador que toma parte en la vida íntima del grupo, el participante observador en el que tanto él como los sujetos saben que esto es

⁵² Ibídem p. 79

⁵³ Ibídem p. 79-85

solo una relación de campo y el observador completo en el que no hay interacción con los sujetos.

- f. Entre las funciones que cumple la observación, está el registrar sistemáticamente datos, usando instrumentos, incluir información objetiva y subjetiva y servir de metodología para el estudio de campo.

Entre las ventajas de esta técnica está la posibilidad que ofrece de realizar el estudio en el medio natural de los participantes, la obtención de una muestra representativa del comportamiento y además, se pueden tomar notas sobre la conducta no verbal. También presenta algunas desventajas como la imposibilidad de cuantificar los datos, el tamaño pequeño de la población observada que por ende, no permite la generalización y finalmente, la presencia del investigador puede hacer que las personas observadas no se comporten de la manera habitual.

8.4.1.1 La observación participante. Dentro de los procedimientos de observación, Latorre identifica la observación participante como una estrategia que combina la observación y la participación directa. Describe su pertinencia en la IA, así “(...) es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Es inherente a la investigación acción, como lo es a la enseñanza pues el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional”⁵⁴

De este modo, la técnica le permite a la docente investigar su práctica y ser su propia evaluadora al hacer observación de sí misma y de los estudiantes con los que comparte la investigación. Además, proporciona un carácter objetivo al llevar con rigurosidad las anotaciones de cada actividad desarrollada promoviendo la reflexión constante.

⁵⁴ LATORRE, Antonio. La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. Barcelona. 2003. P. 57

8.4.2. El diario de campo. El diario, Mckernan lo define como “un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor”⁵⁵ El autor lo caracteriza⁵⁶ como un compendio de datos que alertan al profesor sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluye los sentimientos y las creencias añadiendo la dimensión de estado de ánimo a la acción humana y permite almacenar información en el momento que ocurren los hechos, situación que supera los problemas de memoria. Además, debe contener tres elementos que son las metas o intenciones, las transacciones entre el profesor y los alumnos y los resultados obtenidos.

Los rasgos positivos o ventajas se encuentran en que la técnica aporta una especie de recompensa a la curiosidad y a la investigación. Además, si las intenciones se llevan a cabo, pueden alcanzarse metas que inclusive no estaban previstas y si la interacción con los estudiantes fue exitosa, probablemente, los resultados también los serán.

Los aspectos negativos pasan por identificar la técnica como la mera recolección de barreras, problemas y áreas de conflicto. Esto exigiría la continua revisión de intenciones poco realistas que generan resultados pobres frente a la proyección de los objetivos.

En este caso, el diario de clase se constituye en un instrumento que registra la observación.

8.4.3. Grabaciones en video. El registro audiovisual facilita la observación al investigador por la precisión y la fidelidad que ofrece grabación. Latorre, expresa: “La grabación en video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar

⁵⁵ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Op. Cit. P.105

⁵⁶ Ibídem. P. 106 -107

imágenes auditivas y visuales”⁵⁷ Su pertinencia en este estudio, está dada por el sustento para el registro en el diario de clase.

8.4.4. Documentos personales: producción escrita de los estudiantes. Los documentos personales, cuando son sugeridos, en este caso por la docente, permiten ver el avance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Latorre, refiere al respecto: “el investigador solicita a determinadas personas que escriban o ayuden a escribir. Así, los profesores pueden invitar a sus alumnos a que escriban sobre sus experiencias personales”⁵⁸ De esta manera, la escritura de un tipo de texto se convierte en un documento que evidencia información sobre la estructura mental del autor con respecto a un tema de estudio.

La IA, permite al investigador plantear una estrategia de solución al problema generador, por ello, el objetivo general de este estudio, proyecta un mejoramiento a partir de la producción de textos por parte de los estudiantes, dentro de la ejecución de una secuencia didáctica. Este registro escrito permitirá analizar los cambios, fortalezas y dificultades que van presentando los estudiantes en el primer ciclo de acción, en lo que a apropiación de conocimientos y expresión del pensamiento se refiere.

8.4.5. El cuestionario. Kemmis y McTaggart, en 1988, lo definieron como “preguntas escritas que requieren respuestas”⁵⁹. Las primeras proporcionan información actitudinal y factual y las respuestas pueden ser abiertas o cerradas. Básicamente existen tres tipos de cuestionarios que son: el administrado en grupo, el suministrado por correo y el de contacto personal en el que el investigador se encuentra con la persona que le va a responder. Algunas características son:⁶⁰

⁵⁷LATORRE, Antonio. . Op. Cit. P. 81

⁵⁸ Ibid. p. 79

⁵⁹ KEMMIS S. y MCTAGGART. Investigación en la acción. Barcelona. Enciclopedia internacional de la educación. 1988. Citado por Mckerlan en Investigación acción y currículo. Ediciones Morata. Madrid. 1996. p. 145

⁶⁰ MCKRNAN, James. Op. Cit. P. 146-147

- a. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Estas últimas dan libertad al entrevistado para responder. Requieren reflexión en su interpretación.
- b. Presentan unas etapas de construcción. Entre otras, identificar con claridad el problema, escoger el tipo de pregunta, hacer el borrador, realizar el estudio piloto, atender las críticas, analizar los cuestionarios devueltos y redactar el informe final.

Entre las ventajas, Latorre, en 2003, identificó “es fácil y sencillo de completar, proporciona respuestas directas, la información es cuantificable, puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas”⁶¹ Además, identificó cinco inconvenientes que son “lleva tiempo analizarlo, las respuestas pueden no ser sinceras, las personas que responden a él intentan producir la respuesta correcta, preparar buenos ítems requiere mucho tiempo y contestarlo depende de la capacidad para leer y escribir”⁶²

Aquí, se privilegiará el cuestionario de pregunta abierta porque permite, en un ambiente más espontáneo, encontrar detalles diversos, relacionados con los modos como viven ámbitos ciudadanos los estudiantes al interior de la institución, ya que las respuestas estarán construidas con su propio vocabulario. De esta forma, en la etapa diagnóstica, se espera identificar las dificultades que tienen en competencias ciudadanas, así como la verificación del fortalecimiento de las mismas en la fase evaluativa de la intervención en el aula.

8.4.6. La entrevista semiestructurada. Esta responde a una situación cara a cara que facilita el sondeo de las áreas de interés para el investigador, así como crear una percepción del entorno en el que se realiza la entrevista. Por ser de tipología semiestructurada, tiene flexibilidad en la formulación de las preguntas así como algunas surgen de manera natural en el diálogo entrevistador – entrevistado.

⁶¹ LATORRE, Antonio. Op. Cit. P. 67

⁶² Ibidem. P. 67

8.4.7. Los grupos de enfoque o sesiones en profundidad. Esta técnica, según Sampieri y otros, en 2006, se define como “Reuniones de grupos pequeños o medianos en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente informal bajo la conducción de un experto”⁶³ Entre las características más importantes, de acuerdo con Latorre, se encuentran:

- a. “El grupo se compone de un conjunto de personas relativamente pequeño: seis a ocho personas.
- b. Está guiado por un moderador experto.
- c. Existe un clima relajado, confortable y satisfactorio para los participantes.
- d. Se genera interacción entre los miembros a partir de ideas y comentarios en la discusión.
- e. El criterio de selección es la homogeneidad del grupo.
- f. El objetivo es obtener información de las necesidades, intereses y preocupaciones del grupo”⁶⁴

Entre las ventajas se hallan la riqueza de datos que se obtienen del ambiente social real, la validez subjetiva y los resultados rápidos. Como desventajas ofrece la dificultad en el análisis de la información, la interferencia de la cultura del grupo y la dificultad para generar un entorno facilitador.

8.5 CICLOS Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN SEGÚN MCKERNAN, 1996.

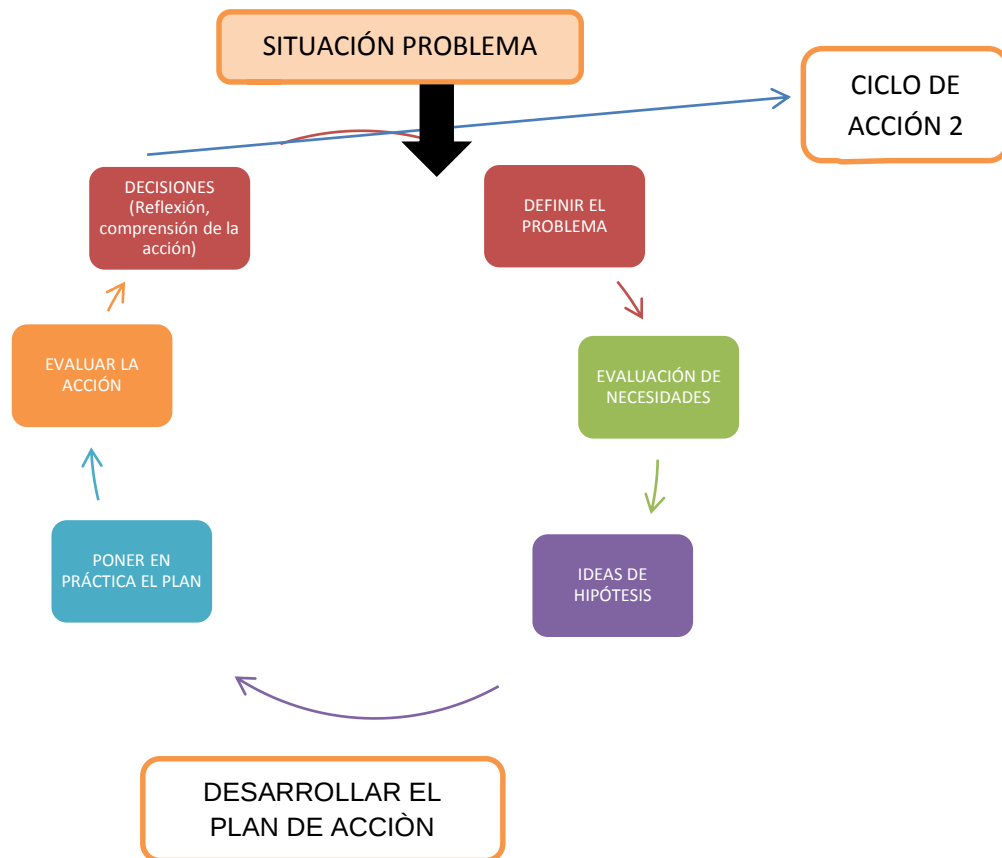
Mckernan hace énfasis en la necesidad de generar en los profesionales de la educación, destrezas de desarrollo e investigación del *currículum*. Para ello, plantea ciclos de acción que parten de la identificación de una situación problema que, por etapas, construye un proceso práctico pero marcado por la reflexión y que, además,

⁶³ SAMPIERI Robert, FERNÁNDEZ Carlos y BAPTISTA Pilar. Op. Cit. p. 605

⁶⁴ LATORRE, Antonio. Op. cit. P. 76

involucra todos los agentes educativos. Un primer ciclo completo provoca un segundo que parte de la experiencia redefiniendo el problema inicial pero a la luz de la acción ejecutada.

Figura 6. Ciclo de Acción 1



Fuente. Adaptación gráfica de Mckernan James. 1988.

La figura anterior constituye una representación de la forma como Mckernan concibe la metodología de la Investigación-Acción durante el que él denomina el primer ciclo y que para efectos de esta investigación, es el que se ajusta a la proyección de los objetivos planteados. Este proceso, se organiza en etapas, sin que estas tengan una rigidez de continuidad, aspecto que permite la constante retroalimentación de las mismas continuamente y flexibiliza la presente investigación por ser de carácter social, cuyo fin es el mejoramiento de la situación

pedagógica de los involucrados como lo son los estudiantes y la docente, con proyección a generar impacto en la institución educativa.

Aunado a lo anterior, el objetivo general se propone el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el grado octavo y para su alcance, se plantearon cuatro objetivos específicos que definen las metas parciales y a su vez, determinan las etapas necesarias para lograrlas. En la lectura de la descripción del primer ciclo de acción, Mckernan expone el origen de un ciclo al identificar, en el tiempo, un problema que requiere mejora y permite deducir la existencia de cuatro etapas, que resultan pertinentes frente a lo descrito anteriormente y son las siguientes:⁶⁵

1. Exposición del problema que conduce a la evaluación de necesidades. Aquí, se explicitan las limitaciones tanto internas como externas y se priorizan. Además, surgen las ideas inteligentes a manera de hipótesis o ideas estratégicas para resolver el problema de la investigación acción.
2. Desarrollo del plan global de acción. Se considera que este es el anteproyecto y por lo tanto incluye, el plan de acción.
3. Instalación del plan en el entorno que constituye la puesta en práctica del programa y provoca la toma de medidas.
4. Comprensión de los efectos del plan y análisis de los aprendizajes producto de la acción.

En cada etapa, es necesaria la aplicación de instrumentos que permitan obtener información para reflexionar y alimentar cada acción del plan. Además, facilita la verificación del nivel de desarrollo de los objetivos. El siguiente gráfico, complementa la organización de las etapas descritas anteriormente.

⁶⁵ MCKERNAN, James. Op. cit. p. 48

Figura 7. Etapas del ciclo de intervención, según Mckernan.



El siguiente cuadro, muestra la relación entre las técnicas y los instrumentos de recolección de información, en las etapas de la investigación que a su vez corresponden a tres grandes fases:

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico

FASES	ETAPA	ACCIONES	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
Diagnóstico	Exposición del problema y evaluación de necesidades	Diseño de instrumentos	-Entrevista semiestructurada -Cuestionario	-Cuestionario de pregunta abierta. -Cuestionario de pregunta cerrada.
		Aplicación de instrumentos		
		Análisis de hallazgos		
Intervención	Desarrollo del plan de acción	Elaboración de la propuesta pedagógica:	-Observación participante	-Diario de clase -Registro audiovisual

FASES	ETAPA	ACCIONES	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
		secuencia didáctica	-Documentos personales	-Producción escrita de los estudiantes
	Instalación del plan en el entorno	Implementación de la propuesta pedagógica		
		Seguimiento y sistematización de información		
Evaluación	Descripción de efectos y aprendizajes alcanzados.	Análisis de resultados	-Grupo focal -Documentos personales	-Cuestionario de pregunta abierta -Texto argumentativo de opinión completo

8.6. FASES DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación se caracteriza por ser un proceso continuo y sistemático que permite la reflexión y la retroalimentación del mismo durante todo el desarrollo del ciclo. Se articula en tres fases:

1. En la primera fase, se persigue identificar con claridad y mayor precisión el problema, es decir, una lectura que permita entender cómo ocurre y por qué se presenta. Para ello se hace necesario, además de una primera descripción producto de la percepción de la docente que constituye el punto de partida para este proyecto, la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información que ofrezcan elementos para definir la problemática existente en la población participante. Esto corresponde a la elaboración del diagnóstico.
2. Sustentada en los hallazgos obtenidos en el diagnóstico, esta segunda fase traza un plan de acción que responde a una hipótesis que la investigadora plantea como alternativa pertinente frente a la situación problema encontrada en la población objeto de estudio. Aquí cobra vital importancia el proceso de observación y análisis tanto de la acción pedagógica de la docente como de las

producciones de los estudiantes porque se constituye en la evidencia de la transformación en el aula.

3. La tercera fase constituye la evaluación como mecanismo para mejorar, puesto que no puede entenderse como un proceso acabado sino que se reestructura de acuerdo con las reflexiones realizadas en cada momento del ciclo. Es importante resaltar que en este momento, se consolida una teoría personal que si bien no puede ser generalizada, si aporta elementos positivos de mejora tanto a la población participante como a la institución educativa.

Las tres fases relacionadas anteriormente, implican un desarrollo del proceso de investigación por etapas sin que ello afecte la condición de espiral de reflexión continua que caracteriza la investigación acción.

8.6.1. Fase 1. Diagnóstico. En esta fase, se desarrollaron tres acciones que llevan a la inmersión en la necesidad identificada constituyendo así el desarrollo de la primera etapa del modelo de investigación propuesta por Mckernan en la que se expone el problema y se evalúan las necesidades como ya se describió anteriormente. Se indagó entre la población participante, los modos de argumentación que tienen y la manera como evalúan diversos discursos. Además, se buscó información relacionada con la forma como se abordan en el aula las diferencias, la participación y la expresión del pensamiento.

La fiabilidad de este diagnóstico se sustenta en la aplicación de la técnica de entrevista en su modalidad de semiestructurada así como la aplicación de cuestionario de pregunta cerrada, de tal forma, que se genere la información necesaria para el ejercicio de triangulación y la consolidación de la identidad del problema alrededor de las debilidades en competencias ciudadanas, en los componentes de conocimientos, multiperspectivismo y argumentación.

Acorde a la investigación cualitativa, se implementaron las técnicas que permitieron recoger y analizar la información. A continuación se explica el proceso para recoger la información.

8.6.1.1. Proceso de recolección de información Se desarrolló un cuestionario con preguntas cerradas con los 37 estudiantes que conforman el grupo objeto de estudio. Después, se hizo la descripción de los resultados y la tabulación de los mismos. De igual forma, se hicieron 11 entrevistas semiestructuradas en las que se conversó con los niños en forma individual.

A continuación se describen los instrumentos utilizados y el procedimiento empleado en cada caso.

- **Cuestionario con pregunta cerrada**

El cuestionario contenía nueve (09) preguntas de selección múltiple, tomadas de las pruebas en competencias ciudadanas, aplicadas por el ICFES en los años 2012, 2013 en el grado noveno y de la evaluación censal del grado séptimo en el año 2015. Las preguntas correspondían, de acuerdo con el ICFES, a los componentes de Multiperspectivismo, Conocimientos y Argumentación. En concordancia con Chaux⁶⁶, el primero recoge varios aspectos de lo que este denomina “competencias cognitivas” y el tercero, es para el autor, uno de las dimensiones de la competencia ciudadana comunicativa.

En el diseño y aplicación del cuestionario, de cada componente se seleccionaron tres preguntas que evalúan los niveles mínimo, satisfactorio y avanzado. Se realizó con los treinta y siete (37) estudiantes del grado octavo tres. Fue respondido en forma individual. Para ello, se dispuso de una hora de clase que correspondía al

⁶⁶ CHAUX, Enrique, LLERA, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Op. Cit. P. 21 -25

área de Ciencias Sociales, el día martes doce 16 de mayo. Se orientó que el tiempo máximo para terminarlo, era 20 minutos. Algunos estudiantes manifestaron disgusto por el ruido excesivo que generó el aterrizaje del helicóptero del ejército ya que el colegio está ubicado dentro del territorio del Cantón Militar Norte. Entre los minutos 12 y 15, seis estudiantes entregaron la prueba diligenciada mientras que cinco, tardaron más del tiempo estipulado.

Las preguntas de los estudiantes, relacionadas con los ítems planteados, fueron escasas. Algunas estaban relacionadas con el significado de palabras.

- **Entrevista semiestructurada**

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron con once (11) preguntas, que en el contacto con el entrevistado, generaron contra preguntas para profundizar o ampliar algunos tópicos. Se plantearon con el propósito de indagar por la forma como viven, en la cotidianidad los estudiantes las competencias ciudadanas cognitivas, comunicativas y emocionales. Fueron realizadas con once (11) estudiantes de los 37 que conforman el curso. Seis de ellos corresponden a los primeros que entregaron el cuestionario con pregunta cerrada que se había aplicado con anterioridad, y que se les reconoce por su participación continua en las clases de Ciencias Sociales. Los demás, a aquellos que se observan más callados y de poca interacción con los compañeros.

Cada entrevista tuvo una duración entre 20 y 30 minutos. El proceso comenzó en mayo y se terminó en la primera semana de agosto de 2017. Se interrumpió debido al paro docente que duró 37 días. Se hizo en las horas destinadas a Actividades curriculares complementarias (ACC) y de los once (11) estudiantes, siete (7) fueron sacados del aula con permiso de los profesores que se encontraban allí, según el horario institucional. Las demás, con la autorización de los padres, se ejecutaron en la contra jornada. La institución presenta déficit de aulas y el único lugar que

había disponible era la sala de profesores. Esto implicó el manejo de interrupciones y ruido que atraía la atención de los estudiantes. Se percibía ansiedad y cuando un docente irrumpía en el espacio, bajaban el tono de voz y aumentaba el nerviosismo. Sin embargo, en ningún momento mostraron deseo de abandonar la conversación y sus respuestas eran genuinas. En los momentos que se hacía alusión al manejo de emociones, los movimientos del cuerpo, especialmente las manos, así como los gestos faciales se intensificaban antes de responder.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas con estudiantes cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años. Esta población requiere de preguntas claras y precisas así como de la agudeza, paciencia y habilidad del entrevistador para lograr que mantengan la conversación sin salirse del tema que presenta cada interrogante, se sientan tranquilos y se cree un clima de confianza. Aun así, la mayoría mostraba ansiedad y en las primeras respuestas intentaban buscar la aprobación del entrevistador. Fueron incisivos en que otros estudiantes no conocieran sus respuestas.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El Cuestionario indagó por el uso de herramientas de pensamiento que, articulado con algunos conocimientos, favorecen el ejercicio de la ciudadanía en contextos cotidianos. (Ver anexo D). La prueba de nueve preguntas, se enfocó en los componentes de conocimientos, multiperspectivismo y argumentación. En cada uno de ellos, se planteó una pregunta del nivel mínimo, satisfactorio y avanzado. Las respuestas de los estudiantes se agruparon en una tabla para después graficarlos y analizarlas. (Ver anexo E) Los resultados fueron los siguientes:

CONOCIMIENTOS

- Deberes y derechos constitucionales.

- Participación democrática.

Tabla 2. Relación pregunta–desempeño en el componente Conocimientos.

Número de la pregunta	Clave	Descripción del desempeño
3	C	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad ⁶⁷
5	D	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos. ⁶⁸
7	B	

Las preguntas 5 y 7 plantean una situación en la que las estudiantes deben identificar las acciones de las personas y los grupos en la sociedad que están reguladas por la ley. En la primera, de los 37 estudiantes, 35 seleccionaron la respuesta “D” que era la correcta. En la segunda, 22 estudiantes seleccionaron la respuesta “B” mientras que 15 se identificaron con la “D”. Se deduce que el 59,5 % de los estudiantes conoce los mecanismos que tienen los niños para participar activamente en el cumplimiento de sus derechos, en los grupos sociales a los que pertenecen y le atribuye responsabilidades a quienes se postulan como candidatos en el gobierno escolar, mientras que el 40.5% se enfoca en atributos de reconocimiento de sus líderes dentro de la institución como buenos resultados académicos y seriedad dentro de la institución desviándose del objeto de la ley.

En la pregunta 3, que indaga por la organización del poder público en el Estado, El 73% de los estudiantes seleccionó correctamente la respuesta “C” mientras que el 27% le atribuyó las funciones del ejecutivo en la entidad territorial departamental a otro servidor. La mayoría conoce los fundamentos constitucionales que enmarcan

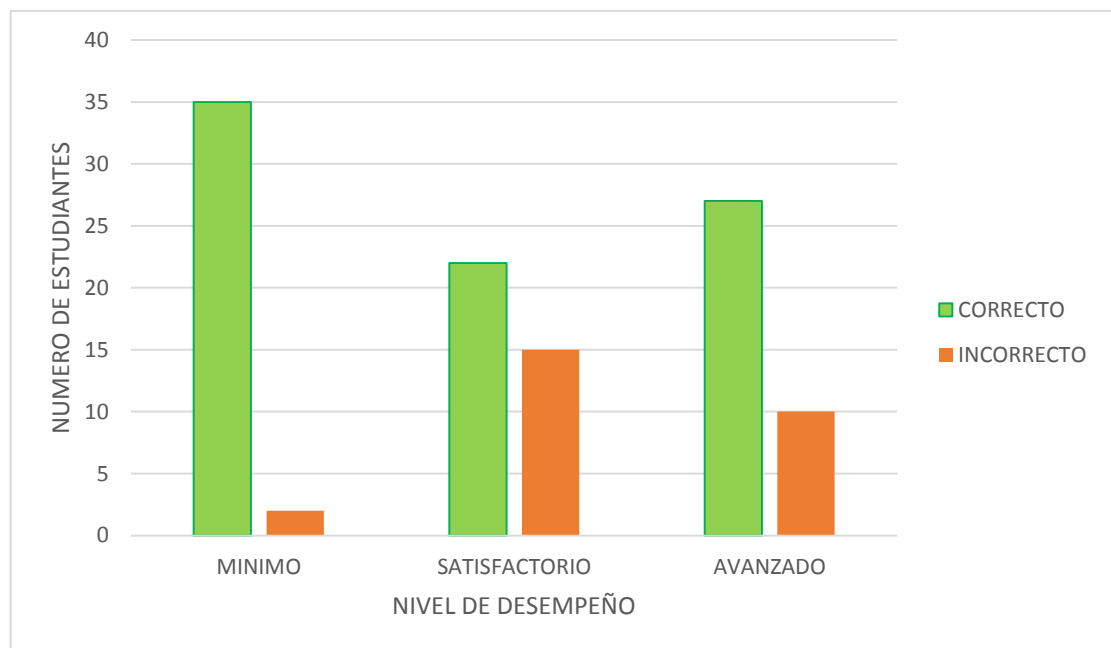
⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cuadernillo de prueba, segunda edición. Competencias ciudadanas grado 9º, año 2013. Colombia. Bogotá: 2016. P. 11

⁶⁸ Ibídem. P. 27

las funciones y las acciones de las personas en la distribución del poder público. Sin embargo, en el grupo hay 10 niños que carecen de claridad en la asociación de funciones y representantes en las diferentes entidades territoriales y por ende, les será difícil afiliar las funciones a los representantes del poder público que han sido elegidos mediante mecanismos de participación como el voto popular.

Las respuestas seleccionadas por los estudiantes frente a cada ítem, se resumen en la siguiente gráfica:

Figura 8. Comparación respuestas de estudiantes en Conocimientos



COMPETENCIAS COGNITIVAS

-Multiperspectivismo

Tabla 3. Relación pregunta–desempeño en el componente Multiperspectivismo

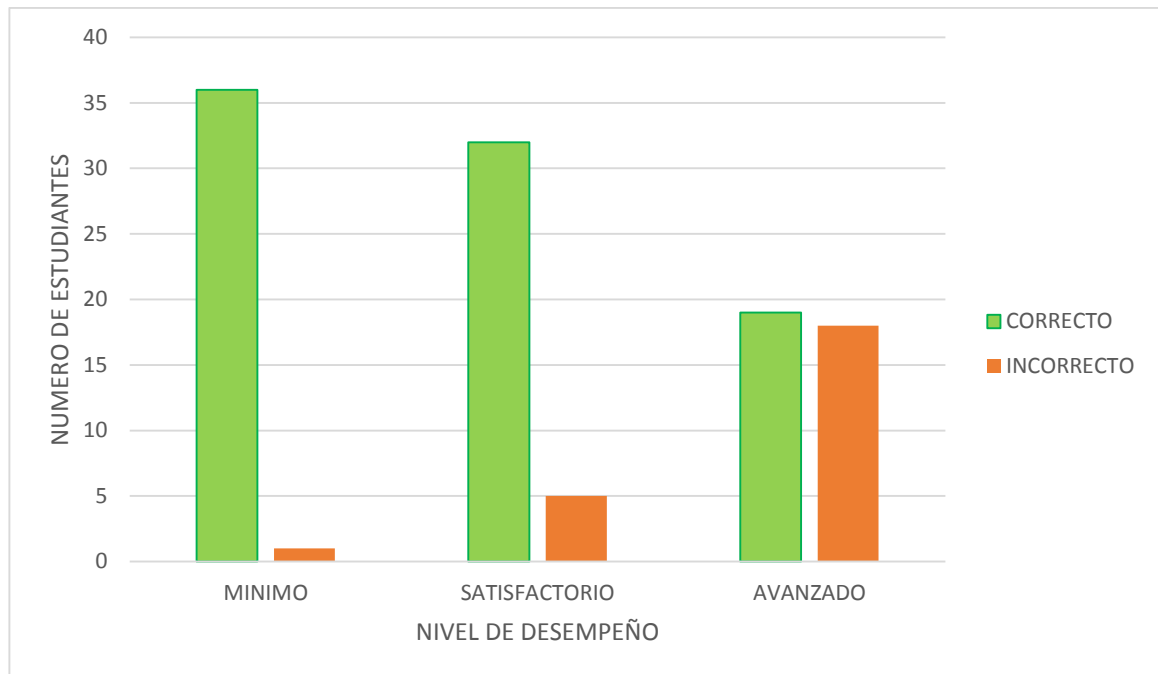
Número de la pregunta	Clave	Descripción del desempeño
2	D	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes. ⁶⁹
6	B	
8	C	

El contenido de las preguntas aborda la capacidad del estudiante para identificar intereses de los actores en una situación, buscar una explicación razonable frente a un hecho que difiere de su cultura, entender en qué consiste un conflicto y las diversas formas de pensar que existen frente al mismo.

Las preguntas 8 y 2 corresponden a niveles mínimo y satisfactorio respectivamente. En la primera, el 97% de los estudiantes seleccionaron la clave correcta y en la segunda, el 86% marcó la letra “D”. La pregunta 6, el ICFES, la clasificó en el nivel avanzado y aquí se presentó la mayor debilidad porque mientras el 51% escogió correctamente la respuesta, el 49% se dispersó en las otras posibilidades. Este comportamiento indica que los niños identifican distintas perspectivas en una situación de conflicto pero presentan dificultad para reconocer los argumentos que sustentan las diversas posturas en una situación donde interactúan diferentes partes.

⁶⁹ Ibíd. P. 49, 55, 132

Figura 9. Comparación respuestas de los estudiantes en Multiperspectivo



En cuanto al alto porcentaje errado en la respuesta de la pregunta número 6, es posible que los estudiantes no hayan podido establecer la relación entre un argumento y una forma de pensamiento determinada, es decir, no les fue posible hallar la coherencia entre la perspectiva de un actor social y las razones con las que la justifica. Por la dispersión en otras respuestas, lo que buscaron fue contrarrestar una postura frente a una situación social con los argumentos propios evidenciando una tendencia a la opinión y a un análisis débil o poco crítico de las diversas formas de pensamiento.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

-Argumentación

Tabla 4. Relación pregunta–desempeño en el componente argumentativo

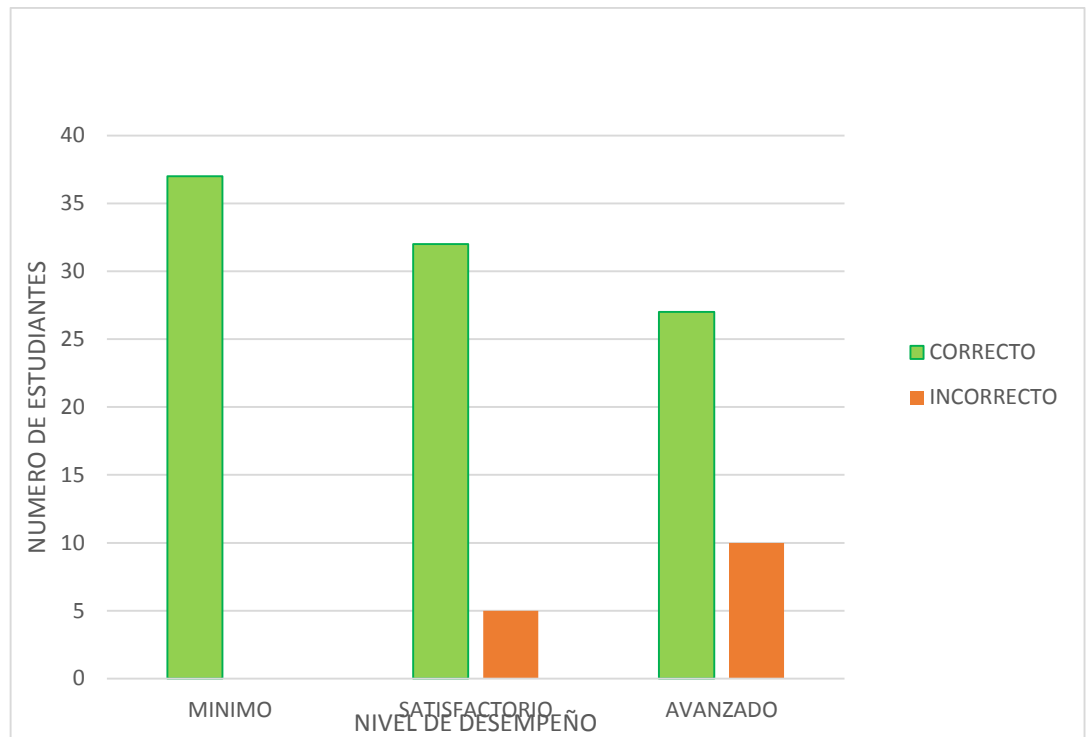
Número de la pregunta	Clave	Descripción del desempeño
1	C	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos ⁷⁰
4	C	
9	B	

En el campo de las competencias ciudadanas, el componente de argumentación busca identificar el análisis y la evaluación del discurso. Las preguntas que se aplicaron aquí, arrojaron que el 100% de los estudiantes logra un dominio mínimo en la identificación de intenciones. Esto corresponde al ítem 1. El 86% avanza en la evaluación de la coherencia en el discurso. Se evidencia en el resultado del ítem 4 y, finalmente, y el 72% determina correctamente la confiabilidad de un enunciado, información generada por los resultados del ítem 9.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cuadernillo de prueba, segunda edición. Competencias ciudadanas grado 9º, año 2015. Colombia. Bogotá: 2016. P. 21, 27, 31.

⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cuadernillo de prueba, segunda edición. Competencias ciudadanas grado 9º, año 2015. Colombia. Bogotá: 2016. P. 21, 27, 31

Figura 10. Comparación respuestas de los estudiantes en argumentación



Al revisar el discurso como una acción, el cuestionario reflejó que los estudiantes pudieron encontrar la actividad controlada que subyacía en los argumentos de actores sociales en un contexto, es decir, la intencionalidad con la que se incorporaban en una actividad social específica. Sin embargo hay dos aspectos que hacen parte de la argumentación que son la coherencia y la evaluación de la validez de un enunciado en los que disminuyó la asertividad en las respuestas. En cuanto a la primera, se identificó debilidad en la organización de información de manera lógica y en la segunda, se acentuó un poco más la dificultad para determinar si un discurso es válido en un contexto según su coherencia. Nuevamente incurrieron en la elección de respuestas que recogían una opinión.

RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

La entrevista semiestructurada que se realiza con 11 estudiantes, buscó conocer cómo integran los estudiantes de 8-3, a la vida diaria escolar, los tipos de competencias ciudadanas: conocimientos, cognitivas, emocionales y comunicativas. Para conseguirlo, se entrevistó a 11 estudiantes, con preguntas y contra preguntas relacionadas con la convivencia en el aula, la participación democrática y la valoración de las diferencias. (Ver anexo F)

Ante la pregunta **¿Cómo describes la convivencia en tu grupo escolar?**, los estudiantes respondieron como se muestra en la tabla **N. 1**

Tabla 5. Descripción de la convivencia escolar

CONVIVENCIA ESCOLAR	DESCRIPCIÓN
CONVIVENCIA PACÍFICA	E7..."es una convivencia muy sana pero en algunos casos se presentan algunos estudiantes que dañan la convivencia". E26..." Es un grupo que cuando quiere avanzar, quiere progresar se compromete y es unido, sino que a veces tenemos un poco de niveles por indisciplina u otros aspectos" E6... "nos gusta molestar a veces sí, pero es muy tranquila" E2..."digamos que todos nos llevamos, pero a veces hay discordias cuando tratamos de planear algo" E18... En ese grupo se puede convivir y es bien pero falta respeto a la palabra y a la opinión" E36..." que no saben escuchar a los demás, entonces se genera desorden en el salón pero es controlable en las circunstancias"
CONVIVENCIA CONFLICTIVA	E3..."nula... porque no respetan la mayoría de los profesores" E9..." uy, pues no, pues a veces se tratan muy mal o nos tratan muy mal" E15..." pues algunas personas son muy pasados, son muy, como le digo, son muy burlones" E16..." con muchos problemas, falta de respeto, y poca comunicación" E35..." a veces muy mala, en el sentido de que no sabemos comunicarnos"

Las descripciones presentaron dos situaciones: seis de los entrevistados describieron una convivencia pacífica, utilizando expresiones como “sana”, “tranquila”, “se puede convivir”, “es controlable”. Esto indica que encuentran empatía entre los integrantes y consideran que los conflictos que surgen son posibles de manejar y las decisiones al respecto, favorecen a todos. Sin embargo, todos identificaron la existencia de factores que pueden afectarla negativamente. Cuando se pidió que explicaran a qué se referían, expresaron que algunos integrantes del grupo agreden física o psicológicamente, no se escuchan, frecuentemente hay discusiones, insultos y burlas. En sus palabras *“le sacan la rabia al profesor”* e incluso, construyen discordias que se mantienen por largo tiempo.

Los estudiantes que expresaron una percepción conflictiva de la convivencia, la describieron como “nula”, “nos tratamos muy mal”, “son muy burlones”, “muchos problemas y poca comunicación”, “es muy mala”. Se les pidió que ampliaran la información con respecto a la descripción que habían hecho y respondieron con expresiones como “no dejan participar o hablar a los compañeros”, “en vez de hablar, actúan con insultos”, “alguien opina y de una vez vienen los gritos”, “uno dice algo mal y todos empiezan a burlarse”, “si una persona se equivoca todo el mundo le mete un grito”. La tipificación negativa de la convivencia en el aula estuvo determinada por situaciones comunicativas inadecuadas que llevan a la agresión verbal y por ende, afectación de los miembros del grupo.

Las dos formas en las que se describió la convivencia por parte de los entrevistados, coincidió en la existencia de dificultades para expresar posiciones e ideas propias sin dañar las relaciones con los demás, comprender lo que el otro intenta decir, que en otras palabras se resume en la ausencia de una escucha activa y asertividad. Además, se reveló la agresión en dos formas, verbal y psicológica, lo que puso en evidencia una debilidad en las competencias emocionales, específicamente en la empatía, que es aquella capacidad para evitar precisamente el maltrato en

cualquiera de sus formas. Es claro que no hay una evaluación del discurso del otro para tomar postura respetuosa frente a este sino que se acude a formas de imposición arbitraria que tiene una incidencia negativa en la emoción del otro.

Se les preguntó **¿Cómo se afectan los miembros del grupo cuando algunos de ellos se agreden?**, las consecuencias que expresaron, giraron en torno al deterioro del ambiente de la clase, E7... *"no crea un entorno apto para aprender"*, E2... *"El ambiente se daña"*; las sanciones de algún profesor para todos, lo que perciben como injusto, E36... *"aquellos que no saben escuchar deberían ser sancionados pero el profesor nos castiga a todos, siento que eso es una sensación de injusticia"*, E6... *"El profesor tiene rabia pues no sentamos hacemos silencio todos"*, E3... *"los profesores nos castigan, regañan para todos"*. También reconocen el cambio en actitudes de estudiantes con respecto a la participación. E9... *"algunas personas ya como que no participan porque les da miedo"* E35... *"achanta la persona y le coge como miedo a seguir participando"*, E18... *"insultarse, a decir verdades, hieren demasiado y no quedan ganas de participar"*

Si bien es cierto que los estudiantes consideraron los efectos de las acciones de los otros, no lo hicieron con respecto a sus propias acciones y por lo tanto, no hubo una reflexión ni revisión de la relación con el otro y el comportamiento propio. Esto dificulta la búsqueda del bien común y la posibilidad de prever una realidad diferente a la que se está presentando.

Con respecto a la participación y la responsabilidad democrática, se preguntó **¿Cómo es la participación de los estudiantes en el aula cuando se toman decisiones?** La siguiente tabla sintetiza las respuestas.

Tabla 6. Participación y responsabilidad democrática de los estudiantes

PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA	DESCRIPCIÓN
CUANDO NO ESTÁ EL PROFESOR	E2..." Puede que nos organicemos todos pero al momento de hacer, de tomar la decisión se puede crear desorden o puede ser muy difícil tomarla", E3..."nunca hay una idea clara siempre es como una confusión hasta que no llega el docente" E6..." no todos participan", E7..." "Buscamos quien podría dirigir mejor en ese momento", E9..."Es muy difícil tomar alguna decisión porque al mismo tiempo todos hablan", E15..." no se ponen de acuerdo", E16..." Participan los de siempre y los otros, se callan y ya", E18..."buena porque si existe una participación pero casi no dejan que alguien más opine y exprese, no se escuchan entre sí" E35..."hay dificultad para llegar a un acuerdo final. Siempre hay unos que se quedan callados...algunos que alzan la voz que no permiten que otros hablen", E36..." termina haciéndose nada, es decir, en fracaso".
CUANDO ESTÁ EL PROFESOR	E2..." Cuando ya es con un profesor...él ve las opiniones que nosotros decimos y pues él, técnicamente, toma la decisión", E3..." llega el docente a explicarnos, no somos capaces de organizarnos por si solos" E6... "hacemos lo que el maestro nos orienta" E7..." los estudiantes no ayudan mucho. No se callan", E9..." a veces si logran arreglar las cosas, por ejemplo, si quieren algo, pero a veces no" E16..." participan los que más que saben de eso son los que participan repetidamente" E26..." hacen esta votación en el tablero o así" E36..." nosotros ya sabemos cómo qué hace el profesor al ver esto o qué hace frente a cada situación"

Según la exposición anterior, los estudiantes identificaron dos momentos en los que hay participación, uno sin la presencia del docente y otro cuando está presente. En la primera situación, el diálogo directo se ve afectado por la ausencia de una

escucha activa que dificulta la construcción de acuerdos genuinos capaces de responder a los intereses de los niños, opacando la condición de seres filosóficos y creando condiciones de frustración en momentos que todos quieren ser incluidos. Se reflejó la lectura de intencionalidades cuando afirmaron que hay unos estudiantes que no dejan que otros opinen, identificando autoritarismos en el aula, entre pares.

En la segunda situación, los estudiantes delegaron en el docente el consenso final e identificaron que un grupo tendrá mayores posibilidades de participar porque saben más del tema de interés del momento. Algunos, se anticiparon al discurso del docente y experimentaron frustración. Es evidente que la participación se limita a la disposición del maestro a otorgar un permiso para hacerlo. Este se da, permitiendo la palabra y los entrevistados perciben que lo tienen quienes saben más de la disciplina.

Cuando se contra preguntó, ***En los casos que requieren de la participación de todos, ¿Identificas un líder o unos líderes? y ¿Qué características tiene el líder?***, 63% de los estudiantes respondieron afirmativamente indicando que siempre hay una o unas personas que toman la iniciativa y las caracterizaron con atributos como “que no se desespere fácilmente”, “que vean en esa persona que puede hacer las cosas”, “contestar con unas buenas soluciones a la pregunta que plantea el maestro”, “quien pueda dirigir mejor en ese momento”, “es muy divertido”, “tienen como el mando en el grupo”, “toman una iniciativa” y “la forma de hablar es fuerte”. Este grupo de estudiantes definió criterios para elegir líderes escolares pero dejó de lado aspectos como la capacidad para conciliar. 37% de los estudiantes no identificaron líderes en el grupo pero si indicaron que algunos de los que más participaban eran humillantes y groseros.

Para profundizar en el ámbito “Participación y responsabilidad democrática”, se exhortó a los entrevistados a conjeturar acerca del ambiente que existe en el aula

para expresar los puntos de vista con la pregunta ***¿Consideras que existe un ambiente favorable en el aula para que todos expresen sus puntos de vista?***

La mayoría, siete de ellos, utiliza la expresión “a veces”, dos dijeron que si pero cuando el grupo se encontraba frente a un profesor y dos expresaron que no. Cuando se les pidió que expresaran razones que justificaran su consideración, coincidieron todos en identificar dos escenarios: uno cuando están con un docente y otro, cuando están solos. En el primer caso, indican que solo algunos maestros crean espacios para que todos opinen y se construyan acuerdos. Además, se participa cuando el maestro otorga la palabra porque si se hace sin su autorización son tomados como estudiantes canchales y puede recibir llamados de atención y bajas en las notas que corresponden al desempeño personal y social. En la segunda situación, insisten en que el ambiente se torna incontrolable por la dificultad que tienen para escucharse, aparecen las burlas y los prejuicios con estudiantes que poco participan.

Teniendo en cuenta la importancia del ámbito “participación y responsabilidad democrática” en la formación ciudadana, se consideró relevante conocer la opinión de los estudiantes sobre la libertad de expresión. Se preguntó ***¿Cuál es su opinión sobre la libertad de expresión que tienen los estudiantes en el aula de clase y en el colegio?*** Las respuestas se ubican en la siguiente tabla:

Tabla 7. Opinión sobre la libertad de expresión

LIBERTAD DE EXPRESIÓN EN EL AULA	DESCRIPCIÓN
“ES BUENA”	E6...”Es buena cuando necesitamos una pregunta, digamos no entendemos algún tema y el profesor no los vuelve a explicar”, E15...” es buena, o sea se expresan como quieren y pues siempre es así”, E16...”Cada uno se expresa como quiere y dice las palabras, uno puede decir lo que uno quiera en clase o frente a los amigos”, E18...”buena, ya que podríamos

LIBERTAD DE EXPRESIÓN EN EL AULA	DESCRIPCIÓN
	expresarnos mediante nuestros representantes de curso, directora de curso y demás entidades que hay en el colegio para poder expresar nuestros pensamientos”, E35...” es buena porque los estudiantes debemos dar nuestra opinión”, E36...”nos dejan espacios para expresar lo que sentimos y eso es bueno. Por ejemplo, cuando los profesores hacen preguntas sobre qué piensa usted de eso, y él nos deja decir lo que nosotros pensamos”
“ESTÁ LIMITADA”	E2...”que la opinión de nosotros llega hasta donde el profesor o las directivas creen que es necesario mas no podemos expresarnos libremente, E3...”es solo por momentos porque uno presenta una sugerencia para algo y la mayoría de veces no lo escuchan”, E7...” La libertad de expresión de los alumnos debe ser respetada por todos, sin que les manden a callar, sin que se tengan problemas por decir lo que piensa”, ... E9...”es que es difícil porque libertad de expresión tiene porque para unos es lo físico hay yo me pinto el cabello y eso es libertad de expresión hay reglas en el colegio y se supone que no se puede”, E26...” está un poco limitada porque en muchas personas tiene como ese temor a ser como juzgadas por los docentes si les gusta algo, por si deciden actuar de una manera”

Los estudiantes, en su opinión, se enfocaron en el cómo es, determinando dos percepciones. Una que corresponde a una valoración de “buena” y otra que reconoce que existen limitantes. En la primera opción, el calificativo de “buena” está dado por el derecho que tienen los estudiantes a hacer preguntas al docente cuando no entienden algo, hablar con los amigos y atender las indagaciones de los maestros. Solo un estudiante atribuyó la condición de buena a la posibilidad de expresarse mediante los representantes escolares y la directora de grupo.

Aquellos que calificaron la libertad de expresión en la institución como “limitada” lo atribuyen a las reglas, los docentes y a que sus peticiones no sean escuchadas. Una vez se les preguntó **¿Quién pone los límites? ¿Cómo se manifiestan?**, expresaron, en su mayoría que la figura que representaba la autoridad dentro de la institución era el maestro y por lo tanto, decidía cuando se podía participar y cómo hacerlo. Coincidieron en afirmar que algunos maestros no escuchan razones porque no permiten que se les “lleve la contraria” y que hay casos en donde, tanto estudiantes como profesores, apartan del grupo a quienes expresan cosas que al maestro no le parecen. También indicaron que las reglas que existen en el colegio, en ocasiones son limitantes para la libertad de expresión porque no dan paso a la construcción de nuevos acuerdos en situaciones particulares.

Cuando se les interrogó por las **barreras que** podría enfrentar un estudiante a la hora de expresar su pensamiento, identificaron el proceso de escritura como una dificultad por la exigencia que tiene para que otros entiendan lo que escriben, el lenguaje informal que usa, pase a ser formal; la ortografía y la ausencia de una cultura en la que los estudiantes escriben lo que piensan. Es una generalidad entre los entrevistados, la concepción acerca de la expresión del pensamiento en forma escrita como un proceso difícil. Lo resumen en frases como *E36...” tenemos problemas para escribir cosas que no se salgan de un tema. Escribimos muy desordenado”, E26...” no es un proceso como muy fácil aprender a construir un texto”, E16...” escribir no es fácil porque depende de las capacidades”, E7...” es muy complicado adaptar todo ese lenguaje a un texto formal”*

Para saber acerca del condicionamiento emocional en situaciones que requieren la interacción con el otro, mediante la expresión de lo que se piensa, se planteó el interrogante **¿Qué siente cuando experimenta barreras para expresar lo que piensa?** Las emociones que los entrevistados dijeron experimentar son la ira, frustración, tristeza, rabia y sensación de injusticia. Así mismo, manifestaron que el manejo que hacen de ellas, es la represión y la sumisión. Algunas frases que

ejemplifican estas acciones son: E6...*"guardar mi tristeza"*, E7...*"Generalmente las reprimo porque no encuentro un canal para desahogarme"*, E16...*"a veces me los guardo para mí misma y me las quedo yo, me callo"*, E35...*"trato de calmarme porque me pongo terrible"*, E36...*"Casi nunca me pongo a pensar como me sentí, aunque si es algo extraño en mi pensamiento"*

En continuidad a la pregunta anterior, se quiso saber si conocían formas y mecanismos de participación dentro de la institución. Manifestaron, la mayoría, conocer el "PQR" y el diálogo con los compañeros que los escuchan, escribir cartas a la rectoría. Dos estudiantes reconocieron en los integrantes del gobierno escolar, una forma de expresarse.

Se indagó entre los entrevistados, por las razones por las que consideran que se debe respetar la libertad de expresión. Al respecto dijeron cosas como: E2...*"estamos en un tipo de sociedad que es todo el colegio y que nosotros formamos parte de ella y que muchas veces las decisiones que toman los directivos o los profesores no se tienen en cuenta los alumnos entonces ahí se fractura la sociedad, se divide entre la autoridad y nosotros"*, E7...*"en medio de desorden o gritería dicen cosas interesantes"*, E16...*"todos pensamos diferente y decidimos lo que nosotros queremos"*, E18...*"para poder fortalecer el pensamiento"*, E26...*"crecemos en un proceso y es muy bueno tener esa libre expresión porque si no la tenemos, vamos a estar tomando decisiones que otros dicen"*, E35...*"podemos dar unas opiniones que sean una forma de mejorar nuestro ambiente escolar"*, E36...*"nuestros argumentos, merecen ser escuchados"*. Se resalta la reflexión y la revisión de una necesidad de formación para la participación y la valoración de la escuela como micro sociedad que prepara para el ejercicio activo de los ciudadanos afuera de ella.

Finalmente, con la pregunta ***¿Qué consecuencias considera que tiene en la vida de un estudiante el poder expresar libremente su pensamiento?***, las respuestas

que se obtuvieron oscilan entre la previsión de un modo de convivencia más armónico y la toma de decisiones de carácter participativo y político. Se resume en la siguiente exposición: *E7...” El hecho de que a un estudiante no le sea tomada en cuenta su opinión o se le muestre que lo que piensa no tiene la misma importancia que la que tiene un maestro, la opinión de la coordinadora o la que va a tener, sencillamente la de un adulto, lo lleva a sentir que está aislado, lo que piensa no interesa, lo que diga no vale la pena tenerlo en cuenta y a largo plazo, como ciudadano, seguirá sintiendo la represión, su opinión no vale y cuando va a votar, el sentimiento es que lo que usted marque en ese tarjetón no vale nada. Entonces, quizá no vote porque a nadie le interesa lo que decida o vote en blanco porque nadie se fijará en eso. En el peor de los casos, la persona no vota y si no vota, se eligen los mismos siempre y siempre serán los malos los que gobiernan”*

En el ámbito que corresponde a pluralidad, identidad y valoración de la diferencias, se conversó con los entrevistados a partir de la pregunta **¿Qué es para usted el reconocimiento de la diferencia?** La mayoría aproximó su definición a la diferencia en el pensamiento mientras que los demás ampliaron la respuesta a otros aspectos como se observa en la tabla N. 8

Tabla 8. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIAS	DESCRIPCIÓN
NO TODOS PIENSAN IGUAL	E2...” es aceptar las opiniones de cada persona así estén en contra de nosotros mismos”, E6...” saber que la otra persona o nuestro compañero no piensa igual que nosotros”, E7...” entender que no todos piensan de la misma manera en la que yo pienso”, E9...” no piensan igual cada uno tiene su punto de vista”, E16...” otros todos tienen su pensamiento diferente a la de los demás”, E26...” darse cuenta de que el otro tiene un punto de vista completamente diferente al del otro”,

PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIAS	DESCRIPCIÓN
	E35..." todas las personas tenemos diferentes pensamientos"
NO TODOS SOMOS IGUALES	E3..." cada uno tiene como una cosa que lo define una cualidad y no todas las personas tienen la misma cualidad", E7..." aceptar que no todos somos iguales", E18..." no todos vamos a ser iguales, que existe una diferencia", E35..." todos somos diferentes en todo, cada persona tiene su cosa especial", E36..." no compartimos la misma cultura, nuestras formas de ser son diferentes"

Los estudiantes definieron el reconocimiento de la diferencia como una situación que se refleja en la expresión del pensamiento y que conlleva a que existan diversos puntos de vista. Complementaron su respuesta aludiendo a la necesidad de tolerancia frente al pensamiento del otro y al respeto por las decisiones que toman los demás, producto de sus diversas comprensiones y modos de vida. Cinco alumnos, reconocieron que hay diferencias entre las personas y que por ello no todos somos iguales pero no logran precisar una o más dimensiones en las que sea visible el reconocimiento de la diferencia.

Para profundizar en las formas como vivencian en el aula el reconocimiento de la diferencia, se les pidió a los entrevistados que narraran ejemplos en donde este ámbito se evidenciaba. Cinco de ellos, dieron ejemplos del reconocimiento de intereses y gustos en una actividad en la que todos podían expresar qué deseaban. Manifestaron expresiones como *"...estábamos organizando el día del amor y la amistad, lo que íbamos a comer y todo eso,... y pues todos dieron sus ideas, que dulces, que las papas, que los doritos",... "para saber los gustos que tiene",... "para hacer un taller nos preguntó a cada uno que comida rápida favorita y unos habían puesto pizza, hamburguesa y cada uno eligió a su modo",..."* día de amor y amistad

unos decían que empanadas, otros que querían otra cosa diferente”; tres estudiantes no pudieron hallar ningún ejemplo

Otros respondieron haciendo alusión a espacios en los que se expresa la opinión así: *“la profesora nos pidió la opinión de cómo queríamos que fuera la evaluación si ella nos daba el esquema de la tabla periódica con los nombres y nosotros colocábamos el símbolo o nosotros colocábamos en nombre y ella nos daba el esquema con el símbolo. Pues cada uno dio su opinión de lo que pensaba y al final la profesora tomó una decisión por mayoría”, podemos hablar entre sí por decir sin alguna exclusión”, “cuando realizamos debates por algún tema y una persona da su opinión”.*

También se preguntó por ejemplos y casos en los que ellos pensaban que no se había tenido en cuenta el valor de la diferencia. Las respuestas estuvieron alrededor de expresiones como: *...“cuando uno tiene una pregunta y esa pregunta es muy obvia entonces le dice: ay usted si es bruto o usted si no entiende”, “alguien alza la mano para dar una opinión distinta y lo que recibe es una agresión”,...” situaciones en las cuales se discuten entre sí, entonces ya vienen a decir a insultarlos y a dar en cara las cosas”,... “Cuando por ejemplo hay mucha indisciplina y no alcanzamos a llegar a un acuerdo”.*

Los estudiantes evidenciaron comprensión de la existencia de diversos puntos de vista y hallaron correspondencia con la necesidad tolerarlos como forma de convivir pacíficamente. Algunos, alcanzaron a percibir la diferencia no solo en la expresión del pensamiento sino que incluyeron otras dimensiones aunque no logran definirlas, ponerle nombre o identificarlas con claridad. Cuando se solicitaron los ejemplos de situaciones donde habían evidenciado el reconocimiento de la diferencia, se limitaron a revisar situaciones en las que se les tuvieron en cuenta sus gustos o intereses. Con respecto a ejemplos de situaciones negativas, se enfocaron en agresiones verbales o incapacidades para construir consensos.

De acuerdo con lo anterior, hay una debilidad en el reconocimiento de la identidad como elemento diferenciador y generador de la pluralidad en las relaciones con el otro. Los niños evidencian dificultad para identificar identidades como condiciones inmanentes al sujeto, tales como la sexualidad, la etnia y las características físicas, entre otras y se limitan al respeto por la palabra de sus compañeros. En cuanto la identificación de la entidad contextual, hay una especie de homogeneización del grupo, en la que no se ve el barrio, el lugar de procedencia, el país, etc.

El análisis de la información recolectada permite plantear lo siguiente:

En conocimientos relacionados con:

- **Deberes y derechos Constitucionales**

Los participantes en la investigación, en el cuestionario, identificaron los mecanismos que los niños tienen a su disposición para garantizar el cumplimiento de sus derechos en una situación cercana a su contexto, es decir, en el deber ser, hay una comprensión de los derechos. Sin embargo, en la práctica, no reconocen en el gobierno escolar, un mecanismo que les permite participar y expresarse libremente. Un 40% de los estudiantes no logra identificar las responsabilidades que la ley les atribuye a los representantes que conforman el gobierno escolar. En la estructura de las entidades territoriales, hay una carencia en la capacidad para asociar los representantes del poder público en Colombia con las funciones que tienen quienes han sido elegidos por voto popular.

En ámbitos relacionados con la ciudadanía:

-Participación y responsabilidad democrática

En la esfera circundante de los estudiantes se diferencian dos situaciones: una, con la presencia del maestro en la que la participación se limita a la disposición del docente a otorgar un permiso para hacerlo. Este se da, permitiendo la palabra y los entrevistados perciben que lo tienen quienes saben más de la disciplina. Además, expresan que si se participa sin autorización, son sancionados con llamados de atención y notas negativas en la evaluación de desempeño personal y social.

En la segunda situación, sin la presencia del maestro, identifican centros de interés que los convocan a participar pero no logran avanzar en la construcción de acuerdos y consensos porque carecen de la habilidad de la escucha activa. Además, identifican intencionalidades negativas en la opinión agresiva de algunos que hace que se perciba un escenario de autoritarismo entre pares. Sin embargo, cuando determinan los atributos que quieren ver en los líderes, se enfocan en aspectos como que hable fuerte, que tenga el mando y que pueda controlar. Quienes no identifican liderazgos en el aula, describen a aquellos que más participan como humillantes y groseros.

En la existencia de ambientes favorables para la participación, solo algunos maestros crean escenarios para hacerlo. En los espacios que están sin la presencia del docente, la situación se torna incontrolable porque no pueden escucharse, aparecen las burlas y los prejuicios con los estudiantes que poco participan.

-Libertad de expresión

Los estudiantes limitan su derecho a la libertad de expresión a la posibilidad que tienen de hacerle preguntas directamente al docente cuando tienen alguna dificultad académica. Algunos la califican de “limitada” por las reglas, los docentes y porque no responden a sus peticiones. No hay asociación con las instancias de

participación que tiene el colegio. También, definen con claridad algunas barreras para expresarse en forma escrita, entre ellas, el proceso de escritura que consideran difícil y complejo de realizar.

-Valoración de las diferencias

Los estudiantes describieron la convivencia de dos formas: pacífica y conflictiva. Coinciden en la existencia de dificultades para expresar posiciones e ideas propias sin dañar las relaciones con los demás, comprender lo que el otro intenta decir, que en otras palabras se resume en la ausencia de una escucha activa y asertividad. Consideran los efectos de las acciones de los otros pero no lo hacen con respecto a sus propias acciones y por lo tanto, no hay una reflexión ni revisión de la relación con el otro y el comportamiento propio. Esto dificulta la búsqueda del bien común y la posibilidad de prever una realidad diferente a la que se está presentando.

Hay una debilidad en el reconocimiento de la identidad como elemento diferenciador y generador de la pluralidad en las relaciones con el otro. Los niños evidencian dificultad para identificar identidades como condiciones inmanentes al sujeto, tales como la sexualidad, la etnia y las características físicas, entre otras y se limitan al respeto por la palabra de sus compañeros. En cuanto la identificación de la identidad contextual, hay una especie de homogeneización del grupo, en la que no se ve el barrio, el lugar de procedencia, el país, etc.

En comunicación y ciudadanía:

-Escucha activa

Entre los estudiantes hay una debilidad en la habilidad para escuchar o poner en práctica la escucha activa. Esto afecta la interacción con el otro deteriorando el ambiente de relaciones genuinas e imposibilitando la construcción de acuerdos.

-Asertividad

En la mayoría de escenarios de participación o de reunión entre pares e incluso, con docentes, se presenta una incapacidad para expresar posiciones e ideas propias sin dañar las relaciones con los demás.

-Argumentación

En el ámbito de la convivencia, no hay una evaluación del discurso del otro para tomar postura respetuosa frente a este sino que se acude a formas de imposición arbitraria que tiene una incidencia negativa en la emoción del otro. El diálogo directo se ve afectado por la ausencia de una escucha activa que dificulta la construcción de acuerdos genuinos. Con frecuencia acuden a las generalizaciones inadecuadas y sustentan sus posturas en prejuicios. Los estudiantes identificaron barreras para expresarse en forma escrita, concibiendo la expresión del pensamiento, en un texto, como algo difícil.

También, en el análisis del discurso, si bien hubo fortalezas en la identificación de intencionalidades en posturas sostenidas por argumentos, se evidenció debilidad en la habilidad para encontrar la coherencia entre una forma de pensamiento y las justificaciones que un ciudadano pueda hacer de ella.

En emociones y ciudadanía:

-Identificación y manejo de emociones

Los estudiantes identifican los cambios emocionales que presentan en diversas circunstancias, especialmente la ira, la rabia y la tristeza que conllevan a la frustración. Sin embargo, el manejo que hacen de ellas, termina en la represión, el aislamiento y discordias con los compañeros.

-Empatía

Los estudiantes reconocen que hay agresiones verbales, acciones autoritarias que lastiman a otros e indiferencia frente a lo que están sintiendo aquellos a quienes se les ha hecho daño. Sin embargo; no hay evidencia de que se pongan en el lugar del otro o expresen con claridad lo que sus compañeros y maestros puedan estar sintiendo en situaciones difíciles en la convivencia.

8.6.2. Fase 2. Intervención. Esta tiene como sustento los hallazgos obtenidos en el diagnóstico porque del análisis de ellos, fue posible generar un proceso que provocara transformaciones de una realidad que se describe como problema y que mediante la IA, encuentra formas pedagógicas para resolverla de manera positiva. Una forma es la Secuencia Didáctica que se explica a continuación.

RESEÑA

La secuencia didáctica “Ciudadanos con-vivencia” es una propuesta pedagógica de actividades secuenciadas enfocadas en el fortalecimiento de competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas en estudiantes de octavo grado, desde el área de Ciencias Sociales. Subyace en los planteamientos teóricos de uno de los mayores estudiosos de las competencias ciudadanas en Colombia, el doctor Enrique Chaux y se dispone involucrar conocimientos necesarios para el desarrollo y fortalecimiento de las mismas. Según Díaz Barriga, con las Secuencias Didácticas,

“El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la

información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso”⁷¹

Surge como respuesta a las debilidades y fortalezas identificadas en el diagnóstico del proceso investigativo y, busca ser pertinente, mediante la proyección como herramienta pedagógica, en el dominio de habilidades personales y sociales. Su construcción involucra la comprensión docente del concepto de ciudadanía y su desarrollo en modo de competencias en el contexto de aula, en una institución pública, mediada por un proceso de escritura que privilegia la argumentación.

La planeación intencionada pedagógicamente necesita coherencia tanto en las actividades como en los procesos de aprendizaje. Por esta razón, la secuencia se organiza en una estructura que parte de una pregunta generadora tanto de respuestas creativas como de otras preguntas que alienten la búsqueda de saberes sociales contruidos y por construir. Este interrogante va de la mano con la competencia a fortalecer, que a su vez se precisa en los propósitos que tiene cada sesión como meta de alcance y, avance para los estudiantes. Estos se corresponden con los estándares para el desarrollo de competencias ciudadanas planteados por el Ministerio de Educación Nacional.

El área en la que se encuentra inscrita la propuesta es Ciencias Sociales, los conocimientos se enmarcan en hechos sociales ocurridos durante la independencia de la Nueva Granada, abordados desde la perspectiva de la consolidación del proyecto nación

⁷¹ DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una Secuencia Didáctica. Universidad Autónoma de México. México, 2013. P. 1

Figura 11. Intencionalidad pedagógica



Los problemas presentes en las aulas de clase inspiran acciones de los docentes, cuando son abordados desde una perspectiva investigativa. El maestro reorganiza la praxis pedagógica y hace planteamientos creativos que además de hacer la diferencia, generan aprendizajes significativos tanto para él como para sus estudiantes. Ciudadanos con-vivencia se ilumina en la pregunta ¿Cómo fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión?

La argumentación como proceso de pensamiento transversal se vuelve posible mediante la escritura de un tipo de textos que permite que aflore, a través del lápiz, un discurso que refleja percepciones, imaginarios, sentimientos, etc. relacionados con las construcciones individuales y colectivas como ciudadanos competentes en áreas de interés social como la convivencia, la participación y la responsabilidad democrática así como la identidad y la valoración de las diferencias.

RUTA DE DESARROLLO

Tabla 9. Ruta de desarrollo de la Secuencia Didáctica

SESIONES	1	2	3	4	5	6
N. DE HORAS	4	4	3	4	4	6
Competencias Ciudadanas	Cognitivas		Emocionales	Comunicativas		
	Conocimientos					
Proceso transversal	Análisis del discurso en textos argumentativos de opinión.			Escritura del texto argumentativo de opinión.		

La secuencia presenta seis sesiones. Cada una se planificó en tres momentos:

-Apertura: Actividades que inician la sesión. De acuerdo con Díaz Barriga “permiten abrir el clima de aprendizaje” ⁷²

-Desarrollo: Actividades que llevan al estudiante a interactuar con nueva información. “Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual”⁷³

-Cierre: Actividades de síntesis. “A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso”⁷⁴

⁷² Ibídem., p. 6

⁷³ Ibídem., p. 9

⁷⁴ Ibídem., p. 11

Tabla 10. Códigos de los participantes en el desarrollo de la Secuencia Didáctica

INICALES DEL NOMBRE	CODIGO
KAJ	E1
LUAR	E2
JDAV	E3
LVBM	E4
AXBG	E5
JBC	E6
CDCS	E7
KCH	E8
SVDO	E9
MGR	E10
CGA	E11
MPGS	E12
RGR	E13
SJF	E14
VMM	E15
ADMJ	E16
MAMR	E17
SJMP	E18
JOH	E20
AJOG	E21
JMOP	E22
JDPR	E23
JDRF	E25
FRJ	E26
KJRG	E27
DSRP	E29
NVRR	E30
RRO	E31
KDTA	E33
MCTD	E34
AVG	E35
NVJ	E36
LSZM	E37

VISIÓN GENERAL

Tabla 11. Visión general de la secuencia: Competencias cognitivas

CIUDADANOS CON-VIVENCIA					
Objetivo: Fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión con estudiantes de 8° grado.					
ÁREA:	CIENCIAS SOCIALES			GRADO: OCTAVO TRES	
INICIO:	Octubre 17 de 2017			FINALIZACIÓN: Octubre 26 de 2017	
DOCENTE INVESTIGADORA: CLAUDIA MILENA DURÀN					
Sesión n.	Competencias a fortalecer	Pregunta clave	Propósitos	Estándares	Conocimientos básicos
1	Cognitivas	¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?	-Reconozcan sus particularidades y las de sus compañeros. -Comprendan los puntos de vista que otros tienen sobre determinada situación. -Evalúen las intenciones y los propósitos inmersos en las acciones de otros.	Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. (Competencias cognitivas).	Diversidad y diferencia
2	Cognitivas		-Evalúen las intenciones y los propósitos inmersos en las acciones de otros. -Consideren el efecto de una acción tanto individual como colectivamente. -Evalúen la validez de creencias, afirmaciones o información para prever una realidad diferente a la que se está presentando.	-Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción. (Competencias cognitivas)	El origen del Estado-nación colombiano

Tabla 12. Visión general de la secuencia: Competencias emocionales

CIUDADANOS CON-VIVENCIA					
Objetivo: Fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión con estudiantes de 8° grado.					
AREA:	Ciencias Sociales			GRADO: OCTAVO TRES	
INICIO	31 de Octubre de 2017			FINALIZACIÓN: 02 de noviembre de 2017	
DOCENTE INVESTIGADORA: Claudia Milena Durán					
Sesión n.	Competencias a fortalecer	Pregunta clave	Propósitos	Estándares	Conocimientos básicos
3	Emocionales	¿Cómo navego en mi mar afectivo?	Los estudiantes: -Aceptan sus emociones y sentimientos como naturales. -Identifican las manifestaciones de sus emociones en sí mismos y en los demás. -Descubren formas de darle manejo a las emociones sin lastimar a otros.	Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien).	Emociones y sentimientos

Tabla 13. Visión general de la secuencia: Competencias comunicativas

CIUDADANOS CON-VIVENCIA					
Objetivo: Fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión con estudiantes de 8° grado.					
ÁREA	Ciencias Sociales			GRADO: OCTAVO TRES	
INICIO	07 de noviembre de 2017			FINALIZACIÓN: 28 de noviembre de 2017	
DOCENTE INVESTIGADORA: Claudia Milena Durán					
Sesión	Competencias a fortalecer	Pregunta clave	Propósitos	Estándares	Conocimientos básicos
4	Comunicativas	¿Qué necesitamos para entendernos?	Los estudiantes: -Practiquen la escucha activa para resolver una situación. -Expresen posiciones e ideas propias sin dañar la relación con los demás. -Comuniquen y sustenten una idea de tal forma que otros la entiendan.	Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.	La junta de gobierno del 20 de julio de 1810
5	Comunicativas		-Practiquen la escucha activa para resolver una situación. -Evalúen el discurso del otro y tomen postura frente a él. -Construyan un discurso con argumentos que sostengan una postura frente a un tema.		El cabildo abierto
6	Comunicativas		-Seleccionan un tema relacionado con ciudadanía. -Plantean una tesis del tema seleccionado.		

Sesión	Competencias a fortalecer	Pregunta clave	Propósitos	Estándares	Conocimientos básicos
			-Definen los argumentos que fundamentan la tesis. -Construyan una conclusión y den recomendaciones. -Escriben un texto argumentativo de opinión.		Diversos temas relacionados con ciudadanía.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Tabla 14. Sesión 1: ¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 1		TIEMPO: 4 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 17 a 20 de Octubre de 2017	
¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: COGNITIVAS			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	
Los estudiantes: -Reconozcan sus particularidades y las de sus compañeros -Comprendan los puntos de vista que otros tienen sobre determinada situación -Evalúen las intenciones y los propósitos inmersos en las acciones de otros		-Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. (Competencias cognitivas). -Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción. (Competencias cognitivas)	
CONOCIMIENTOS: DIVERSIDAD Y DIFERENCIA			
MOMENTOS		DESCRIPCIÓN	
APERTURA		Los estudiantes, ingresarán al aula y reconocerán la expresión “CIUDADANOS CON-VIVENCIA”. En parejas, construirán una conjetura para comprender el significado de la expresión. 1. Reciben un rectángulo de cartulina y escriben allí el nombre de un objeto que los identifique y con el que se sienten representados. Se les orientará que lo hagan de manera individual sin que otros puedan verlo. 2. Los rectángulos se depositan en una caja de manera que ninguno sepa qué escribió el otro. 3. Un estudiante, “anfitrión”, los va sacando y mostrándolos a todo el grupo.	

CONOCIMIENTOS: DIVERSIDAD Y DIFERENCIA	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	4. A medida que se va mostrando el nombre del objeto, los estudiantes que se identifiquen con este, levantarán la mano, teniendo cuidado que no sea el que escribió. Cada uno compartirá por qué cree que ese objeto lo podría representar. 5. En los objetos donde haya más de un estudiante identificado, después de escuchar sus razones, el grupo entero decidirá a quien representa más el objeto. 6. El verdadero dueño, compartirá con el grupo por qué se identifica con él y se ubicará en un lugar destinado para tal fin. 7. Se llevará una lista de parejas entre dueños y otros que se identificaron con un objeto 8. Una vez terminada la actividad, mirarán con atención el video del cuento “El arbolito enano”, sin que se haga reflexión alrededor del mismo, dejando la inquietud frente a las dos situaciones realizadas.
DESARROLLO	Los estudiantes observan la lista de personas que se generaron a partir de la identificación con los objetos. Se conversa alrededor de la pregunta ¿Quiénes nos vimos identificados en un mismo objeto? ¿Por qué? ¿Quién, según el grupo, se representa más en el objeto? ¿Por qué? En grupos reunidos al azar, utilizando un cuarto de papel blanco, los estudiantes caracterizarán la siguiente situación: ¿Cómo son los miembros más reconocidos en mi grupo? ¿Cómo los menos? Se hace énfasis en que no se deben escribir nombres, sino características para responder la pregunta. Este escrito, se pegará en el muro del aula, quedando abierta la posibilidad de continuar participando durante la semana. También la docente, escribirá su opinión. Todos los estudiantes harán una lectura silenciosa de los escritos y después, en forma individual, escriben un párrafo, en el que respondan las preguntas planteadas. ¿Hay diversos puntos de vista en la caracterización del grupo?

CONOCIMIENTOS: DIVERSIDAD Y DIFERENCIA	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	¿Cómo son los miembros menos reconocidos en el grupo y qué podemos hacer para que se visibilicen más? ¿Qué acciones he realizado para que en el grupo unos se visibilicen más y otros menos? ¿Puede presentarse una realidad diferente en el grupo? ¿Cómo lograrlo? Una vez terminada la discusión en los pequeños grupos, a partir de la última pregunta, se hará una socialización y se construye una síntesis que se publicará en el muro de la participación. También, este se podrá ir alimentando durante la semana.
CIERRE	Los estudiantes crearán un esquema en el que incorporen conceptos relacionados con la diferencia y la diversidad. Pueden agregar imágenes o símbolos que faciliten la comprensión del esquema. Este incluirá aspectos como: -Barreras en el reconocimiento del otro -Diversidad -Diferencia -Papel de la educación en la aproximación con el otro.
RECURSOS	-Tarjetas de cartulina -Marcadores -Video -Caja
EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Actitud: Ayuda y apoyo al otro en la ejecución de las actividades propuestas. Desempeño: Cumplimiento de las responsabilidades asignadas. Producto: Escrito, elaborado en grupo, publicado en el muro de la participación.
BIBLIOGRAFÍA	-Pedagogía y saberes N. 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, p. 65 -72 -Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá. MEN. 2003. p. 23 -Ministerio de Educación Nacional. Secuencia didáctica para competencias ciudadanas. Bogotá. MEN. 2013. p. 21

Tabla 15. Sesión 2: ¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 2		TIEMPO: 4 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 23 a 26 de octubre de 2017	
¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: COGNITIVAS			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	
Los estudiantes: -Evalúen las intenciones y los propósitos inmersos en las acciones de otros -Consideren el efecto de una acción tanto individual como colectivamente. -Evalúen la validez de creencias, afirmaciones o información para prever una realidad diferente a la que se está presentando.		-Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. (Competencias cognitivas). -Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción. (Competencias cognitivas) -Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos. (Estándar de Ciencias Sociales)	
CONOCIMIENTOS BÁSICOS: Reconociendo el origen del Estado Nación.			
MOMENTOS		DESCRIPCIÓN	
APERTURA		Los estudiantes socializarán algunos de los esquemas conceptuales elaborados en la sesión anterior haciendo énfasis en el concepto de diversidad. Después comienza el primer momento de la sesión así: Organizados en grupos de tres personas, conversan sobre la independencia de La Nueva Granada y construyen una lluvia de ideas con los saberes que tienen sobre el proceso de independencia. Para apoyar el trabajo se sugerirán preguntas como: ¿Quiénes participaron? ¿Cómo lo lograron? ¿Qué estrategia plantearon? ¿Quiénes se beneficiaron?	

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: Reconociendo el origen del Estado Nación.	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	Después, se les entregan imágenes de criollos, mestizos, negros e indígenas y libremente, las ubican en las ideas que consideren que corresponden. Se dará la opción de no colocar aquellas que guardan relación en la construcción que cada grupo realizó. Una vez terminada esta actividad, se ampliarán los grupos, es decir, pasarán a seis integrantes y compartirán la lluvia de ideas. Identificarán las ideas comunes y las diversas y debatirán al respecto. También revisarán la ubicación de las imágenes y escucharán sugerencias entre ellos. Los esquemas resultantes serán expuestos en el muro de la participación para que todos puedan hacer apreciaciones al respecto.
DESARROLLO	En grupo, hacen la lectura de tres fragmentos de textos relacionados con el papel de los indígenas, los mestizos y los negros en el proceso independentista. Estos son tomados de fuentes primarias y secundarias. Comparan las ideas planteadas en la “lluvia de ideas” con la información aportada por las fuentes. Una vez los estudiantes se han familiarizado con los aportes de cada una de las etnias en el nacimiento de la nación, se realiza el conversatorio a partir de las siguientes interrogantes: -¿Existía un fenómeno de exclusión de algún o de algunos grupos sociales en la época de la independencia? ¿Cómo se evidenciaba? -¿Consideras que el proceso independentista unificó los intereses y deseos de todos los grupos sociales de la naciente nación? ¿Por qué? -Si los indígenas y los esclavos negros habían sido los principales afectados por la dominación española ¿por qué crees que algunos no se unieron a la causa de la independencia? -¿Cómo explicas que la historia oficial desestime la presencia de indios, negros y mestizos en el proceso de la independencia?

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: Reconociendo el origen del Estado Nación.	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	-¿Consideras que el nacimiento de la nación colombiana fue un proceso homogéneo? ¿Por qué? -¿Qué efectos tuvo para la conformación del Estado Nación el hecho de que algunos grupos sociales no fueran incluidos en igualdad de condiciones con los criollos o blancos? -¿Consideras que hoy, después de 200 años de independencia, aún persisten condiciones de exclusión social? ¿En qué se evidencia esta situación? A partir de la lectura realizada y el conversatorio, se hará, con la participación de todos, un listado de conceptos que consideran que ayudan a comprender la diversidad en el origen de la nación. Después, se distribuirán, entre los grupos para ser escritos en cartulina de colores y se construirá un mapa conceptual, en el muro de la participación, que sintetice el contenido logrado.
CIERRE	En grupo, leerán la columna de opinión “La diversidad es el tesoro de la educación”⁷⁵ de Olga Elvira Acosta Amel, columnista invitada en el diario El Espectador, (08 de agosto de 2016). Allí, identificarán el tema y en el esquema, escribirán una idea de lo que comprenden de cada párrafo. Se hará una socialización que permita verificar que todos tengan claro lo que dice el texto. (Ver anexo G) Después, se orientará en la búsqueda de la tesis de la autora y los argumentos que aporta para sustentarla. También, se identificará la conclusión. Finalmente, cada grupo expresará, en forma escrita, su punto de vista acerca de la expresión de la columnista.
RECURSOS	-Cartulinas -Imágenes impresas -Guía de lectura -Columna de opinión impresa

⁷⁵ DIARIO EL ESPECTADOR La diversidad es el tesoro de la educación. [En línea] 2016 <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-diversidad-es-el-tesoro-de-la-educacion-columna-648059>. [Citado en julio 24 de 2017]

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: Reconociendo el origen del Estado Nación. MOMENTOS DESCRIPCIÓN	
EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Actitud: Disposición para atender y comprender las diferencias de los demás. Desempeño: Argumentos para dar respuesta a las preguntas a partir de una lectura de fragmentos de diversas fuentes escritas. Producto: Opinión escrita sobre la columna “La diversidad es el tesoro de la educación” de Olga Elvira Acosta Amel
BIBLIOGRAFÍA	-La diversidad es el tesoro de la educación. En Diario El Espectador. [En línea] (2016).https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-diversidad-es-el-tesoro-de-la-educacion-columna-648059. [Citado en julio 24 de 2017] -La guerra de independencia y los negros en Colombia. En Revista Semana. [En línea]. https://www.semana.com/opinion/expertos/articulo/la-guerra-de-independencia-los-negros-en-colombia/324375. [Citado en julio 24 de 2017] -Los indígenas en la independencia. En Red Cultural del Banco de la República en Colombia. [En línea]. http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-247/los-indigenas-en-la-independencia. Citado en julio 24 de 2017] MUNERA, Alfonso. El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano. (1717 -1810). Bogotá. El Áncora editores. 1998. p. 173 – 180.

Tabla 16. Sesión 3. ¿Cómo navego en mi mar afectivo?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 3		TIEMPO: 3 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 31 de octubre a noviembre 03 de 2017	
¿Cómo navego en mi mar afectivo?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: EMOCIONALES			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	

Los estudiantes: Los estudiantes: -Aceptan sus emociones y sentimientos como naturales. -Identifican las manifestaciones de sus emociones en sí mismos y en los demás. -Descubren formas de darle manejo a las emociones sin lastimar a otros.	-Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien). (Competencias emocionales) - Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato. (Estándar de Ciencias Sociales)
---	--

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
APERTURA	Los estudiantes observan la imagen de un navegante con un pie de foto que dice “Navegante de mis emociones y sentimientos”. Después, se conversa a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué elementos le caracterizan? ¿Qué instrumentos se emplean para la navegación? ¿Qué circunstancias pueden afectar la navegación? ¿Cómo afronta el navegante las circunstancias adversas en el mar? Una vez terminada la conversación, los estudiantes se organizan en grupos de a cinco personas y reciben los siguientes elementos: Un barco de papel y un platón con agua. Cada estudiante, le asignará un nombre al barco. Por turnos, intentará impulsar su barquito con la punta de la nariz mientras los demás simulan movimientos de las aguas, vientos, mareas altas, etc. Cuando todos hayan participado, en una hoja, cada navegante registra sus experiencias: emociones que experimenté, ¿cuáles fueron más agradables y cuáles menos?, sentimientos cuando aparecían dificultades, manejo que les dio en cada situación.
DESARROLLO	Los estudiantes piensan sobre sus emociones y sentimientos y escriben semejanzas y diferencias entre su mundo afectivo y el mar. Para ello, describen en cada uno las situaciones que se pueden presentar, tales como corrientes profundas, oleaje

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	fuerte, suave, conflictos en el hogar, desacuerdos con los compañeros, disgustos con los maestros, etc. Después, en cada situación, escriben las emociones que se asocian a ellas. Reunidos en grupos de cinco personas, usando una hoja de papel bond, harán una lista de sentimientos y emociones que han identificado y establecen coincidencias y diferencias entre lo que viven unos y otros y cómo llaman a eso que sienten. Además, harán la relación con los movimientos del mar y definen cuáles emociones agradables son comunes al grupo y cuáles menos. Un relator del grupo, comparte en plenaria.
CIERRE	Mientras se oye una música suave, cada estudiante buscará en su recuerdo una emoción agradable que le sea significativa. Lo escribirá en un recuadro de cartulina y alrededor, escriben o dibujan vivencias, acciones, personas, etc., que se relacionan con ella. En diferentes partes del aula, habrán carteles que se considerarán “Playas de expresión” (pintura, danza, canto, escritura, huellas, lectura, etc.) y cada estudiante escoge a cuál de ellas desea ir a expresar su emoción. Allí, pegarán el recuadro y serán invitados a acogerla, sentirla, ponerle un nombre y expresarla según la característica de la playa. Después de un momento prudente, se les pedirá que se despidan cariñosamente de su emoción y que voluntariamente se haga la retroalimentación a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué playa de expresión les pidió su emoción o sentimiento que emplearan? ¿Cómo se sintieron durante esta actividad en diferentes momentos? ¿Qué aprendieron de este ejercicio? ¿Le hubiera gustado acudir a otras “playas de expresión”? ¿Cuáles? ¿De qué manera el cuerpo humano puede expresar emociones?
RECURSOS	-Pequeños barcos de papel -Platón plástico

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	-Agua -Papel bond -Marcadores -Cartulina de colores -Imágenes de diversos lugares.
EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Actitud: Demuestra interés por lograr lo propuesto. Desempeño: Avanza en la expresión de emociones en forma escrita y solidaria con sus compañeros. Producto: Nombre de emociones y sentimientos escritos y organizados alrededor de un símbolo.
BIBLIOGRAFÍA	BRAVO, Amanda, MARTÍNEZ, Víctor, MANTILLA, Leonardo, y BASTIDAS, Andrés. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo. Educación en habilidades para la vida. Bucaramanga.

Tabla 17. Sesión 4. ¿Qué necesitamos para entendernos?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 4		TIEMPO: 4 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 07 a 10 de noviembre de 2017	
¿Qué necesitamos para entendernos?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: COMUNICATIVAS			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	
Los estudiantes: -Practiquen la escucha activa para resolver una situación. -Expresen posiciones e ideas propias sin dañar la relación con los demás. -Comuniquen y sustenten una idea de tal forma que otros la entiendan.		-Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias comunicativas) -Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. (Estándar de Ciencias Sociales)	

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: LA JUNTA DE GOBIERNO DEL 20 DE JULIO DE 1810	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
APERTURA	Los estudiantes se organizan en seis equipos de seis integrantes. Después, se hará el juego “El ciego” de la siguiente manera: Cada equipo elige de entre sus miembros a una persona que actuará en el rol de “ciego”. Se reúnen durante tres minutos y plantean una estrategia para tratar de ganar el juego. El juego consiste en que el ciego –con los ojos vendados– vaya de un extremo a otro de la sala sorteando una serie de obstáculos (sillas, mesas, etc.) siguiendo las instrucciones dadas por sus compañeros. Antes de empezar, se habrán puesto obstáculos que el ciego no podrá rozar. Se hará pasar al primer equipo y se cronometra el tiempo. Luego repite la misma operación con los demás equipos. Realmente lo interesante no es cuánto tiempo tarda un equipo u otro en guiar a su ciego desde el punto de partida hasta la meta. El foco se pone en si la persona que actúa en el rol de ciego sabe escuchar las instrucciones dadas por sus compañeros, y cómo éstos ponen en práctica sus habilidades de comunicación efectiva. Una vez terminado el juego, cada equipo dialogará alrededor de: ¿Fue fácil escuchar a las demás? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo superamos esas dificultades? ¿Es importante entenderse? ¿Por qué?
DESARROLLO	- Se presenta el video de contextualización. “CRONICAS DE UNA GENERACION TRAGICA, CAPITULO IV”. Allí, se explica la revuelta del 20 de julio de 1810. - Contraste entre el texto y el video. “EL DÍA DE LA INDEPENDENCIA” - Organizados en grupos de seis personas, realizarán la lectura de un fragmento del texto. Para ello, dos grupos tendrán la misma parte. En un primer momento, estarán separados y escribirán algunas ideas en un cartel grande. Después se reunirán con el otro grupo que también tiene el mismo relato. Comparan las ideas tomadas. Para ello, cada

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: LA JUNTA DE GOBIERNO DEL 20 DE JULIO DE 1810	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	grupo habrá seleccionado dos personas como relatoras. Otros podrán complementar hasta tener un relato completo. Se tendrá especial cuidado en escuchar al otro, levantar la mano para pedir la palabra, parafrasear lo que el otro dice, etc. Complementarán el cartel y seleccionarán un solo relator para que cuente lo comprendido en la lectura a toda la asamblea. 4. En la asamblea, se escucha al relator de cada grupo y toman apuntes al respecto.
CIERRE	Los estudiantes realizan la lectura “El cabildo en la colonia y en la actualidad”. Después, describen y conversan, reconstruyendo la historia de este mecanismo de participación. Se socializa también, el artículo 9 de la ley 134 de 1994 en el que se dictan las normas sobre los mecanismos de participación ciudadana. Los estudiantes resaltan las indicaciones para realizar un cabildo abierto y se hace una explicación, de tal forma que sean claras y comprensibles.
RECURSOS	-Pañoleta, sillas, mesas, conos y aros. -Video “CRONICAS DE UNA GENERACION TRAGICA, CAPITULO IV” -Guía de lectura -Papel bond. -Marcadores.
EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Actitud: Escucha en forma activa a sus compañeros y profesora. Desempeño: Encuentra semejanzas y diferencias entre dos textos (video-lectura) con respecto a un hecho histórico. Producto: Sustenta en forma oral y escrita una idea.
BIBLIOGRAFÍA	-El ciego. [En línea] (2016) http://elblogdelmandointermedio.com/2016/01/11/juegos-practicar-escucha-activa/. [Citado en 30 de julio de 2017] -Crónicas de una generación trágica. Capítulo IV: el florero de Llorente. [En línea] (2013)

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: LA JUNTA DE GOBIERNO DEL 20 DE JULIO DE 1810	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	https://www.youtube.com/watch?v=6gbCQ4dH7g4 . [Citado en 30 de julio de 2017] -Nueva Granada 20 de julio de 1810: Independencia irreal o el grito por un mayor poder para los criollos. [En línea] (2010). https://www.desdeabajo.info/sumplementos/item/17584-nueva-granada-20-de-julio-de-1810-independencia-irreal-o-el-grito-por-un-mayor-poder-para-los-criollos.html . [Citado en 30 de julio de 2017]

Tabla 18. Sesión 5. ¿Qué necesitamos para entendernos?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 5		TIEMPO: 3 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 15 a 17 de noviembre de 2017	
¿Qué necesitamos para entendernos?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: COMUNICATIVAS			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	
Los estudiantes: -Practiquen la escucha activa para resolver una situación. -Construyan un discurso con argumentos que sostengan una postura frente a un tema. -Evalúen el discurso del otro y tomen postura frente a él.		Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencia comunicativas) - Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. (Estándar de Ciencias Sociales)	
CONOCIMIENTOS BÁSICOS: EL CABILDO ABIERTO			
MOMENTOS		DESCRIPCIÓN	
APERTURA	Una vez identificado el procedimiento y el objetivo de un cabildo abierto, en la sesión anterior, los estudiantes observan un segmento del video “Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte 1”. Después se contextualiza el video y se deducen las razones que lo convocaron a partir de las preguntas:		

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: EL CABILDO ABIERTO	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	-¿Quiénes lo convocaron? -¿Qué reglas acordaron para permitir la participación de todos? -¿Había diversidad de opiniones en los participantes? ¿Se respetaban entre sí?
DESARROLLO	En asamblea, los estudiantes plantean un listado de temas que consideran que deben tratarse haciendo una adaptación de un cabildo abierto. Por mayoría, escogen uno solo y lo delimitan. Una vez definido el tema, se construyen las preguntas fundamentales para la celebración del cabildo y se identifican los estudiantes que van a asumir el liderazgo. Además, se distribuyen las responsabilidades que son: - Recoger las firmas, que deben ser mínimo el 5% de los estudiantes del grupo - Escribir la propuesta especificando el tema a tratar y llevarla ante las instancias que consideran que deben estar presentes en el cabildo abierto. - Elaborar los carteles de publicación del tema, el lugar, la fecha y los participantes en el cabildo - Definir los voceros y recibir los escritos de sus intervenciones. Estos deben contener diversos argumentos respetando el tema seleccionado - Logística del lugar donde se celebrará el cabildo - Elaboración de la respuesta a la asamblea, una vez celebrada la reunión. Una vez cumplidas las anteriores responsabilidades, se celebra el cabildo. Aquí los estudiantes tendrán una rejilla, evaluando el discurso de los voceros de acuerdo con los siguientes criterios: ¿Hay prejuicios en el discurso? ¿Se hicieron generalizaciones inadecuadas? ¿Fue posible identificar las intenciones de cada discurso? ¿Algún discurso lo convenció? ¿Por qué?
CIERRE	Una vez terminado el cabildo, con las evaluaciones de los diferentes discursos, se hará la socialización para encontrar situaciones comunes, aspectos positivos y por mejorar.

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: EL CABILDO ABIERTO	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	Además, se hace una valoración del cabildo como mecanismo de participación mediante un diálogo reflexivo.
RECURSOS	-Video Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte 1. -Carteles -Sala múltiple.
EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Actitud: Escucha en forma activa a quienes expresan sus argumentos en torno a un tema de interés general. Desempeño: Participa en la organización de una imitación del cabildo abierto como mecanismo de participación. Producto: Discursos de intervención en el cabildo abierto y evaluación del mismo.
BIBLIOGRAFÍA	-Constitución Nacional de Colombia. -Ley 134 de 1994 -Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte I. [En línea] (2017) https://www.youtube.com/watch?v=EU3-3NBvE-M . [Citado en 04 de agosto de 2017]

Tabla 19. Sesión 6. ¿Qué necesitamos para entendernos?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA		DOCENTE: CLAUDIA MILENA DURÁN	
SESIÓN N. 6		TIEMPO: 6 HORAS	
GRADO: Octavo tres		FECHA: 21 a 28 de noviembre de 2017	
¿Qué necesitamos para entendernos?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS A FORTALECER: COMUNICATIVAS			
PROPÓSITOS		ESTÁNDARES	
Los estudiantes: -Seleccionan un tema relacionado con ciudadanía. -Plantean una tesis del tema seleccionado -Definen los argumentos que fundamentan la tesis. -Construyen una conclusión y dan recomendaciones -Escriben una columna de opinión		Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.	

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: TEMAS RELACIONADOS CON CIUDADANÍA	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
APERTURA	De manera individual, cada estudiante plantea un posible tema relacionado con ciudadanía del que quisiera escribir una columna de opinión. De ellos, seleccionan aquellos que les despiertan mayor gusto e interés, hasta depurar en uno solo. Después, observan un listado de temas que involucran la ciudadanía y contrastan con el que plantearon. Toman la decisión de cambiarlo o mantener el que ellos escribieron. 1. Construcción del mapa de ideas - En el centro de la hoja, escriben el tema del escrito. - Escriben varias opiniones alrededor del mismo y las comparten con un compañero. Este intenta hallar claridad en las ideas y da sugerencias. - De las ideas que escribieron con anterioridad, selecciona como mínimo cuatro y determinan si son argumentos y el tipo al que corresponden. La docente interviene con la explicación de algunos de los tipos de argumentos, de tal forma, que cada estudiante evalúe lo que tiene escrito y complemente algunas de sus opiniones. - De las opiniones escritas, en algunos casos, ya argumentos, identifican si hay alguna que pueda ser considerada como tesis. La docente explica las características que debe tener una tesis y la función de esta en un texto argumentativo de opinión. - Fuera del aula, los estudiantes leen diversos textos que les aporten información relacionada con el tema y las opiniones que hasta ahora han construido.
DESARROLLO	2. Escritura del texto argumentativo de opinión - La introducción. Una vez se explique tres posibles formas de escribir la introducción de un texto argumentativo de opinión, los estudiantes hacen la construcción de esta, teniendo especial cuidado en incluir la tesis que desarrollarán a lo largo del texto. - Los párrafos. Se orienta cuatro tipos de párrafo, aclarando que existen más, que son usados con frecuencia en los textos argumentativos y son de enumeración, comparación, solución de un problema y, de causa y efecto. En forma

CONOCIMIENTOS BÁSICOS: TEMAS RELACIONADOS CON CIUDADANÍA	
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
	individual, construyen los párrafos que consideren necesarios para argumentar y sustentar la tesis. c. Conclusión. Se explica la conclusión síntesis por ser la que con más frecuencia se usa en el texto de opinión. Con ella, se concluye la segunda fase escritural. 3. Lectura y reescritura del texto. Una vez leída la primera producción y realizado su valoración por sus pares, se orienta la reescritura del texto final. Finalizada esta tarea, lo escriben utilizando el procesador de texto.
CIERRE	4. Publicación del texto Algunos fragmentos de los textos y uno completo, se exponen en el periódico mural del colegio y, en asamblea de padres, se leen algunos como forma de reconocimiento y culminación del proceso.
RECURSOS	-Guía de trabajo -Diapositivas para explicar contenido -Computador.
EVALUACIÓN	Actitud: Ayuda y apoyo al otro en la ejecución de una tarea. Desempeño: Desarrolla las actividades que forman las tres fases en la composición del texto argumentativo. Producto: Texto argumentativo de opinión.
BIBLIOGRAFÍA	SERAFINI, María Teresa. Cómo se escribe. Ediciones Paidós. Barcelona, España. 1994. 377 p. CASSANY, Daniel. Describir el Escribir. Ediciones Paidós. Barcelona, España. 1989. p. 31 - 51

8.6.2.1 Implementación de la Investigación La propuesta de intervención buscó fortalecer competencias ciudadanas en los estudiantes. En las etapas que corresponden a esta fase se recogió información relevante para hacer el análisis de la propuesta implementada y revisar el cumplimiento del objetivo del estudio así como la respuesta a la pregunta planteada en la formulación del problema.

Como técnica de recolección de la información se puso en práctica la observación participante. Como instrumento se utilizó el diario de campo en el que se registró de la manera fiel todo lo acontecido durante la intervención en el aula en forma narrativa. Se incluyeron en él los siguientes elementos:

- Número del diario: Corresponde con el número de la sesión que se estaba trabajando.
- Tiempo: Lapso que duró cada sesión
- Fecha: La fecha corresponde a la sesión desarrollada
- Investigadora: Nombre de la docente.
- Lugar: Espacio en que se desarrolló la actividad.
- Tema: Tópico temático involucrado en el desarrollo de la sesión.
- Propósito de la sesión: Las metas de aprendizaje relacionadas con las competencias a fortalecer.
- Actividades: Nombre de las actividades en cada etapa de la sesión.

El documento se divide en dos partes donde se consignaron:

- Observaciones: corresponden a la descripción de las actividades realizadas en los tres momentos de la sesión.
- Análisis e interpretaciones: Contiene las reflexiones de la investigadora, la interpretación de situaciones, hechos y anotaciones.

También se utilizaron las videograbaciones que facilitaron el análisis después de cada sesión de la Secuencia Didáctica. Esto permitió la identificación de elementos enriquecedores de la observación y por ende, la reflexión y el análisis.

8.6.3. Fase 3. Evaluación del proceso de intervención. Aquí toma vital importancia la reflexión que se hace en torno a los procesos evidenciados en el transcurso de la investigación así como el análisis riguroso de los resultados

obtenidos porque serán quienes determinen los ajustes y redefiniciones a que haya lugar. Se trata de evaluar para mejorar.

Teniendo en cuenta la metodología diseñada para el proceso investigativo, como estrategia de evaluación de la Secuencia Didáctica Ciudadanos con-vivencia, realizada para el fortalecimiento de competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión, se definió como instrumento el grupo focal. En él participaron diez estudiantes, de los cuales siete lograron escribir el texto según la estructura orientada y tres, lo hicieron pero no cumplieron dicho propósito.

El grupo focal se denominó “Evaluemos la Secuencia Didáctica ciudadanos-convivencia”. Inicialmente se les orientó a los participantes el objetivo y la forma como se llevaría a cabo la interacción alrededor de unas preguntas orientadoras preparadas por la investigadora. Además, se reafirmó la condición de confidencialidad de la información y de la filmación de la técnica. (Ver anexo H)

Tabla 20. Participantes del Grupo Focal

INICALES DEL NOMBRE	CODIGO
KAJ	E1
JDAV	E3
CDCS	E7
MGR	E10
MPGS	E12
RGR	E13
SJF	E14
JOH	E20
AVG	E35
LSZM	E37

Las apreciaciones en la discusión, con la que los estudiantes evaluaron la Secuencia Didáctica se sintetiza en los siguientes aspectos:

- **Situaciones que la caracterizaron**

Los estudiantes expresaron que fue un proceso que se caracterizó por la participación de la mayoría de los integrantes del grupo, el desarrollo de la escucha activa como una habilidad que permitió atender diversas opiniones y argumentos alrededor de temas de ciudadanía. También, la formación para el buen trato a través del adecuado manejo de emociones y el valor del respeto en el aula.

- **Aspectos positivos y negativos**

Entre los aspectos positivos, hallaron el aprendizaje en el manejo de emociones, escribir sobre ciudadanía y ver reflejada esta tarea en un texto personal que afrontó las competencias ciudadanas e hizo una lectura crítica de la sociedad. Además, indicaron que la escritura les permitió aprender competencias ciudadanas. Entre las situaciones negativas estuvieron el *stress* que se produjo a la hora de escribir y las interrupciones que se presentaban en las sesiones por motivos externos a la intencionalidad de la docente investigadora.

- **Actividades pedagógicas que generaron recordación**

Las actividades planteadas que más recordaron y gustaron entre los estudiantes fueron aquellas relacionadas con la lúdica, las dinámicas que utilizaron símbolos y la simulación de mecanismos de participación. De esta manera, los juegos los consideraron importantes porque representaban situaciones sociales, se superaban las dificultades en grupo, se ponía en práctica la escucha activa y surgían las emociones.

En el caso de los símbolos, es decir, aquellos elementos que representaban alguna situación de la vida de los estudiantes, la importancia estuvo en la representatividad que tenían y porque les permitió ver la existencia de la otra persona, reconocerla y

ver sus intereses. Otro aspecto que fueron los mecanismos de participación, les facilitó el diálogo con el otro, ser incluyentes y abrir el espacio para participar en otros escenarios.

- **Utilidad del proceso. ¿Para qué sirven las competencias ciudadanas?**

La comprensión de la utilidad de las competencias ciudadanas fue para los estudiantes: sirven para afrontar los problemas sociales ya que están ligadas a la sociedad y en la medida que esta se democratice, se fortalecerán o se limitarán; son necesarias en la formación para convivir y compartir las diferentes formas de pensar así que están asociadas al desarrollo de los pueblos.

- **Relación escritura y ciudadanía**

La relación entre escritura y ciudadanía, la hallaron en la utilidad que se genera al conjugarse las dos. De esta manera, escribir alrededor de temas de ciudadanía, adquirió importancia porque desarrolla el libre pensamiento, es una forma de ser competentes como ciudadanos, enseña a pensar y sirve para toda la vida, facilita el debate con argumentos, ayuda a ser críticos de la información que circula en las redes y finalmente, despierta el interés de los jóvenes en temas como la política.

- **Valoración de la escritura de textos argumentativos de opinión**

Valoraron de manera positiva la escritura de textos argumentativos con indicadores como: se escribió sobre temas prácticos y adecuados para la edad, se hizo mediante un proceso “paso a paso”, despertó el interés por la escritura tuvo efectos como ayudar a fortalecer la opinión política. Además, fue novedoso y contribuyó formar ciudadanos pensantes y finalmente, mejoró la interacción en el grupo.

- **Conclusión**

En la discusión, se concluyó que las competencias ciudadanas son la base de la sociedad y que la secuencia didáctica fue un proceso corto pero innovador y de gran utilidad para un país que necesita pensar más. El proceso de aplicación en el aula evidenció presaberes y activó cambios conceptuales, que se sintetizaron mediante actividades que ayudaron a fortalecer posturas y a incorporar modos de actuar con el otro en la pequeña sociedad escolar con proyección hacia la acción en la sociedad en general. Estimuló el desarrollo de un pensamiento propio en el que se privilegió la duda, la búsqueda de argumentos, la apropiación de elementos necesarios para ser ciudadanos. Finalmente, por su carácter formativo, se convirtió en una enseñanza para la vida.

Tabla 21. El texto argumentativo de opinión y las competencias ciudadanas

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas orientadoras	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
C O M P E T E N C I A S C I U D A D A N A S	¿Cómo fortalecer competencias ciudadanas a partir de la argumentación en textos de opinión con estudiantes de octavo grado del colegio Liceo Patria del municipio de Bucaramanga?	¿Cuáles son las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en competencias ciudadanas?	Fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión con estudiantes de 8° de una institución educativa oficial de Bucaramanga.	Identificar las dificultades que presentan los estudiantes en competencias ciudadanas.	Ámbitos de ciudadanía	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
						Participación y responsabilidad democrática
		¿Qué debe caracterizar una estrategia pedagógica para fortalecer la argumentación como componente de las competencias ciudadanas en los estudiantes?		Implementar una estrategia pedagógica cuyo eje es la argumentación en textos de opinión para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes.	Ciudadanía y emociones	Identificación de emociones
						Manejo de emociones
		¿El texto argumentativo de opinión es pertinente para ser utilizado en el aula como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas?		Determinar la pertinencia del texto de opinión en el desarrollo de competencias ciudadanas.	Escritura y ciudadanía	Leer para escribir textos argumentativos
						Escritura del texto argumentativo de opinión
						Revisión del texto argumentativo de opinión
		¿Qué desarrollos iniciales en el campo de las competencias		Describir de qué manera el texto de opinión fortalece		El discurso social en el texto

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas orientadoras	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
		ciudadanas pudieron evidenciarse durante la implementación de la estrategia pedagógica basada en la argumentación?		las competencias ciudadanas en los estudiantes.		argumentativo de opinión

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La observación participante así como la revisión de documentos elaborados por los estudiantes por sugerencia de la investigadora permitieron identificar categorías que facilitaron la organización y la comprensión de la información. Los datos se analizaron haciendo comparación constante hasta agruparlos y así elaborar el respectivo análisis. En cada una, se identificaron subcategorías. Estas, además del respectivo análisis, citan evidencias registradas en los instrumentos de recolección de la información.

ÁMBITOS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Los ámbitos de las competencias ciudadanas corresponden a los retos que tiene una sociedad para vivir de acuerdo a unos cánones de conocimientos y comportamientos compartidos que favorezcan la convivencia y el progreso en la civilidad. Se logran cuando los ciudadanos son competentes en escenarios como la inclusión a partir del reconocimiento de la diferencia y la participación y la responsabilidad democrática. Chaux aclara que existen diversas concepciones de ciudadanía y específica a cuál se refiere cuando se enfoca su desarrollo desde las competencias ciudadanas:

Vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente representa diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y en tercer lugar, el

ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia⁷⁶

- **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**

Al iniciar el desarrollo de la secuencia, se planteó a los estudiantes la pregunta ¿Qué importancia tienen “los otros” para el nosotros? Esta logró desencadenar una búsqueda de conocimientos para dar diversas respuestas. Como no se trataba de decir acepciones genéricas, la dinámica de grupo “un objeto me identifica” les permitió reconocer que en el grupo hay diferencias y que ellas hacen que sea diverso. Esta aproximación la realizaron cuando hicieron pública la elección de un objeto y dieron las razones por las que lo escogieron. E16, *“este objeto me representa porque fue un regalo que me hizo mi mamá”*, E37 *“ese que era un perrito de mi hermano y luego me lo dejó a mí y por eso me gusta”*. (Ver Diario 1. Página 3). La representación simbólica expresada por los estudiantes los llevó a concluir que hay objetos, en este caso, en los que dos o más comparten semejanzas así como otros, reflejan diferencias en las preferencias y en las razones por las que los eligieron.

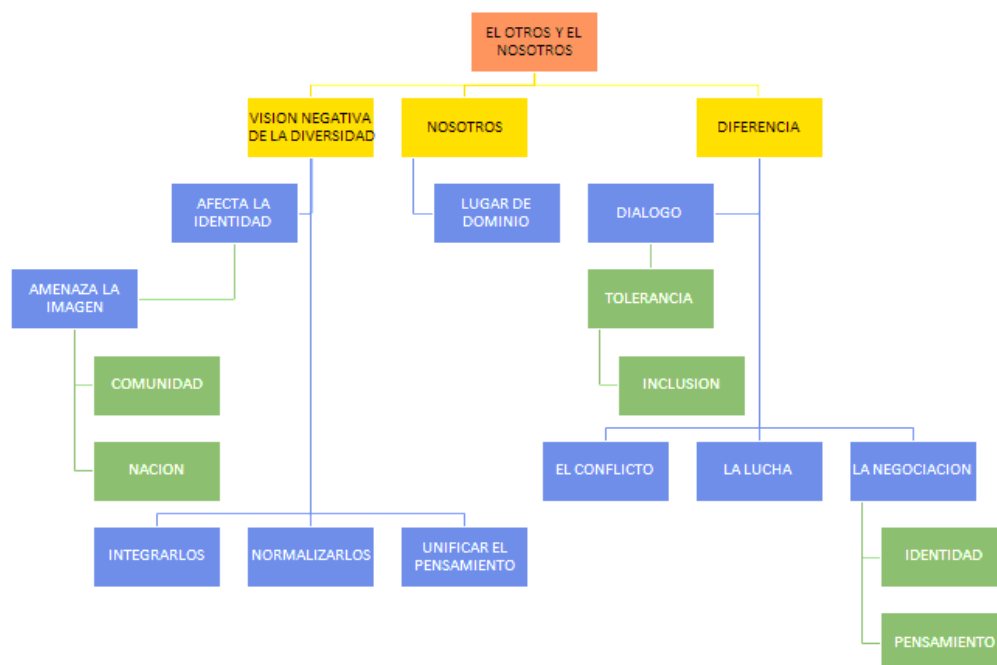
Al avanzar en la dinámica de la clase, el ejercicio les pidió que en grupos de a tres personas caracterizaran los estudiantes más y los menos reconocidos. La socialización mostró que la mayoría identificó los más reconocidos como indisciplinados pero sociables y los menos como tímidos, reservados y calmados. Después, en forma individual hicieron una primera producción escrita de un párrafo en el que caracterizaron el grupo con los criterios expuestos anteriormente. Describieron la diferencia como un valor positivo que no genera conflicto y que enriquece la vida del grupo. Se resumió en la siguiente expresión: E6 *“No es que*

⁷⁶ CHAUX, E., LLERAS, J., VELASQUEZ, A. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Op. Cit. P. 18

todos seamos iguales sino que la diferencia del grupo es la que nos enriquece". (Ver Diario 1. Página 8)

Con el objetivo de lograr una aproximación más amplia de los conceptos diferencia y diversidad, los estudiantes realizaron una lectura de profundización. Con facilidad, lograron identificar palabras claves y pudieron organizarlas en esquemas gráficos que dan cuenta de la aproximación a los dos conceptos.

Figura 12. Conceptos asociados a la diversidad y la diferencia.



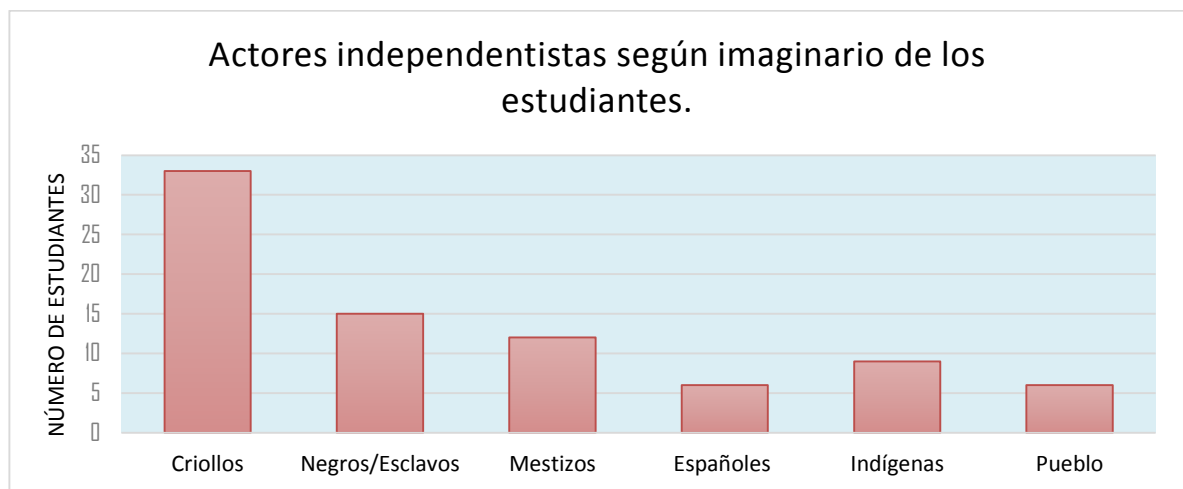
Fuente. Esquema gráfico elaborado por los estudiantes E21 y E29.

Como el reconocimiento de la diferencia y la aceptación de la diversidad constituyen un elemento esencial en la construcción de identidad, una de las estrategias pedagógicas fue, en grupo, crear una lluvia de ideas para explorar los saberes relacionados con la visión que tenían los estudiantes de los actores sociales que intervinieron en el proceso de independencia de la nación colombiana. Para ello se sugirieron preguntas como ¿Quiénes participaron?, ¿Cómo lo lograron?, ¿Qué

estrategia plantearon?, ¿Cómo ocurrió?, ¿Fue un acuerdo pacífico? , ¿Quiénes se beneficiaron?

El tema generó conversación entre los estudiantes. Sin embargo; apareció incertidumbre y confusión en la búsqueda de respuestas. Algunos no diferenciaron los actores sociales que participaron en la independencia y por lo tanto en la construcción de la nación. Los negros e indígenas los masificaron como “los pobres” y se hizo evidente que los criollos estaban presentes en el imaginario de manera preponderante como los determinantes del proceso emancipatorio. Hicieron una valoración de este proceso desde una visión de igualitarismo que impone la mayoría. La siguiente gráfica ilustra la frecuencia con que se reconoció la participación de negros, indígenas y criollos en las luchas de independencia.

Figura 13. Percepción de los actores de la independencia de la Nueva Granada.



Fuente. Esquemas elaborados por los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes, en grupo, escribieron que fueron los criollos, como grupo superior y valiente, los que desarrollaron el proceso de independentista. Los negros y los indígenas son vistos como débiles que se favorecían con el proyecto de independencia liderado por los españoles que, estando en América, se

levantaron contra la corona. Con debilidad, identificaron en la historia esos “otros” que en realidad corresponden a la mayoría pero que se ven como minorías que necesitan de una especie de “salvadores”.

Para que los estudiantes contrastaran las ideas que plantearon en la lluvia de ideas, realizaron una lectura, cuyo contenido producto de investigaciones, corresponde a la participación de los negros, los indígenas y los mestizos en la independencia. Esta hizo que cuestionaran lo que escribieron anteriormente, E33: *“entonces la historia que nos han contado no es tan real, no sólo los criollos participaron y aportaron a la independencia”*, E31 *yo escribí que solamente participaron los criollos pero no tuve presente a los indios y los esclavos así como los mestizos*, E26 *“participó mucho más personas de las que creíamos”* E9 *“es importante ver cómo los mestizos estaban por fuera de las clases sociales, al menos con la independencia se beneficiaron más de los que yo había pensado, de los que escribimos”* E7 *“No me imaginaba que los indígenas habían participado”*, E1 *“los negros, prácticamente, fueron llevados a pagar por su libertad yendo a la guerra, los indígenas aportaron sus recursos como también víveres y refugio para los patriotas y, los mestizos se volvieron importantes”* (Ver Diario 2. Página 6)

Se rompió, en cierta medida, la figura heroica de los criollos como únicos representantes del paso de la colonia a la república. Ahora, entró al imaginario, la presencia de otros que no estaban en la historia oficial y apareció la idea de la exclusión que afecta negativamente la construcción de identidad y por ende, la valoración de diversas identidades. Los estudiantes reconocieron el fenómeno presente en la colonia, que se mantuvo en la etapa independentista y la construcción del imaginario social que se le dio a los criollos de ser mayoría, se asocia con el poder político y económico. E18 *“se excluyen algunos grupos porque se les dan unas características negativas”* E31 *“los criollos no eran el grupo mayoritario pero eran quienes controlaban lo que pasaba en la colonia”* (Ver Diario 2. Página 7)

Reconocieron que los intereses de los diferentes grupos sociales no fueron tenidos en cuenta para el origen del proyecto nación. Identificaron una ruptura en la construcción cultural de la nación en la que se consolidó una práctica de dominación y exclusión. Surgió la crítica a la historia oficial en la que se transmite el discurso excluyente y la nación no se consolida como diversa. Una muestra es la intervención de E17: *“yo creo que los excluyen de la historia, refiriéndose a los indígenas y negros, porque siguen siendo personas consideradas gente sin importancia, no pertenecen al poder y, quizá los relatos de la historia siguieron viendo a los criollos como los buenos y los mestizos y los indígenas como malos en la sociedad, de poca importancia”* (Ver Diario 2, página 8)

Con respecto al interrogante cómo construir identidad nacional si existen varias identidades, los estudiantes reflexionaron a partir de la pregunta y dedujeron que la nación se construyó desde una visión de homogeneización que no reconoció la diferencia y que marcó una fuerte división social. Esos orígenes, hoy se reflejan en las conductas ciudadanas de exclusión a grupos emergentes como la población LGTBI. Además, la categorización social se mantiene y eso ha hecho que los derechos no sean universales sino que sean privilegio de unos y una lucha para que lleguen, de manera tardía, a otros, los menos favorecidos. E14: *“cada grupo eran diferente, por ejemplo, los negros vienen de África, tenían una cultura diferente, los mestizos no hacen parte de ninguno de los otros grupos sociales”*, E2: *“así como se mantuvieron esas divisiones sociales, así se construyó la nación manteniendo la división”* E26 interviene: *“no somos una nación homogénea, he podido entender por ejemplo, que quienes tienen otra tendencia sexual pareciera que esta nación no los quiere”* E2 *“...Las divisiones sociales, de alguna manera también son responsabilidad del Estado porque no ha podido garantizarle una respuesta a las necesidades de todos y entonces se van creando como unos estigmas sociales”* (Ver Diario 2. Página 10)

Apareció la figura del Estado social de derecho en el pensamiento de los estudiantes pero es visto como ineficiente porque no garantiza la satisfacción de necesidades básicas de toda la población. Dedujeron consecuencias de esta situación como la marginación y la profundización de la desigualdad.

En la construcción del discurso escrito se vio reflejado el dominio del significado social que adquirió para los estudiantes la diferencia y la diversidad. Lo utilizaron para, desde la descripción y la argumentación, expresar sus comprensiones de fenómenos sociales cercanos y lejanos presentes en diversos contextos. Un ejemplo es E37 cuando escribió *“La diversidad religiosa ha sido un tema importante desde inicios de la humanidad. Sin embargo; esta diversidad, entendida como un conjunto de diferencias, no siempre ha traído aspectos positivos, al contrario, con el paso de los siglos ha sido una razón para la violencia producto de conflictos religiosos, razón por la cual, las religiones son excluyentes”*. (Ver texto argumentativo “¿RELIGIÓN EXCLUYENTE?”).

Además del uso del significado, algunos estudiantes se arriesgaron a leer la diferencia y la diversidad como un elemento que dirige las relaciones con el otro y se esforzaron en plantear la necesidad de pensarse frente a los demás. Ese es caso de E1 que recomendó: *“Hay que reconocernos como diversos y diferentes pero iguales en derechos. Para eso tenemos que cambiar nuestra forma de ver y pensar respecto a los demás...”* (Ver texto argumentativo “EXCLUSIÓN HEREDADA”).

Desde las competencias ciudadanas, un ciudadano debe ser capaz de valorar positivamente la diversidad y Chaux lo manifiesta haciendo una exigencia “un ciudadano competente no solo evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias”⁷⁷

⁷⁷ Ibídem. p. 20

- **Participación y responsabilidad democrática.**

En el sistema democrático la participación y la responsabilidad son condiciones para ejercer ciudadanía pero ello requiere del conocimiento de las formas y los mecanismos con los que se puede llevar a la práctica así como de un acercamiento a la historia de la construcción de los mismos. Los estudiantes comenzaron haciendo una exploración de pre saberes con respecto a la identificación de los actores sociales que participaron en la independencia de la Nueva Granada que, si bien activó la conversación también permitió percibir incertidumbre que se tradujo en preguntas entre ellos y a la docente. Expresaron E27 y E31 *¿Qué hacemos, qué escribimos o los criollos no participaron? y ¿los que participaron fueron los pobres?* Es común escuchar la expresión “*no tengo ni idea lo que pasó allí*” Se observaron inquietos después de plasmar ideas y dijeron que sentían que eran ideas muy vagas y que no estaban seguros. (Diario de Campo 2. Página 4)

El diálogo entre los estudiantes dejó al descubierto un entramado de conjeturas en las que la participación se otorga a unos actores que deciden por otros o que tal vez, favorecen los intereses de los que socialmente están en una condición de desventaja. Cuando confrontaron sus conocimientos con la lectura de textos, producto de la investigación y el análisis que se salen de la historia oficial, descubrieron que la participación es un proceso social que puede darse de diferentes formas y que se apela al uso de los mecanismos que se han legitimado para tomar decisiones. Se resumió en estas intervenciones: E33 “*entonces la historia que nos han contado no es tan real no sólo los criollos participaron y aportaron a la independencia*”, E26 “*participaron muchas más personas de las que creíamos*” (Ver diario 2, página 6)

Una vez hallaron diversidad en los participantes y en el papel que cada grupo desempeñó en el proceso independentista, surgió la pregunta ¿Cómo hicieron para llegar a acuerdos, si los hubo? Para ello, el disfrute del juego “el ciego” en el que

tuvieron que planear estrategias para optimizar el tiempo, llevó a los estudiantes a inferir que la participación requiere de organización y de consensos mediados por la escucha y las normas. En la evaluación de la actividad lúdica E2 dijo: *“cuando se llega un consenso, a un acuerdo pues se tienen que tomar los aportes de las dos personas o las dos partes, puede que haya un moderador o alguien que pueda intervenir y así se construye un consenso en el que pueda que no se gane pero se ponen de acuerdo en algo, se logra algo”*. (Diario de campo 4. Página 5)

En cuanto a la habilidad para escuchar, aspecto que los estudiantes desde el diagnóstico habían identificado como dificultad para la comunicación y la participación, y es observable en la acción en las primeras sesiones de la secuencia, una vez analizaron las causas que llevaron al éxito a algunos grupos dentro del juego, se presentó una valoración positiva hacia una escucha activa que crea un ambiente favorable para la interacción. Además, le asignaron criterios de calidad como la reciprocidad argumentando que es un factor importante en la búsqueda de consensos. Previeron consecuencias positivas en la relación con el otro como la generación de empatía y confianza. Se sustentó en expresiones como E12 *“la estrategia fue en dos direcciones, una, escuchar pero el compañero que iba con los ojos vendados debía estar atento”*, E15 *“la idea era hablarle a E18 de manera suave para que sintiera como si yo estuviese caminando por él, además, hablarle tranquilamente para que nos siguiera con confianza”* (diario de campo 4. Página 4)

De las conclusiones del juego, hubo una remisión a los sucesos del 20 de julio de 1810. Los aportes tanto de lecturas como de los videos Crónicas de una generación trágica, parte IV y Cabildo ETB, permitieron identificar un mecanismo de participación que es el cabildo abierto. Reconocieron las variaciones que este tuvo durante el movimiento independentista y cómo ha evolucionado hasta el día de hoy que es consagrado en la Constitución Nacional de 1991. Establecieron relación entre lo que habían leído y lo que observaron. Buscaron, especialmente en el cabildo más reciente, elementos que observan en la práctica y que contempla la

norma que los regula. Infirieron que la participación requiere de normas que le permitan el derecho a todos así como de planeación y organización de las ideas si lo que se quiere es contribuir en la discusión alrededor de una necesidad o situación.

Lo anterior lo corroboraron las intervenciones así: E17*“algo que me llamó la atención es que los que eran nombrados directamente desde la mesa donde estaba el presidente del concejo porque iban a participar no podían llegar a improvisar esa participación en el cabildo sino que, con anterioridad ellos ya habían presentado por escrito y además, el tiempo que se iban a demorar estaba planeado”*, E1*“El artículo 86 habla sobre la asistencia y la vocería a un cabildo abierto porque dice que podrán asistir todas las personas que tengan interés en el asunto y allí habían personas que estaban de acuerdo con la venta y otras que se oponían”*, E6 *“también el artículo 83 que habla de la materia y el efecto del cabildo abierto. Así, cualquier asunto de interés para una comunidad puede generar un cabildo”*, E27*“También el artículo 82 que habla sobre la petición de cabildo abierto. Aquí es el 5 por mil del censo electoral que se necesita para convocar a un cabildo abierto”* (Diario de campo 5. Página 4)

Es de resaltar la relevancia que le dieron a la diferencia de posturas en un asunto de interés público en el que los actores involucrados expresaron argumentos que se contraponían y otros que se hicieron flexibles al escuchar al otro. Corresponde esta deducción a una comprensión de las características de la democracia deliberativa. Los estudiantes lograron desentrañar, tanto de los recursos educativos como de las muestras de realidades sociales, una performatividad construida con el paso del tiempo en un mecanismo de participación. Esta situación la corrobora Mendizabal, refiriéndose al análisis del discurso cuando expone: “El discurso como una producción social forma parte de un proceso a través del cual los grupos

confrontan sus realidades y consolidan sus concepciones de hacer la realidad de la vida cotidiana”⁷⁸

Como el propósito era que los estudiantes pudieran construir un discurso sostenido con argumentos, además de la evaluación de la postura de otros, la motivación a planear y llevar a cabo un cabildo escolar hizo que en pequeños grupos dialogaran y determinaran las necesidades que consideraron que podían ser objeto de debate haciendo uso de un mecanismo de participación que es el cabildo abierto. Fue notoria la motivación y el interés de todos en la identificación de situaciones que consideraron que podrían mejorarse y ofrecerles un mejor ambiente dentro de la escuela. Las seleccionadas involucraron a la mayoría, es decir, además de servir a los propios intereses, incluyeron los que tenían los demás. Se pudo considerar como un avance en la toma de conciencia de expectativas compartidas que superan lo mero individual evidenciando asertividad, que dentro de las competencias ciudadanas del tipo comunicativas, permite la expresión de intereses y posiciones sin dañar las relaciones.

Se percibió voluntad y responsabilidad en las tareas que requirió la organización del cabildo. Con facilidad surgieron opciones frente a las dificultades que trajo la toma de decisiones que, además de involucrar a todos, requirió de compromiso y de consideración de las posibles consecuencias tanto para el grupo como para otros estamentos que hacen parte del gobierno escolar. Es innegable el surgimiento de liderazgos espontáneos y consensos alrededor de sus propuestas, situación que se transformó rápidamente en una participación representativa debido a la agrupación de intereses alrededor de voceros que comunicaron sus posturas frente a la necesidad identificada y que, a su vez, recogieron argumentos, posiciones e ideas propias superando la actitud pasiva de los representados. Esta evidencia se sostiene en la teoría de Adela Cortina quien escribe lo siguiente:

⁷⁸ VAN DIJK, Teun y MENDIZABAL, Iván F. . Op. Cit. P. 104

“...La civilidad no nace ni se desarrolla sino se produce una sintonía entre los dos actores sociales que entran en juego, entre la sociedad correspondiente y cada uno de sus miembros. Por eso la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por ella y en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla”⁷⁹

Durante el desarrollo del cabildo como mecanismo de participación, se presentaron dos posturas contrarias frente a la misma necesidad. Las dos estaban soportadas en argumentos entendibles y de diversos tipos: de autoridad, de ejemplo, de hechos y máximas. Expresaron intereses colectivos mediante razones que entran en discusión con las que se contrapusieron. Demostraron comprensión de los derechos que tienen como estudiantes y que están contemplados en el Manual de Convivencia institucional. Cuestionaron el compromiso no solo de los estudiantes sino que reclamaron el cumplimiento de los deberes de los maestros y directivas en la organización y la garantía de la calidad de lo que se hacen en la institución. Algunos fueron propositivos al plantear posibles soluciones a las dificultades que ellos mismos habían identificado como posibles factores que no permiten la realización de las interclases. Estas aproximaciones al pensamiento crítico se reflejaron en la capacidad que demostraron para identificar cómo una realidad puede ser distinta a como es actualmente.

Al evaluar la actividad, se hallaron dos situaciones: en la primera, los voceros definieron el cabildo como oportunidad de expresión, de escritura de argumentos, de escuchar diversos puntos de vista, de demostrar respeto por la postura del otro y de poner en la práctica la habilidad para escuchar. Un ejemplo es E20, que dijo: *“pudimos dar nuestras opiniones, con todo el respeto nos escuchamos mutuamente, dimos argumentos en contra y a favor. Lo interesante aquí es que logramos escucharnos”*. La segunda, Los estudiantes que estaban en la asamblea sintieron

⁷⁹ CORTINA, Adela. . Op. Cit. P. 22

haber participado y haber podido valorar los diversos argumentos. Además, consideraron la discusión como válida e interesante y como un estímulo a la habilidad para escuchar. E26, *“me pareció interesante, una buena actividad porque no solamente estábamos poniendo en práctica la participación en un cabildo sino que también pudimos valorar los argumentos de otros”*. (Diario de campo n. 5. Página 11)

El proceso realizado influyó notablemente en la visión que le dieron algunos estudiantes a la participación como una necesidad pero también como una acción propositiva que debe salir de ellos mismos. Además, ampliaron la visión con respecto a los espacios en los que pueden hacerlo así como la valoración de las actividades y las formas en las que pueden involucrarse. Lograron establecer una conexión importante entre participación y responsabilidad democrática que trasciende el muro de la escuela hacia otros contextos en los que ellos serán protagonistas. E34 escribió al respecto: *“No solo se trata de que se aprenda a ir a votar sino que haya ciudadanos que se involucren en tareas que son de todos como por ejemplo, mantener organizado y limpio un parque que es para todos o, reunirse con sus vecinos para plantear un proyecto al alcalde de su municipio”* (Ver texto argumentativo “ESTUDIANTES: SI HAY DONDE PARTICIPAR”)

CIUDADANÍA Y EMOCIONES

La convivencia con los demás implica la supresión de la agresión y para ello es necesaria la existencia de personas competentes en dar respuesta a sus propias emociones y a las de otros. De esta forma, la educación emocional se encamina a ayudar a romper los obstáculos para incluir al otro. Chaux define esta relación así: *“Las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás”*⁸⁰

⁸⁰ CHAUX, E., LLERAS, J., VELASQUEZ, A. Op. Cit. P. 18

- **Identificación de emociones**

Identificar las propias emociones es una forma de afrontar las de los demás y promover una convivencia armónica en la sociedad. Un primer momento en el que se atrajo a los estudiantes a hacer este proceso es mostrándoles imágenes de espacios culturalmente asociados al descanso y la tranquilidad: el mar y los barcos. La respuesta es la evocación de emociones agradables como la alegría y la paz pero también, temor.

Ante las preguntas ¿Qué circunstancias pueden afectar la navegación?, y ¿Cómo afronta el navegante las circunstancias adversas en el mar?, identificaron que hay situaciones adversas que pueden alterar el curso normal de un elemento como un barco y a la vez, plantearon la necesidad de darle manejo dentro de la calma y la tranquilidad. Aunque no identificaron emociones, se proyectaron al manejo de cambios emocionales que genera un suceso desfavorable en la vida de alguien. E26 *“debe intentar tener un control o dominio del barco”*, E35 *“mantener la calma y buscar apoyo”*, E33 dice: *“tranquilizarse para poder buscar una mejor solución”*. (Ver diario de Campo n. 3. Página 3)

En la dinámica de grupo, en la que un pequeño barco de papel representaba la vida de cada uno de ellos y debían mantenerlo a flote mientras rodeaba un recipiente con agua, se percibió frustración cuando su barco se hundió y se manifestó en gestos, movimientos de los brazos y algunas veces, gritos. Una vez finalizada la actividad, en la valoración en grupo que se hizo de la misma, expresaron tanto las emociones agradables como las desagradables que vivieron. En las primeras están alegría, motivación y felicidad y, en las segundas, fue común escuchar la palabra “frustración” que la asociaron a la tristeza y al temor por no haber logrado la meta. Sin embargo, algunos, ante la dificultad dijeron sentirse retados y motivados. Es evidente que lograron experimentar cambios en sus estados de ánimo y los identificaron poniéndoles un nombre.

Cuando se les preguntó por el manejo que le dieron a “aquello que sentían”, los estudiantes dijeron haber reaccionado con actitudes de desagrado y lo manifestaron con acciones vengativas o de desquite como hundirles el barco a otros. Otros, reprimieron las emociones e intentaron convertirlas en agradables. Lo relataron así: E7, *“reprimí mis sentimientos negativos tratando de convertirlos en positivos para alcanzar la meta pero igual no lo logré”*, E34, *“yo me sentí calmada y le puse serenidad y tranquilidad”*, E21, *“me dolió que se me hundiera, así es que me desquité hundiendo el de los demás”*, E14, *“yo controlé mis emociones”*. (Diario de campo n. 3. Página 6)

Una vez evaluada la actividad lúdica, utilizando un cuadro y en forma individual, compararon el mundo afectivo con el mar. Los estudiantes hablaron de sus estados emocionales con reserva y sus dudas al respecto las manifestaron en modo “confianza” con la docente pero en voz baja. En ocasiones deseaban identificar emociones que habían experimentado pero no lo lograban y entonces apelaban a los movimientos de las manos y a los gestos faciales. En algunos, el mundo afectivo experimenta en diversas circunstancias, la frustración y la ira. Además, los cambios emocionales, los identificaron como el producto de la interacción con el otro ya sea dentro del conflicto o en momentos de armonía en la convivencia. Expresaron: E26, *“en mi mundo afectivo reconozco una persona que nos hace daño y mis emociones y sentimientos son odio tristeza y venganza”*, E13, *“los conflictos y los asoció con la frustración y la ira pero también escribí, compartir tiempo con mi familia y me produce calma”*.

Figura 14. Comparación escrita entre el mundo afectivo y el mar.

¿CÓMO NAVEGO EN MI MAR DE EMOCIONES?

• Compare mi mundo afectivo con el mar.

MI MUNDO AFECTIVO Y EL MAR				
MI MAR	MI MUNDO AFECTIVO	EMOCIONES Y SENTIMIENTOS ASOCIADOS	DIFERENCIAS	SEMEJANZAS
Oleaje Fuerte	Malas notas en el colegio	Rabia, Frustración y decepción	En mi vida así como en el mar me desestabiliza por los problemas	Mi vida se parece al mar porque a pesar de los problemas logré hacer estable mis sentimientos.
Oleaje Suave	Hablar por teléfono.	Tranquilidad		
Maremoto	peleas con mis padres y/o hermano	Ira, Rabia.		
Mar sin olas	Salidas con Amigos(as)	Alegria, Paz.		

Fuente. Documento realizado por E8.

Las emociones que identificaron y expresaron que más se presentan son la ira y la alegría.

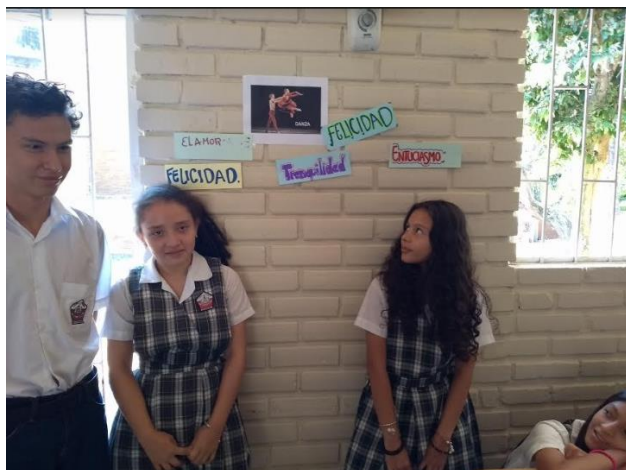
En los textos que escribieron, aunque fueron pocos los que tuvieron como tema central el reconocimiento y el manejo de las emociones, hubo claridad en la competencia para identificar las propias emociones asignándole un nombre. Además, vieron con preocupación el hecho de que los ciudadanos legitimen formas educativas culturales en las que las emociones son reprimidas con castigos verbales y físicos. Consideraron que estas formas culturales traen consecuencias negativas para las personas en su vida adulta que incidirán negativamente en las relaciones interpersonales. E8 planteó la siguiente tesis: *“Un ambiente familiar represivo es una forma de generar una sociedad violenta”*. Argumentó al respecto: *“Desde pequeños los niños reprimen las emociones ante circunstancias complejas, especialmente cuando la respuesta de los padres ante ellas, es el castigo físico. Entonces aparece el sentimiento del miedo”* (Ver texto argumentativo “EDUCACION EMOCIONAL Vs. REPRESION”)

- **Manejo de emociones**

Una vez identificadas las emociones, se les propuso buscar formas de darle manejo a las mismas en un ejercicio que combinó emotividad a partir de la música y la evocación de recuerdos. En una cartulina, cada estudiante escribió una emoción agradable y buscó un espacio que estaba dispuesto en diferentes partes del salón en el que aparecían los nombres de playas, lectura, música, etc. como lugares de refugio para las emociones. Se mantuvo la reserva en las preguntas relacionadas con la identificación de las emociones. Se evidenció diferenciación entre emociones y sentimientos y demostraron comprensión en que las primeras son causa de los segundos.

Se percibió indecisión en la elección de un lugar para llevar las emociones pero, permaneció el interés en la actividad y poco a poco, con serenidad, las ubicaron en los lugares. Se creó un momento de apego a la emoción que escribieron y algunos lo expresaron con movimientos de su cuerpo. Se evidenció emotividad y respeto por las decisiones de los compañeros. Concluyeron que las emociones se les pueden dar un manejo a través de la expresión de las mismas en actividades como la música, la pintura, la escritura, etc. Definieron como importante “salir de una emoción negativa” mediante una actividad como las mencionadas anteriormente. E7, “¿De qué manera el cuerpo puede expresar emociones?”. *Puede ser hablando, moviéndose, moviendo un lápiz, moviendo un pincel, inclusive estando solo o conversando con el amigo imaginario*, E14, “*se puede escribir, dibujar, pintar. Lo importante es salir de la emoción cuando es negativa*” (Ver diario de Campo n. 3. Página 11)

Figura 15. Navego en mis emociones



En los argumentos escritos, hubo una preocupación por la forma como los ciudadanos, específicamente los conductores, manejan las emociones. Describieron conductas agresivas e intolerantes en las que los cambios emocionales se expresan con agresividad y en ocasiones, terminan en actos violentos que ponen en riesgo la integridad del otro. Además, se percibió que los estudiantes, deducen que tienen un entorno inseguro y en ocasiones, hostil por las conductas de los adultos en las vías. En algunos apartes de los textos se lee: E29, *“la mezcla entre vías deterioradas y la barbarie de los conductores arrasa con la vida de peatones y de los mismos conductores”* (LOS BACHES EN LA MOVILIDAD VIAL) y, E12 afirmó que *“Las carreteras son un espacio de competencia feroz de unos y otros. Aquí no hay escucha activa, ni asertividad y menos manejo de emociones”* (Ver texto argumentativo “HUECOS EN LA EDUCACIÓN VIAL”)

ESCRITURA Y CIUDADANÍA

Las personas utilizan los textos como un mecanismo de interacción social ya sea dentro de una pequeña comunidad o dentro de la globalidad de la cultura. Escribir un texto implica construir un discurso que si reconoce una estructura tendrá unos elementos que le dan una naturaleza interactiva intencionada que lo refleja así

mismo como una acción. Además, los textos escritos, si bien responden a un desarrollo cognitivo, también cumplen funciones sociales relevantes en cuanto su interpretación y reacción frente a los mismos. Van Dijk, en el discurso como interacción en la sociedad expone que “las personas llevan a cabo acciones de índole política o social cuando utilizan textos o hablan”⁸¹

El discurso escrito por los miembros de una categoría social, reflejan roles que se asumen para responder a situaciones exhibiendo identidades. De esta manera, se muestran pero también se construyen a sí mismas en una suerte compleja de expresión de las construcciones mentales sociales pero también de una tarea constante de modelación del contexto. Es van Dijk quien, a propósito de la relación entre el discurso y el contexto, sintetiza diciendo: (...)”El discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto”⁸².

- **Leer para escribir textos argumentativos**

La lectura de un tipo de texto, en este estudio el texto argumentativo de opinión, logró un acercamiento de los estudiantes con aquello que necesitaban para escribir. Es decir, la revisión de un modelo buscó, que además de su comprensión, surtiera una familiarización especialmente con la estructura textual argumentativa de opinión. Cassany lo concreta así: “Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra”⁸³

Como cierre de la sesión número dos, los estudiantes asumieron la lectura de la columna de opinión “La diversidad es el tesoro de la educación”⁸⁴ escrita por Olga

⁸¹ VAN DIJK, Teun A. Op. Cit. 20

⁸² Ibídem. p. 23

⁸³ CASSANY, Daniel. Op. Cit. P. 76

⁸⁴ ACOSTA, A. Olga Elvira. La diversidad es el tesoro de la educación. [En línea]. <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-diversidad-es-el-tesoro-de-la-educacion-columna-648059>. [Citado en 23 de septiembre de 2018]

Elvira Acosta. En parejas, la leyeron y se generó una discusión en el grupo a partir de la literalidad del texto. Hubo fluidez en la expresión para contar lo que decía cada párrafo y atención para refutar cuando consideraron que la interpretación o el parafraseo se apartaba del contenido. Para ello recurrieron a la citación de fragmentos y al uso de ejemplos poniendo en su discurso oral, argumentos de autoridad y empíricos para defender posiciones pero también, flexibilidad para atender los de otros de manera asertiva. Lo anterior se evidenció en las siguientes intervenciones: *E11 manifiesta que lo que dice el párrafo es que la ley permite la exclusión pero E12 interviene y dice: “no, eso no es lo que dice el párrafo, lo que dice es que la ley está intentando detener este fenómeno” E20 dice: “la ley tiene claro cómo pero la educación motiva a la exclusión” E2 interviene: “un ejemplo de esto es buscar en esta ciudad, un sólo un modelo de familia”.* (Diario de Campo n. 2. Página 12)

Como el texto leído reflejó una situación social que se enmarca dentro de los ámbitos de las competencias ciudadanas como lo es la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y su tipología es argumentativa de opinión, provocó en los estudiantes un diálogo con lo escrito en el que intentaron complementar, ampliar y discutir con los argumentos que puso la escritora. Esto les ayudó a discernir y a leer las realidades que les rodean haciendo una comprensión de lo que otros buscan comunicar, situación que les hizo examinar nuevos argumentos ante la discrepancia o diferencia de posturas frente a un mismo interés. Esta acción se corresponde con una de las características de la Argumentación identificadas por Zubiría quien escribe: (...) “argumentar implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto”⁸⁵

En cuanto a la identificación de la estructura del texto argumentativo, a partir de la lectura, hallar la tesis o postura de la autora representó dificultad para los

⁸⁵ DE ZUBIRÍA, Julián. Op. Cit. p. 123

estudiantes, entre otras razones, porque no había claridad en el concepto y lo asociaron a aspectos como ideas principales u organizadoras y al tema. E26 dice “*es la idea principal*”, E25, “*la tesis es el tema*”, E12, “*la tesis es la respuesta a la pregunta planteada*”. (Diario de Campo n. 2. Página 13). Como se buscó que la lectura del texto, además de modelo, proveyera de elementos a los nuevos escritores, esta debilidad constituyó un reto tanto para los estudiantes como para la docente porque de acuerdo con Zubiría “la primera regla para argumentar es la formulación clara y precisa de la tesis”⁸⁶

La búsqueda de los argumentos, una vez hallada la tesis, para la mayoría de los estudiantes fue fácil. Los identificaron con precisión y los clasificaron, no sin antes discutir con los compañeros más cercanos. Se evidenció apropiación de saberes desde el área de español, aspecto corroborado por la siguiente expresión: “E2, “*ya vimos en español los argumentos, aquí están en mi cuaderno*” (Diario de campo 2. Página 13). De igual forma, otros elementos como la conclusión y las recomendaciones presentes en el texto, no representaron mayor esfuerzo para las parejas de trabajo.

- **La escritura del texto argumentativo de opinión**

La revisión de los datos obtenidos y registrados en el diario de campo, así como los documentos producidos por los estudiantes, reflejaron dos aspectos importantes: primero, el acto de expresión escrita para enfrentar una necesidad comunicativa que le presentaba las actividades planeadas por la investigadora y segundo, la construcción de un texto argumentativo para sustentar la opinión de los escritores en temas relacionados con ciudadanía y que se hizo siguiendo etapas referenciadas por un autor.

⁸⁶ Ibid. p. 143

En el primer caso, la caracterización de los compañeros de curso en más reconocidos y menos reconocidos requirió que lo hicieran en grupos de trabajo y por escrito en cartulina. Al realizarlo se observó que lo hicieron en dos momentos que ellos llamaron un borrador y uno “limpio”. Además, se identificó preocupación por el uso de reglas ortográficas. Así se evidenció: *“La docente les preguntó que por qué lo hacían primero en un papel y ellos contestan: para asegurarnos que nos quede bien la actividad de escritura, que quede limpio”* (Diario de Campo 1. Página 6)

Una vez socializado el ejercicio anterior, hubo una orientación para que escribieran un párrafo haciendo la caracterización del curso utilizando la información expuesta. Partieron de una idea organizadora y aunque estaban en grupo, la actividad de escritura se convirtió en una tarea individual marcada por el silencio en el aula. Sin embargo; hubo disposición a la lectura del producto de otros e hicieron valoraciones espontáneas del mismo.

Cuando se les pidió poner por escrito algunos pre saberes con respecto a la independencia de La Nueva Granada, nuevamente escribieron sus ideas en dos momentos: primero un esquema en una hoja y después lo transcribieron al material entregado por la docente. A pesar de que sabían que sus escritos no se iban a publicar, se esforzaron en escribir con letra que consideraron “bonita” y aplicando reglas ortográficas.

Cuando se les sugirió, que utilizando conceptos relacionados con la identidad colombiana, construyeran un mapa conceptual en forma colectiva, lograron elaborar un organizador gráfico caracterizado por tener cohesión y coherencia ya que usaron mecanismos para relacionar los conceptos, entre ellos conectores, en las frases que facilitaron la lectura de las mismas. Además, la información se ubicó de manera jerárquica en forma vertical. A manera de ejemplo, algunos estudiantes leyeron en voz alta proposiciones como las siguientes: E8, *“la identidad colombiana es un*

proyecto en construcción que reconoce la diversidad y la diferencia; requiere educación en inclusión” (Diario de campo n. 2. Página 11)

Figura 16. Coherencia y cohesión en el esquema gráfico



En la situación que los convocó a pasar del discurso oral a uno escrito para presentar una postura sustentada en argumentos y así cumplir con un requisito del cabildo abierto escolar, en el que debían entregar la intervención en forma escrita, surgieron estudiantes voceros que escribieron, desde su posición frente a una necesidad de interés grupal, recopilando las razones y en algunos casos, argumentos de quienes iban a representar. La escucha activa de los voceros comprendiendo lo que querían comunicar sus compañeros les implicó interpretar intenciones y propósitos de otros que esperan que, mediante la representatividad, expresaran sus intereses frente a un tema común aun cuando estos se opusieran a los de otros.

Los voceros construyeron un texto producto de la interacción que buscó estimular la acción de otros actores movidos por los argumentos y por los planes que subyacían en el discurso que, finalmente persiguió fines individuales y que

encontraron acogida o rechazo en otros integrantes de la comunidad a la que pertenecen. Se ejemplifica en los siguientes fragmentos:

Figura 17. Fragmento del discurso de intervención en el cabildo abierto

Pero quizá el asunto más delicado era la exclusión de los estudiantes que no cuentan con los recursos, no son responsables o comprometidos. Estos factores determinantes para la participación de los estudiantes en aquella ceremonia, como no son programadas actividades extras para ellos son forzados a participar, negando el derecho a la libre expresión y diferencia. ¿Acaso la misma institución niega este derecho fundamental en un acto institucional?

Otro aspecto del que poco hablan los defensores de las interclases, es el compromiso de cumplir con las clases necesarias para el aprendizaje que requieran todos los estudiantes, sin un compromiso de ambas partes, los resultados finales serán insatisfactorios tanto como para alumnos como para padres de familia y acudientes.

Otro punto es el espacio a realizar la ceremonia. No es un tema nada fácil. Las instalaciones de la institución no son suficientemente amplias para los estudiantes, padres de familia, acudientes, profesores. Si se realiza afuera de la institución sería un gasto mayor para padres o para el colegio. Además la indisciplina y la falta de responsabilidad de algunos estudiantes en las carreteras y en lugares públicos.

Fuente: Texto elaborado por E12

Figura 18. Fragmento del discurso de intervención en el cabildo abierto

La inauguración de las interclases es la muestra de la responsabilidad y trabajo en equipo que pueden llegar a tener los estudiantes liceístas.

La institución educativa tiene como ideal el que sus estudiantes sean responsables, pero al dejar de hacer actividades como esta, no les da la opción de demostrar libremente este valor. Y, por el contrario, al hacerlas también hace valer el derecho de expresión libre.

Algunos se quejan de la parte económica, pero hay que recordar que para todo se necesita inversión, sin embargo, se pueden acordar límites dependiendo de la necesidad de cada estudiante, para así no excluir a ninguno. Además, se pueden repartir las responsabilidades, por ejemplo, aquellos que no quieran bailar, se encargarían de organizar, ver errores o dar ideas para la presentación. El trabajo en equipo no consiste en que todos hagan lo mismo, si no que cada uno ponga su habilidad para lograr un objetivo.

Otro problema, que no es problema, es el lugar para hacerla, estamos en los terrenos del cantón militar. En el consejo directivo hay un delegado del general, así el batallón puede prestar la cancha de paradas. Ahora, es cierto que la asociación de padres

Fuente: Texto elaborado por E35

Además de la participación, la redacción y consecuente comunicación de los escritos para socializar puntos de vista, posiciones y necesidades, fue posible identificar en ellos lecturas de la realidad que rodea los voceros, es decir, se puso en evidencia algunas propiedades de la situación sociocultural situada en las relaciones que se tejen en la institución educativa. Para ello se recurrió a argumentos multidimensionales para soportar un interés que buscaba movilizar la

postura de otros y la organización de la información de tal forma que hubiera persuasión en el receptor. Cassany, relacionando los procesos que hacen parte de la escritura afirma: (...) “en el acto de expresión escrita intervienen, procesos complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad”⁸⁷

El ejercicio de escritura reveló que en el ámbito participativo de la ciudadanía, la práctica articuló conocimientos, competencias cognitivas como la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones y el pensamiento crítico. Además, quienes escribieron demostraron asertividad a la hora de expresar necesidades e intereses sin hacer daño a otros. Esto pone de manifiesto la capacidad de manejo de las emociones cuando se requiere la aceptación y el reconocimiento de la diferencia, en este caso, de ideas expresadas en el texto escrito.

El segundo aspecto que fue la construcción de un texto argumentativo sujeto a un tema de interés ciudadano y la observación de una didáctica sugerida por la investigadora, apoyado en un teórico, comenzó con la elección de un tema relacionado con ciudadanía. Los estudiantes, frente a la hoja en blanco mostraron incertidumbre y duda, reclamando continua atención individual de la docente. La elección requirió tiempo y constantemente cambiaban el tema que inicialmente habían planteado, entre otras cosas, por identificarse más con otro, por considerar que no conocían mucho de él o porque apareció otro que les gustó más. Lo explican así: E14 “*me sentí más identificado con un segundo tema que con el que había pensado*”, E2 “*decidí cambiar mi tema porque me di cuenta que no tenía elementos, no sabría cómo explicar ese primer tema*”. (Diario de Campo 6. Página 3)

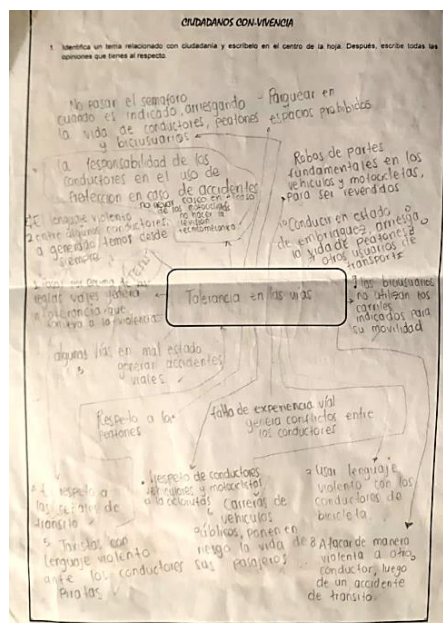
Una vez definido el tema, se concentraron en la escritura de opiniones alrededor del mismo. La motivación y el interés estuvieron presentes así como la comunicación

⁸⁷ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 19

con los compañeros para preguntarse o afirmarse en lo que escribían. La orientación a compartir lo escrito con otros, generó una coevaluación de las opiniones aplicando el criterio de la cohesión en cada una de ellas. Las sugerencias y nuevas opiniones fluyeron entre los estudiantes. La mediación de la docente en la que enseñó formas de construir ideas de diferente tipo provocó un contraste entre aquellas escritas y los ejemplos propuestos. Algunos las clasificaron según consideraron que eran analogías, causa y efecto, generalizaciones, etc. Además, se propusieron mejorar lo escrito permitiendo inferir que hicieron una inclusión de la teoría en su práctica escritural.

Las acciones de revisión de las ideas se justificó porque estas, además de ser un mecanismo fácil de recogerlas alrededor de un tema, Serafini le asigna la siguiente importancia: (...) “el proceso de acopio de ideas ha de generar resultados tangibles, que puedan ser trasladados a un texto escrito”⁸⁸

Figura 19. Acopio de ideas

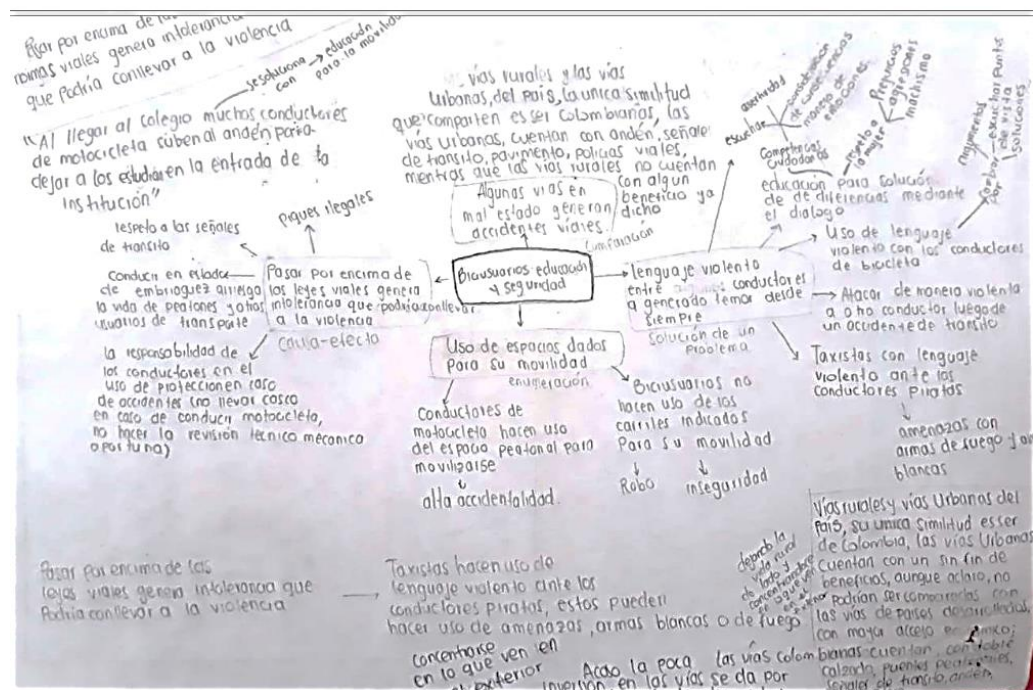


Fuente: Escritura de ideas elaboradas por E12

⁸⁸ SERAFINI, María Teresa. . Op. Cit . p. 27

Del acopio de ideas, pasaron a la conformación del “racimo asociativo o de ideas”. Para ello, seleccionaron las que consideraron más relevantes y las complementaron buscando formar proposiciones completas. Esto resultó novedoso para los estudiantes y hubo un esfuerzo en la selección de la información. Introdujeron los tipos de argumentos que conocían y que se relacionaban con el tema que escogieron. Manifestaron dificultades en la consecución de máximas y argumentos empíricos que se relacionaran con el tema. En el esquema asociaron a cada argumento uno o más subargumentos.

Figura 20. Racimo de ideas



Fuente: Esquema elaborado por E12

El ejercicio permitió que se fuera jerarquizando la información y se establecieran relaciones lógicas, tal como lo prevé Serafini “El empleo de la asociación impulsa a buscar relaciones lógicas y a traer a la memoria muchas informaciones útiles que ya poseíamos”⁸⁹ A pesar de que las posibilidades que ofreció la técnica, algunos

⁸⁹ Ibídem. p. 33

estudiantes incurrieron en errores que la autora detecta, tales como pocos niveles, escasas ideas en el primer nivel y relación de ideas sin que haya un vínculo asociativo. Esta situación, a la postre, complicó la construcción del texto para algunos de ellos.

Del racimo de ideas, surgió la selección de aquellas que consideraron que les servían para organizar párrafos. De la orientación de la docente con respecto a los tipos de párrafos así como algunas formas de hacer una introducción y la conclusión, los estudiantes asumieron un rol individual en la redacción de los mismos y tomaron la iniciativa en la elaboración de la tesis. Plantearon leerla en voz alta. Esto evidenció que existe un dominio en el conocimiento de las tipologías textuales, entre ellas, el texto argumentativo. La docente intervino para dar unos criterios que se espera que cumpla una tesis y se generó un momento de coevaluación colectiva de algunas de las producciones.

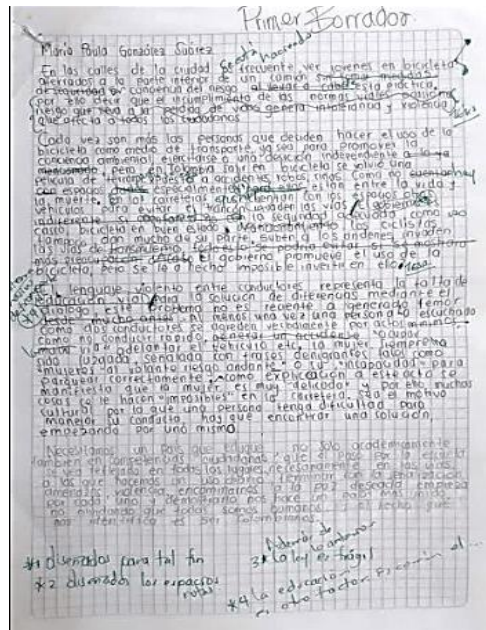
Entre las dificultades que más se evidenciaron estuvo la ausencia de una frase organizadora, redundancias y contradicciones en los párrafos.

El acompañamiento individual de la docente con cada estudiante se acentuó cada vez más. La autoevaluación teniendo como criterios la cohesión y la coherencia, se volvió un proceso constante que les permitía encontrar vacíos y dificultades e inseguridades en la construcción de su texto de opinión. Las dificultades que manifestaron son un indicador del empoderamiento en la delimitación del texto argumentativo de opinión. Algunas son: E17“*¿Cómo puedo demostrar este argumento, qué información puedo utilizar?*”, E37 “*no estoy segura si se pueden poner ideas o argumentos que se contradicen. Tal vez no se debe hacer eso en una columna de opinión*”. (Diario de Campo número 6. Página 6)

Una vez construyeron el primer texto, que se denominó borrador, revisaron la existencia de la tesis y los argumentos que la sostuvieran. Elaboraron un segundo

texto que requirió de una introducción definida, conclusiones y la creación del título. Nuevamente se socializaron las dificultades y las fortalezas. Hubo una disposición a la escucha activa así como la cooperación autónoma entre los estudiantes manteniendo la originalidad en sus escritos.

Figura 21. Primer borrador de un texto argumentativo



Fuente: documento elaborado por E12

Entre los aspectos débiles identificaron: la elaboración del título porque sentían que no habían logrado conectarlo con el contenido, y la conclusión porque expresaron debilidad para finalizar el texto. También algunos tipos de argumentos, como las máximas, exigieron mayor esfuerzo al tener que seleccionarlasy para que fueran pertinentes en el tema que generó el texto argumentativo de opinión. Algunas expresiones lo corroboran así: “Sentía que los argumentos se apartaban de la tesis” E23, “tengo dificultad con el título, no encuentro cómo conectar unas pocas palabras con todos los argumentos” (Diario de campo n. 6. Página 6).

En cuanto a la tesis, algunos estudiantes la evaluaron como una tarea difícil, debido al esfuerzo que les requirió construirla, relacionarla con los argumentos o porque consideraban que se apartaba del tema. Por ejemplo, E26 expresó: *“la tesis fue difícil. Para mí es una dificultad porque me costó mucho construirla”*, E20 *“también tengo dificultad en la tesis porque sentía que se apartaba del tema”* Sin embargo, aquellos que manifestaron esta situación, lograron construir el texto argumentativo de opinión.

En cuanto a las fortalezas, las hallaron alrededor de los siguientes tópicos: tener conocimiento del tema, especialmente por haber leído sobre él o por la cotidianidad del mismo, E2 *“Yo tuve pocos errores al hacerlo porque todo lo que usted nos dijo lo seguí, es decir los pasos. E12 “mi fortaleza fueron las opiniones. Cogí un tema que está presente en nuestro día a día” E37, “mi fortaleza fue el tema que yo elegí. Se pueden encontrar muchos ejemplos que se acoplen a mi tema. Además, fue fácil construir argumentos de causa y efecto”, E26 “una vez construí los argumentos, me fue muy fácil explicarlos y ampliarlos”.*

En contraste con lo arriba expresado, frente a las dificultades para la elaboración de la tesis, algunos la valoran como una fortaleza dado que su construcción fue ágil, les permitió derivar argumentos, establecer conexión con el título y justificar el porqué de su pertinencia en el texto. Lo anterior lo corrobora las siguientes expresiones: E3 *“mi fortaleza estuvo en la tesis, la construí rápido”*, E2 *“De la tesis desprendí los argumentos”.*

En una última revisión después de compartir las dificultades y fortalezas, escribieron el texto final utilizando el procesador de texto.

- **La revisión del texto argumentativo de opinión**

La revisión del texto argumentativo presentó tres momentos:

Primero, los estudiantes en su proceso de escritura, siempre estuvieron buscando hacer más claro el escrito. Para ello cambiaban el orden de las palabras, eliminaban frases que consideraban que no comunican lo que en realidad querían decir, buscaron sinónimos y modificaron contenido que otros les hacían ver como erróneo. Continuamente pedían asesoría individual a la docente y preguntaban si lo que escribían corresponde a la argumentación, además de pedirle a los compañeros que leyeran lo que habían hecho y aceptaran las sugerencias que se veían reflejadas en los cambios que hicieron de un primer escrito a otros posteriores. En palabras de Serafini, “es preciso controlar que la selección y la organización de las ideas jueguen a favor del lector”⁹⁰

Un segundo espacio fue la valoración grupal del proceso que se hizo para escribir de manera argumentada un texto de opinión. Para ello, la docente investigadora planteó la pregunta: Del proceso que les orienté, ¿qué les pareció novedoso e importante a la hora de escribir? Consideraron positivos, entre otros aspectos: La orientación para la construcción de un “racimo de ideas” porque resultó ser novedoso e interesante para los estudiantes cuando se dispusieron a escribir sobre un tema en forma argumentada poniendo de manifiesto la comprensión de las competencias ciudadanas en contextos sociales; las formas de escribir una introducción y una conclusión. Algunos hicieron una valoración positiva de todo el proceso por la posibilidad que brindó de llevar a la práctica aprendizajes teóricos que habían alcanzado en otras áreas.

Lo anterior se evidencia en participaciones como: E1 *“el racimo de ideas porque fue una forma de guiarnos en nuestra escritura”*, E12 *“Para mí fue novedoso las orientaciones sobre cómo se hace una introducción. No sabía que había formas de hacerlas”*, E3 *“yo pude comprender los tipos de argumentos”*, E2 *“me pareció novedoso todo el proceso que hicimos. En español hemos visto tipos de argumentos*

⁹⁰ Ibid. p. 319

pero no habíamos visto la construcción total de un texto, así que esto es otra cosa”, E35, “me pareció muy importante la explicación de cómo hacer los argumentos, cómo hacer la introducción, la tesis y la conclusión porque estamos en eso, lo necesitamos”. (Diario de Campo n. 6. Página 8)

También, la mayoría manifestó satisfacción en haber podido escribir su texto de opinión mientras que otros dijeron que habría podido ser mejor o que aún faltaron argumentos en su construcción. E7 *“mi texto podría ser más concreto, podría ser mejor”, E26 “me gustaría alargar más mi texto para que quien lo lea se interese más en el tema” (Diario de Campo número 6. Página 9)*

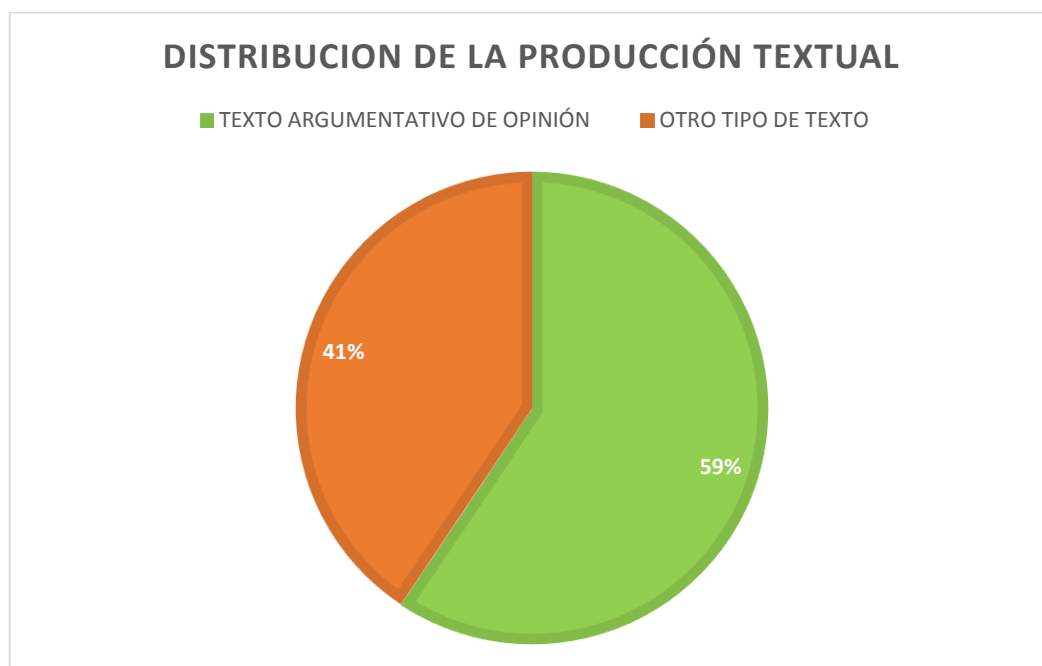
El tercer momento correspondió a la evaluación del texto a partir de seis criterios establecidos utilizando como fuente la teoría sobre argumentación y elementos de la escritura. Para ello se utilizó la siguiente lista de cotejo: (Ver anexo I)

Tabla 22. Rejilla de revisión del texto argumentativo de opinión.

REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO DE OPINIÓN												
CÓDIGO ESTUDIANTE	1. ¿La opinión se relaciona con las competencias ciudadanas?		2. ¿La tesis se plantea con claridad?		3. ¿Los argumentos que sustentan la tesis son veraces y refutables?		4. ¿Utiliza dos o más tipos de argumentos?		5. El contenido: ¿Está organizado en párrafos cohesionados y coherentes?		6. ¿Existe una progresión temática entre los párrafos?	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
E1												
E2												
E3												

Todos los textos finalizados corresponden a temas de ciudadanía que tienen escenarios donde se manifiestan competencias ciudadanas y son: movilidad y educación vial, bienes públicos, exclusión e inclusión, división social, emociones y sentimientos, equidad de género, participación y responsabilidad democrática, conflictos religiosos, diversidad y diferencia, medio ambiente, influencia de los medios de comunicación.

Figura 22. Distribución de la producción textual



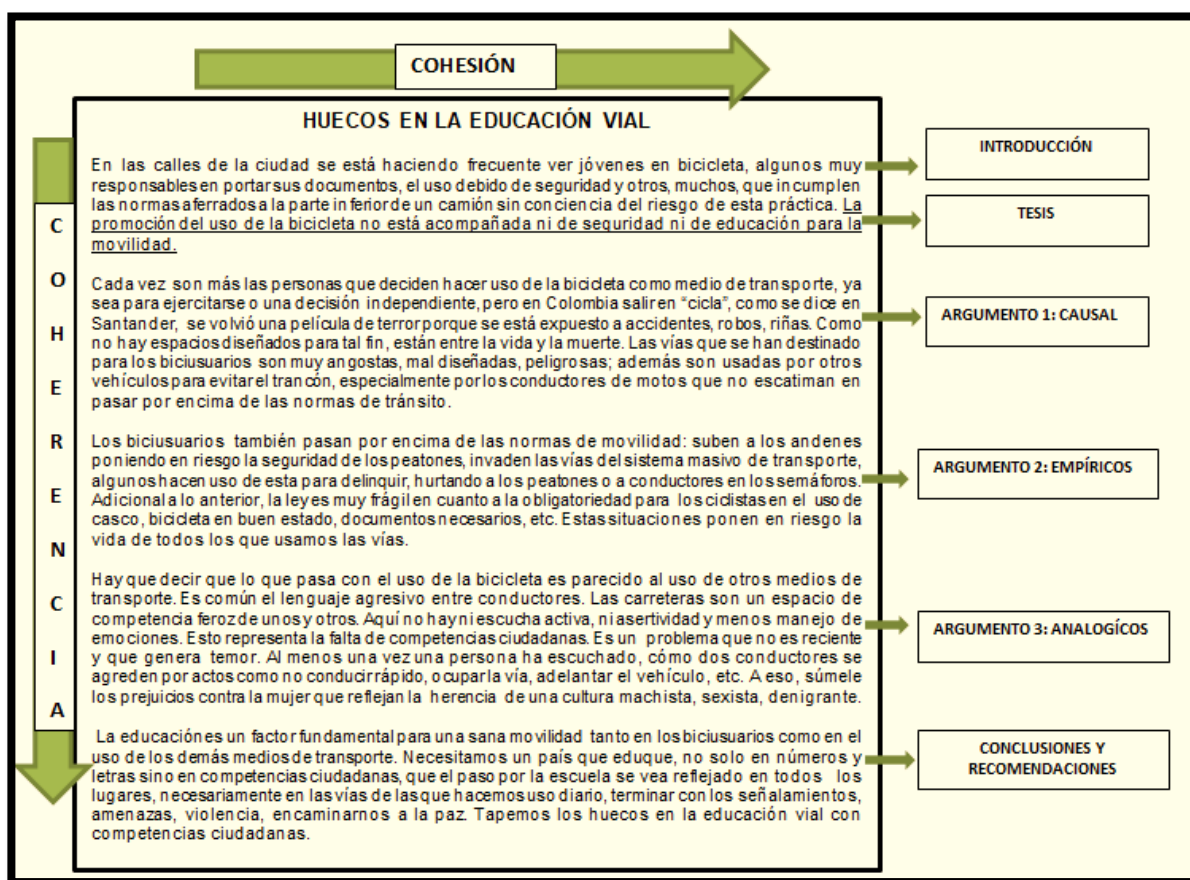
El 59% de los escritos terminados cumple con las características del texto argumentativo de opinión, es decir, plantean una tesis clara y la sustentan con argumentos cohesionados y coherentes. Se pone de manifiesto en la práctica la regla argumentativa que identifica Zubiría: "la calidad de los argumentos depende de la delimitación clara de la tesis"⁹¹. Además, mantienen un hilo progresivo entre los párrafos de tal forma que no abandonan el tema. 41% corresponde a otras

⁹¹ DE ZUBIRÍA, Julián. Op. Cit. P. 143

tipologías, especialmente narraciones y descripciones. (Ver textos argumentativos de opinión).

Los estudiantes construyeron, en su mayoría argumentos causales, empíricos y analógicos y con menor frecuencia, citaron aquellos de autoridad y deductivos. La siguiente gráfica, evidencia la forma, en general, como resultó la estructura del texto:

Figura 23. Estructura del texto argumentativo de opinión



- **El discurso social en el texto argumentativo de opinión.**

En el análisis de nociones que establecen vínculos teóricos del discurso, entendiendo este como fenómeno práctico, social y cultural con la sociedad se identificaron las siguientes:

1. ACCIÓN: Hubo **intencionalidad** en todos los textos argumentativos de opinión para visualizar representaciones mentales de las competencias ciudadanas en acciones sociales como las siguientes: los fenómenos exclusión y discriminación asociados a causas históricas y legitimados por diversos actores sociales e instituciones como la escuela, la presencia de los jóvenes en diversos escenarios de participación como fuerza política activa, el reclamo de los derechos humanos frente a la desigualdad social, la ausencia de educación en ciudadanía y otros factores necesarios para la movilidad vial, cuestionamientos al papel de los medios en la toma de decisiones políticas y finalmente, la revisión de los métodos con que se educa en el manejo de emociones.

Siendo el discurso una acción humana, controlada y con propósito, fue posible identificar competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas que los escritores tuvieron como meta y, de manera intencional, podrían llevar los lectores a entrar en discusión con la teoría de la necesidad de formación en y para la ciudadanía. Fueron las siguientes:

Tabla 23. Evidencia de competencias ciudadanas en el discurso social

METAS QUE PONEN EN DISCUSIÓN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS			
Competencias	Procesos mentales	Evidencias	N. De textos
Cognitivas	Toma de perspectiva	“A muchos trabajadores de bajos recursos no se les da la posibilidad de un seguro médico el cual sería de mucha ayuda en un accidente	12

METAS QUE PONEN EN DISCUSIÓN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS			
Competencias	Procesos mentales	Evidencias	N. De textos
		laboral...” E23 DIVISIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD	
	Interpretación de intenciones	“Hay una alianza “subterránea” entre los dueños de los canales de televisión y las casas editoriales con los políticos que favorecen sus intereses que no siempre son los de los ciudadanos” E18. MANIPULACIÓN MEDIÁTICA.	14
	Generación de opciones	“En el colegio se pueden ejercer diferentes tipos de participación. Uno es el voto, otro la colaboración en actividades culturales...” E34 ESTUDIANTES: SI HAY DONDE PARTICIPAR	10
	Consideración de consecuencias	“Los más afectados son los niños que se les oprimen sus derechos, entre ellos a una alimentación sana, a tener hogar digno y tener educación de calidad. Esto marca su vida porque crecen con muchas desventajas” E22 IGUALDAD PARA TODOS	18
	Metacognición	“Yo soy un vivo ejemplo. Cursando 8° grado todavía vivía en la ignorancia, pensando que los criollos habían sido nuestros únicos salvadores en la lucha por la independencia” E6 MUCHAS LETRAS , POCA PRÁCTICA	9
	Pensamiento crítico	“Terminada la época colonial, siguen existiendo personas que no aceptan a los demás como son. Discriminan por su nacionalidad, acento, color de piel, peso, estatura, lo que demuestra que se mantuvo la cultura de exclusión”... E1 DISCRIMINACIÓN HEREDADA	18
Emocionales	Identificación de las propias emociones.	“Como estudiantes nos duele pensar que quienes eligen los que deciden nuestro futuro lo hacen manipulados, cavando tumbas para más pobres” E18 MANIPULACIÓN MEDIÁTICA	5

METAS QUE PONEN EN DISCUSIÓN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS			
Competencias	Procesos mentales	Evidencias	N. De textos
	Empatía	“(…) Como la sede de McDonald’s de San Pío en la ciudad de Bucaramanga donde un joven, con su pareja, estaba comiendo allí, normal, hasta que su pareja lo besó e inmediatamente fueron expulsados de la sede, cosa que no pasa con las parejas heterosexuales”.E17 DIVERSIDAD EN COLOMBIA	12
	Identificación de las emociones de los demás.	“El maltrato de los padres hacia los hijos deja marcas emocionales de por vida, se debe a que ellos sienten miedo y apatía hacia las personas; crecen con inseguridad, desconfianza en sí mismo, no son capaces de ponerle nombre a sus emociones” E8 EDUCACIÓN EMOCIONAL VERSUS REPRESIÓN	3
Comunicativas	Escucha activa	“La participación en el colegio facilita la comunicación sin necesidad de conflictos y, en caso de que los haya, es más fácil escuchar al otro y entender su posición” E34. ESTUDIANTES SI HAY DONDE PARTICIPAR	2
	Asertividad	Refiriéndose a los padres de familia: “incentivan en sus hijos las ideas de alejarse del que es diferente, del que se aparta de lo que todos hacen. Dicen cosas como “ese niño o muchacho, el raro”, “usted cuidadito se junta con él o ella”. No lo conocen pero lo rechazan y enseñan a tener prejuicios de los demás. E26 PALABRAS SIN CADENAS	19
	Argumentación	ARGUMENTO EMPÍRICO: “En México, el actual presidente fue presentado como una especie de galán acompañado de una hermosa	19

METAS QUE PONEN EN DISCUSIÓN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS			
Competencias	Procesos mentales	Evidencias	N. De textos
		actriz, querida por todos los manitos. Poco a poco, la televisión indujo a la gente a pensar que esa pareja debía tener un final feliz. Terminaron llevándolos a la casa presidencial “Los Pinos” aunque, Enrique Peña Nieto era un político cuestionado por su ineptitud y por corrupción cuando había sido gobernador del Estado de México” E18 MANIPULACIÓN MEDIÁTICA.	

En cuanto a la **perspectiva**, el discurso tuvo su propio alcance, es decir, los estudiantes escritores pensaron las consecuencias sociales de sus textos al persuadir al lector hacia una conducta ciudadana que lo hace competente en ámbitos como la participación y la responsabilidad democrática, la identidad y el reconocimiento de las diferencias y la relación entre ciudadanía y emociones. Esperan que dicha forma de actuar se logre con la educación en competencias ciudadanas. Un ejemplo se identifica en la columna “Manipulación mediática” que exhorta al pensamiento crítico: E18 *“Depende de los colegios y las universidades educar a la gente para que evalúe la información que recibe, especialmente la que tiene que ver con política porque la democracia debe basarse en decisiones responsables, críticas y muy bien pensadas. De lo contrario, es un sistema de gobierno de “vivos” aliados con medios manipuladores para “tontos” informados.”*

2. CONTEXTO: Los textos estuvieron situados, es decir, todos se realizaron en una situación social cuyos participantes asumieron el rol de estudiantes en una edad comprendida entre los 13 y 14 años. Adaptaron las competencias ciudadanas en su discurso como representaciones mentales que se manifiestan en actos realizados por las personas que conforman una sociedad delimitada y con rasgos visibles que le dan identidad. Entre las propiedades específicas que se reflejaron en el discurso estuvieron la pertenencia de las familias a clase trabajadora y la condición de

estudiante de colegio público en la que afrontan situaciones restrictivas en acceso a recursos para el presente y para el futuro. E23 escribió, refiriéndose a las instituciones privadas: *“Para transportar a sus estudiantes tienen busetas escolares exclusivamente para la institución, todo esto en diferencia a un colegio público...”*

En la relación entre **conocimiento e intencionalidad**, los argumentos se construyeron desde las creencias y conocimientos personales, unos adquiridos en el aula y otros socialmente compartidos y que se relacionan con competencias ciudadanas. Se manifestaron con mayor frecuencia conceptos y campos semánticos alrededor de la exclusión, la inclusión, el reconocimiento de la diferencia, identidad, mecanismos de participación, responsabilidad democrática, derechos y educación. Se percibió en el uso de argumentos empíricos una acción deliberada para hacer que otros entiendan y apoyen las posturas u opiniones en torno a la crítica y la forma como debería actuar un ciudadano competente, expresadas en forma escrita.

En las **acciones de nivel superior**, entendiéndose estas como la configuración de la acción, (el texto), en la institución educativa pero también en el sistema complejo que es la ciudad y el país, resaltaron los prejuicios con respecto a comportamientos como: el machismo de los hombres, el desprecio de los ricos hacia los pobres, la corrupción de todos los políticos, las infracciones de los motociclistas y las prácticas excluyentes de instituciones como la familia y las iglesias. Se evidencia en la generalización indebida, por ejemplo, E12 escribió: *“Es común el lenguaje agresivo entre conductores. Las carreteras son un espacio de competencia feroz de unos y otros.”* A la vez, buscaron modificar esos mismos contextos a través de la persuasión en la necesidad de educación para ser ciudadanos. En el ejemplo anterior, se recomendó *“Tapemos los huecos en la educación vial con competencias ciudadanas”* (Ver texto argumentativo “HUECOS EN LA EDUCACIÓN VIAL”)

3. PODER: El discurso reflejó poder social entendiéndose este en la relación entre grupos sociales e instituciones. Aquí se definió una característica del mismo que es **el control**, que aunque no es coercitivo si influye en las opciones de acción y, por lo tanto, incide en la libertad de los ciudadanos. En los textos de opinión se hallan identificados grupos que en el imaginario de los estudiantes, definen dos aspectos importantes:

Primero, la participación política. Los “políticos” son citados con frecuencia para atribuirles control de las acciones dentro de la democracia y en contra de los menos favorecidos limitando la participación y la respuesta del Estado a las demandas sociales. Un ejemplo está en la columna E6 “Muchas letras, poca práctica” *Colombia es un país diverso. Sin embargo; su historia oficial suprimió grupos sociales que hasta el día de hoy siguen excluidos por **élites dominantes**, que no se han reivindicado.*

Segundo, el control sobre los jóvenes. Las instituciones como la familia, la escuela y la iglesia son visibilizadas como estamentos que ejercen presión sobre la toma de decisiones y la réplica de comportamientos sociales excluyentes. E37, refiriéndose a las iglesias: *“Con facilidad señalan de condenados eternos a quienes ejercen el derecho a la libertad de cultos”*

En cuanto al **poder persuasivo**, el discurso logró ser reiterativo en un llamado para que las personas modifiquen creencias y acciones que van en contra de la teoría en ciudadanía y para ello, expresaron la necesidad de competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas tales como la asertividad, la escucha activa, la empatía, la toma de perspectiva, pensamiento crítico, entre otras. Esta persuasión intentó alcanzar hegemonía y consenso en un modelo de ciudadano competente que actúe según la propuesta educativa que debe dar la escuela y que ofrece una salida a los males sociales que perciben los estudiantes.

El **contrapoder** como característica de la división del poder que el discurso permite leer, estuvo en el llamado a la participación y la responsabilidad democrática que tienen los jóvenes. Previeron sus textos como escenarios públicos en el que quienes toman las decisiones, entre ellos, las instituciones, deben revisar las posturas, las demandas sociales y la inversión como formas de desarrollar ciudadanía y construir una nación menos violenta. Se visibilizaron como próximos votantes y le atribuyeron el poder de cambio al uso transparente del voto como mecanismo de participación como se lee en este fragmento: E2, *“...Otros jóvenes están ansiosos de cambios y de algún modo sienten que tienen que insertarse en ese futuro político del país y de ese modo tienen el deber de “bajar” a esos grupos que tienen el poder que ha sometido y gobernado”*. (Ver texto argumentativo “Y LOS JOVENES, ¿PARA CUANDO?”)

Ideológicamente hubo un vínculo entre el discurso y la sociedad mediado por las situaciones en las que están inmersos tanto los estudiantes como otros colombianos. Se deduce de los escritos que no se comportaron como incautos ideológicos, es decir, reconocieron una **ideología** dominante a la que responsabilizan de la desigualdad social producto del desinterés por diversos grupos como los afro descendientes, escasa inversión en educación, movilidad, garantía de derechos humanos, etc. pero, se atribuyeron una función social que les permite resolver esos mismos problemas. Esto corresponde con la generación de opciones que es una competencia ciudadana cognitiva. E2 escribió: *“En esta sociedad nos presentamos como jóvenes críticos y disgustados frente a la política actual y nos involucramos cada más en ella pero con nuevos métodos y nuevas formas. Estamos discutiendo lo que pensamos sobre los temas importantes para el país, por ejemplo, el pasado acuerdo de paz, las elecciones, la seguridad, el ecosistema, etc.”* (Ver texto argumentativo “Y LOS JOVENES, ¿PARA CUANDO?”)

Otro aspecto es que previeron formas compartidas para coordinar y resolver una situación. Entonces, en el uso del lenguaje incluyeron a todos los miembros del

grupo y se observó en expresiones como “***nos involucramos, estamos discutiendo***”. Si bien es difícil aseverar que existe total unidad en las concepciones de cómo deben actuar como grupo, si hay consenso en la coordinación cognitiva de cómo deben interactuar con los miembros de otros grupos mostrando una autodefinición desde la que pueden exhortar a otros a compartir normas y valores que consideran bueno para “nosotros”. Por ejemplo, E37, cuestionando el carácter excluyente de las religiones, planteó: “*Tenemos el deber de respetar las opiniones y costumbres de los otros, aunque no sean iguales a las de nosotros. Si tomamos esto en cuenta y lo llevamos a la práctica, el mundo será más tolerante y estará en paz*”. (Ver texto argumentativo “¿RELIGION EXCLUYENTE?”)

Es común el uso de manifestaciones discursivas en las que escribieron como miembros de un grupo. Para ello utilizaron la opinión grupal ideológica en la que parten de expresiones como “...nos hallamos actuando de diferentes formas, buscando alternativas ecológicas que ayuden a salvar nuestro hogar” E7. (Ver texto argumentativo “ECONOMIA VS SUPERVIVENCIA: UN PUNTO MEDIO”). También hubo rasgos de un encuadre ideológico en el que la autopresentación es positiva y la presentación del otro, es negativa. Para ello usaron presuposiciones y propiedades positivas que contrastaron con propiedades negativas. En el texto que se acaba de citar, E7 expresa: “*Los jóvenes somos quienes más nos aferramos al tema ambiental y a la protección del mismo*”. En antítesis con “*Las personas mayores, adultos y ancianos no tienen como prioridad el cuidado del planeta*”.

En síntesis, el discurso presente en el texto argumentativo de opinión, como interacción en la sociedad, está cargado de conocimientos y habilidades que convocan a la acción ciudadana desde la persuasión para poner en la práctica competencias ciudadanas y para modificar contextos de tal forma que se permita lograr este objetivo. En su análisis hay correspondencia con Chaux quien afirma: “para llevar a cabo la acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos

conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de las competencias”⁹²

Es importante resaltar que siendo el discurso una acción social, en su análisis, no se desconoce su estructura porque es la que garantiza un cierto orden que permita identificar una serie de vínculos de acción que las personas realizan cuando escriben. Además, facilita el objetivo de analizar la interacción de la escritura en un componente social. Van Dijk, quien plantea los vínculos conceptuales para el análisis teórico, remite no solo la evaluación del texto como proceso mental sino que además, determina este último como una estructura de interacción social. Al respecto expresa: (...) “el discurso debe estudiarse no solo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras jerárquicas complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura”⁹³

Los textos que escribieron los estudiantes y que no clasificaron como argumentativos, si bien es cierto que reúnen algunas nociones para estudiarlos como discurso, dificultan esta acción por las siguientes razones: al carecer de argumentos, también lo son de perspectiva porque no se consolidan soportes para acceder a la verdad, el conocimiento y la intencionalidad son débiles así como las acciones de nivel superior porque tienden a presentar demasiados prejuicios y generalizaciones exageradas. Además, difícilmente logran demostrar la posibilidad de modificar los contextos. En cuanto a la noción de poder, el control de la acción desde la persuasión es escaso y no se pudo identificar rasgos de contrapoder o encuadre ideológico debido a las dificultades en coherencia y progresión temática.

Ideológicamente, aunque hay funciones sociales detectables porque prevén problemas sociales presentan un vacío en el planteamiento de los posibles modos

⁹² CHAUX E., LLERAS J.Y VELÁSQUEZ A. Op. Cit. P. 20

⁹³ VAN, Dijk Teun. Op. Cit. p. 26

de solucionarlos. La relación entre conocimientos e ideología hay ambigüedad para diferenciar posiciones sociales y competencias ciudadanas. También las manifestaciones discursivas no evidencian polarización o por lo menos, toma de postura a favor o en contra de la necesidad de un enfoque en competencias ciudadanas como teoría y práctica para intervenir los problemas que afectan a los contextos próximos y lejanos.

En términos porcentuales, los textos que no fue posible clasificarlos como argumentativos de opinión y que representan una cantidad considerable, se constituyen en una proyección de este estudio investigativo encaminado al fortalecimiento de competencias ciudadanas desde el texto argumentativo de opinión. Se intentará un ejercicio nuevamente, procurando mayor disposición de tiempo y acompañamiento directo de la docente y de los pares, en el entendido que los estudiantes tienen ritmos y modos de aprendizaje diferentes. Para ello se considerarán nuevos elementos didácticos que faciliten la construcción de la tipología textual argumentativa.

10. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el desarrollo de la investigación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios éticos propuestos para la IA, según Mckernan⁹⁴

1. Los directivos de la Institución Educativa serán informados de la realización del proyecto. (Anexo A)
2. Se realizará el consentimiento informado por parte de los padres de familia como permiso para el desarrollo del proyecto. (Anexo B)
3. Se realizará el asentimiento de los estudiantes, que son menores de edad pero sujetos de derechos y seres filosóficos. (Anexo C)
4. Los documentos institucionales se examinarán previo permiso de la institución y los directivos.
5. La propiedad intelectual será tratada acorde a la legislación vigente, dando los respectivos créditos en los casos que se haga citación de autores.
6. Los registros y material de la propuesta pueden estar a disposición de la institución.
7. Se informarán los resultados o avances periódicos si la institución lo requiere.
8. Se mantendrá en reserva la confidencialidad de los datos así como los nombres de los participantes.

⁹⁴ MCKERNAN, James. Op. Cit. P. 262

11. HALLAZGOS

La intervención en el aula a través de una secuencia didáctica para fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión, aportó información que en este apartado se considera como los hallazgos, entendiéndose estos como los resultados obtenidos una vez finalizado el estudio investigativo y que están asociados a los objetivos previamente planteados.

Para hacer la descripción se mencionarán las subcategorías en las que se reflejaron las competencias ciudadanas y se explicarán los hallazgos. Para ello, se tendrá en cuenta los aspectos encontrados en el diagnóstico y cómo evolucionaron a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

-Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

En el diagnóstico, los estudiantes frente a una situación que reúne distintos intereses, vieron como una posibilidad que haya diferentes perspectivas pero no reconocieron los argumentos que mejor podrían sustentar cada postura. El reconocimiento de la diferencia se limitaba a considerar que existe diversidad en el pensamiento, los gustos y los intereses dejando de lado otras dimensiones como la etnia y la orientación sexual. De este modo, la identidad no fue vista desde la diferencia.

A partir de la intervención, actividades lúdicas sencillas intencionadas hacia el reconocimiento de la diferencia, así como de prácticas de escritura, hicieron que el grupo se reconociera como heterogéneo por las diferencias que cada uno representa y a su vez, surgiera una valoración positiva de la pluralidad como elemento enriquecedor de la convivencia.

El uso de fuentes primarias como recurso pedagógico en el reconocimiento de la historia y la cultura incidieron en la construcción, en los estudiantes, de un imaginario de una nación cuyo origen es diverso rompiendo el discurso oficial en el que el grupo social denominado “los criollos” representa y es el modelo de nación. A partir de ello, hay una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico, característica indispensable de un ciudadano competente. Se reflejó en la identificación del fenómeno de la exclusión como histórico y que ha afectado la valoración de la diversidad perpetuando categorizaciones sociales que limitan los derechos de sectores como los indígenas, las mujeres, la población LGTBI, etc. trayendo consigo marginación y profundización de la desigualdad.

Los análisis anteriores hicieron que los estudiantes lograran considerar consecuencias de las acciones sociales y ciudadanas en la construcción de las identidades propias y en el respeto de las mismas como aspecto fundamental para armonizar la convivencia y garantizar el disfrute de los derechos. Estas acciones, ponen de manifiesto el fortalecimiento de competencias ciudadanas básicas de tipo cognitivo como la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones y el pensamiento crítico.

-Participación y responsabilidad democrática

El diagnóstico mostró que hay una dualidad entre lo que los estudiantes conocen, es decir, el deber ser y lo que hacen en la cotidianidad con respecto a la participación y la responsabilidad que asumen en ella. En el cuestionario con respuesta cerrada, demostraron que conocían los mecanismos que tienen para participar y vieron este compromiso como un derecho pero también como un deber. Sin embargo; en situaciones reales en el aula, la ausencia de la escucha activa disminuía la posibilidad de hacerlo y de construir consensos dejando las decisiones finales al maestro. También evidenciaron la carencia que tiene la institución en la creación de escenarios de participación.

En la secuencia didáctica, a partir de actividades lúdicas planificadas por la docente, la habilidad de una escucha activa es reconocida por los estudiantes como una condición para construir acuerdos y lograr objetivos como grupo. Además, dejaron reflexiones para mejorar la relación con el otro y asegurar la participación de todos, lo que implica el desarrollo de la empatía y la construcción de confianza. Al revisar sucesos históricos de la vida nacional en la que diversos liderazgos tuvieron que ponerse de acuerdo frente a una situación, hubo una modificación conceptual con respecto a la participación al inferir que esta requiere de planeación y de normas superando una concepción vacía de la misma en la que se le consideraba un proceso que le toca únicamente a los líderes.

Los mecanismos de participación contemplados en la Constitución Nacional, cuando son llevados al aula, movilizan los intereses de los estudiantes e involucran a otros sectores de la comunidad educativa. El ejercicio de la realización del cabildo abierto evidenció, tanto para la investigadora como para los mismos jóvenes, que este ofrece un alto potencial en la toma de conciencia de expectativas compartidas así como de la expresión de posiciones antagónicas sin que ello signifique daño a las relaciones al interior de los grupos.

El ejercicio pedagógico del desarrollo del cabildo abierto estimuló diferentes liderazgos y el movimiento de intereses y voluntades alrededor de estos pasando de la participación pasiva a una de carácter participativa y a la vez, representativa. Esto trajo como consecuencia un consenso propositivo en el que las posibles soluciones a las necesidades surgen de los actores sociales involucrados en ellas. Así mismo, la urgencia de comunicar las ideas para que otros las comprendieran y a su vez, movilizaran simpatizantes hacia las posturas propias implicaron un trabajo argumentativo, propio de las competencias ciudadanas, así como de la escucha activa y de la asertividad en el discurso en un escenario real.

-Identificación de emociones

En una primera fase, los estudiantes expresaron que el lenguaje agresivo para imponer posturas o ideas, desconociendo los puntos de vista de otros, generaba afectación emocional en forma negativa. Esta se reflejaba en la aparición de la ira, la rabia y la frustración. En el desarrollo de la secuencia, las actividades en grupo, mediadas por la competencia, hicieron aflorar cambios emocionales, que al conversar sobre ellos, les fueron asignando nombres a la vez que los clasificaron en emociones y sentimientos. Aquellos estudiantes que no hallaban un nombre para lo que sentían, utilizaban un lenguaje corporal y gestos faciales porque les era difícil expresar en forma verbal o escrita lo que les estaba ocurriendo.

Una vez realizada la dinámica, el conversatorio y la escritura alrededor de la identificación de las emociones tornó el ambiente de clase silencioso y era notoria la reserva de los jóvenes para hablar y para escribir. La mayoría solicitaban atención individual y usaron un tono de voz muy bajo tratando de que otros no escucharan lo que ellos consideraban que habían sentido. El mundo emocional sigue experimentando temor para ser expresado a pesar de que habían podido conectar las emociones con sensaciones físicas.

-Manejo de emociones

En el diagnóstico, se percibió que los estudiantes carecían de acciones para revisar los actos que los afectaban y darle manejo a las emociones expresando que, la mayoría de los casos, simplemente las reprimían o se sometían a ellas. En la sesión en la que se buscó fortalecer el manejo de emociones, se mantuvo la reserva en cuanto a la expresión pública de las mismas pero, con ayuda de recursos visuales y auditivos, lograron nombrarlas y plantear forma de manejarlas sin que causaran dolor o agresividad.

Aunque fue notorio el temor para poner una emoción frente al grupo, se mantuvo el interés por hacerlo y finalmente, todos buscaron una alternativa que consideraron les ayudaría positivamente a darle manejo. Todos fueron respetuosos de las decisiones de otros y de las razones que expresaban para seleccionar una forma de tener dominio sobre las propias emociones. Es una dimensión que se debe seguir trabajando con más sesiones encaminadas a una educación en cómo responder a esos cambios físicos que alteran y afectan la convivencia con el otro.

-Leer para escribir textos argumentativos

A manera de deducción del diagnóstico inicial, se halló una fortaleza en la identificación de intencionalidades pero fue notoria la dificultad para encontrar con precisión, los argumentos que mejor sustentan una postura frente a una situación que suscita diversos intereses. En la intervención, se amplió la explicación a la debilidad relacionada anteriormente puesto que para la mayoría de los estudiantes, no fue posible hallar la tesis y como consecuencia, disminuyen las posibilidades de identificar los argumentos más claros que la validen. Esta tarea requirió de orientaciones y sugerencias para que se aproximaran a su definición. Esta situación se mantuvo, hasta el final, en el proceso de escritura en el que ellos debían plantearla.

La dificultad para hallar la tesis en un texto discursivo, en este caso la columna de opinión, complicó la selección de argumentos a favor de la postura por la relación estrecha que existe entre la primera y los segundos. Una vez se superó esta situación, surgieron los pre saberes de los estudiantes con respecto a los tipos de argumentos y esto les facilitó hallarlos en el texto. Si bien es cierto que había claridad en la clasificación de estos, no los habían identificado en un texto completo, acción que afecta el propósito de la argumentación que es explicar una situación multidimensional y multicausada.

La discusión del contenido del texto permitió explicar que los estudiantes tenían claridad en el concepto de opinión y el rol de los pares en la ampliación del mismo fue importante corroborando la teoría del aprendizaje como acción social. Durante la lectura de la columna de opinión, conocieron la estructura y con facilidad localizaron sus partes constitutivas lo que demostró que como tipología textual, género discursivo, es un recurso importante para leer con estudiantes de octavo grado, especialmente aquellas cuyo contenido involucre ámbitos que competen a la ciudadanía.

-La escritura del texto argumentativo de opinión

El diagnóstico inicial mostró que hacer uso del derecho a la libertad de expresión mediante un texto escrito, era para los estudiantes un proceso difícil que se convertía en una barrera para comunicar lo que pensaban.

A partir de la intervención, se hallaron las siguientes situaciones: en la escritura de textos para dar una respuesta inmediata a un requerimiento en una actividad, los estudiantes lo hicieron al menos en dos etapas de producción que denominaron “borrador y limpio”. Cada vez que hacían una producción escrita, la tarea se tornaba individual y solo se recuperaba el diálogo con el otro para coevaluar o escuchar la opinión. La cohesión y la coherencia, ya estaban presentes en los saberes de los estudiantes y los tuvieron en cuenta en la construcción de textos discontinuos (organizadores gráficos) relacionados con conceptos relacionados con dimensiones de la ciudadanía.

Los líderes que fueron abocados a hacer una intervención, que debía estar escrita con anterioridad, en el mecanismo de participación “cabildo abierto” construyeron su texto a partir de una postura personal frente a una necesidad del grupo. Para fortalecerla escucharon las razones y los argumentos de aquellos que compartían sus intereses de tal forma que su discurso público comunicara una intencionalidad

común haciendo uso de la representatividad. Se conjugaron valiosas competencias ciudadanas, entre ellas, las cognitivas y las comunicativas.

En la escritura del texto argumentativo de opinión, en el que participaron todos los estudiantes, mediada por la didáctica referida por la autora María Teresa Serafini resultó novedoso el acopio de ideas y la asociación de las mismas en racimos con niveles alrededor de un tema relacionado con ciudadanía. Esto garantizó la progresión temática de los textos. Sin embargo; algunos no lograron enriquecer suficientemente cada nivel, situación que empobreció el contenido del texto final.

El interés en construir un buen texto argumentativo de opinión se mantuvo durante la sesión, en la que se apreciaron en la mayoría tres etapas de escritura pero fue notoria la individualidad en el proceso así como la presencia de emociones de frustración ante las dificultades que experimentaron, especialmente en la construcción de la tesis y para algunos, la conexión del contenido con un título sugestivo. La demanda de atención personalizada denotaba la inseguridad en lo que escribían y para contrarrestarla buscaban la aprobación continua. En la evaluación de la intervención manifestaron haber experimentado *stress*, aunque también lo valoraron como un aprendizaje necesario y positivo que tiene utilidad en otros espacios de la vida de los estudiantes y de los ciudadanos.

-La revisión del texto argumentativo de opinión

El diagnóstico no generó aspectos relacionados con la revisión de producciones escritas. A partir de la intervención, se evidenció que la evaluación de la construcción que hicieron los estudiantes fue revisada tanto por los pares como por la docente. Aunque la construcción del texto fue individual, los pares aportaron en la revisión del mismo de manera continua ayudando a encontrar falencias que limitaban la comunicación. Aunado a esto, el acompañamiento constante de la

docente se convirtió en un aspecto potenciador de los saberes y las habilidades de la mayoría de los estudiantes para escribir.

La evaluación de la estructura del escrito final a partir de una lista de cotejo evidenció que aunque todos corresponden a temas de ciudadanía, no todos cumplieron con las características del texto argumentativo de opinión, es decir, el 59% corresponde a la tipología y el 41% restante es de carácter descriptivo.

Los textos argumentativos presentaron en su mayoría argumentos causales, empíricos y analógicos que sostienen tesis alrededor de temáticas que involucran las competencias ciudadanas en acciones y ambientes próximos y lejanos. Escasearon las citas de autoridad y las deducciones, situación que caracteriza la columna de opinión como pertinente en una cultura y en un lapso específico. Además se evidenció creatividad en la construcción de la introducción, en el cierre y en las recomendaciones finales.

La cohesión y la coherencia fueron elementos muy bien cuidados por los estudiantes así como la progresión temática entre los párrafos, inclusive en aquellos textos que no lograron consolidar la estructura del texto argumentativo de opinión.

-El discurso social en el texto argumentativo de opinión

En el diagnóstico se encontraron fortalezas en hallar la intencionalidad de un discurso pero debilidad en la evaluación de la validez del mismo debido a la continua elección de opiniones personales para controvertir o apoyar una postura. Los textos elaborados durante la intervención, fueron intencionados hacia el reclamo de acciones ciudadanas que combatan fenómenos que atentan contra el desarrollo de una ciudadanía civil, incluyendo el cuestionamiento a la escuela y a la familia por la carencia de formación en competencias ciudadanas.

El discurso es amplio y rico en la evidencia de incorporación de competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas con las que intentan persuadir a los lectores a ser competentes en ámbitos como la participación democrática y el multiperspectivismo. Refleja una contextualización de los escritores desde su postura como estudiantes y como miembros de categorías sociales, especialmente por la estratificación de la familia y la misma institución educativa. Demostraron conocimiento y dominio de competencias ciudadanas para exhortar comportamientos de personas competentes en la sociedad.

Otro aspecto hallado en el discurso es la alusión al poder que incide en la acción y la libertad de los ciudadanos. Es atribuido a los políticos y a las instituciones que ejercen presión sobre los jóvenes para que se mantenga la cultura ya creada. Recurren a la persuasión para lograr consenso en un modelo de ciudadano competente que se forma en la escuela y contrarresta los problemas sociales que tiene el país.

Los estudiantes, a través de la escritura, se visibilizaron como el contrapoder que puede generar cambios y evidenciaron no ser incautos ideológicos. Se identificaron como miembros de un grupo a través del uso de marcas textuales personalizadas apuntando a un encuadre ideológico en el que su reconocimiento es positivo y el de otros, en los que no se observan las competencias ciudadanas, es negativo.

Los textos descriptivos, es decir, aquellos que no fueron clasificados como argumentativos de opinión, dificultaron el análisis del discurso debido a la pobreza en el contenido y a las representaciones limitadas de los fenómenos sociales sobre los que escribieron.

12. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA

La investigación ofrece la posibilidad de una reflexión en torno a la utilidad del diseño metodológico Investigación Acción como una forma de indagar a partir de la intervención en el aula con técnicas como las Secuencias Didácticas que plantea Díaz Barriga. Estas pueden ser planeadas y ejecutadas en cualquier área para el fortalecimiento de competencias, en este caso, ciudadanas transversalizada en el área de Ciencias Sociales.

El estudio también ofrece la posibilidad de hacer un análisis sobre la práctica docente, específicamente sobre la visión en la forma de fortalecer competencias ciudadanas y la forma como es posible transversalizarlas con el desarrollo de los componentes que ha establecido el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de las áreas. La praxis y los resultados obtenidos me comprometen como investigadora en el aula, especialmente en la continua validación de formas y en los métodos con los que es posible desarrollar y fortalecer los ámbitos ciudadanos en los que deben hacerse competentes los ciudadanos.

En relación con la institución educativa, los hallazgos de esta investigación colaborarán en la inclusión del fortalecimiento de las competencias ciudadanas como política institucional. Esto implicará revisar la apuesta pedagógica de este estudio como referente y ampliarla con otras acciones que surjan de los aportes y saberes de otros docentes y las necesidades de cada uno de los grupos escolares. Además, uno de los aportes al colegio es el de servir de evidencia que es posible diseñar y ejecutar procesos investigativos que se desarrollan a la par con los ritmos de la comunidad educativa en el cumplimiento de sus funciones.

De acuerdo con lo anterior, es posible incorporar en el Proyecto Educativo Institucional una política institucional definida que abra los espacios para que la

formación en ciudadanía se ejecute sin necesidad de crear más cátedras sino que utilice la riqueza de la transversalidad de las áreas y más aún, se continúe con el empoderamiento en procesos investigativos que ahonden en los problemas pero que también aporten formas de intervenirlos.

En la formación personal, este estudio, incentiva intereses y motivaciones hacia reflexiones que dan un sentido más amplio al actuar dentro del aula y fuera de ella. En el desempeño docente favorece una actitud más dinámica y proactiva hacia la necesidad de pensar con otros los problemas que se pueden mejorar en la comunidad educativa. Aparte de la escuela, es grato para la investigadora insertarse, a partir de esta experiencia, en grupos de investigación en los que se puede contrastar distintas perspectivas atribuyéndole una utilidad social al conocimiento.

Finalmente, la investigación con el diseño metodológico IA, en la particularidad de la institución educativa donde se desarrolló afronta desafíos como la continuidad no solo por parte de la docente investigadora sino por los demás actores, otros maestros, estudiantes y padres de familia, quienes deben tener un papel activo en el análisis de su experiencia de tal forma que se generen transformaciones tanto para la vida académica como en la dimensión social.

13. CONCLUSIONES

A la luz de los objetivos planteados y los hallazgos producto de la intervención en el aula mediante la secuencia didáctica, se concluye en dos direcciones:

El aprendizaje de los estudiantes

Las actividades lúdicas, como juegos y dinámicas, dentro de la planeación y ejecución de la Secuencia Didáctica, son escenarios propicios para poner en práctica las competencias ciudadanas y fortalecer aquellas que lo requieran. Además, mantienen el interés, la motivación y crean expectativas hacia tareas que necesitan atención y actividad cognitiva. Es importante prever que en grupos con un alto número de estudiantes, se involucren todos y la actividad contribuya con el propósito de la sesión a desarrollar.

-Una vez finalizada la secuencia, se evidenció que los estudiantes fortalecieron las competencias ciudadanas a partir de la escritura haciendo uso del lenguaje dentro de la cultura. Se reflejaron modos propios para plantear posturas en ámbitos ciudadanos y sustentarlos con argumentos que convenzan y acerquen otros puntos de vista sin que para ello deba mediar la agresión; sin embargo, persistieron dificultades en algunos para cumplir con la estructura de un texto argumentativo, aspecto que dificultó el análisis del discurso y determinar si involucra la teoría en competencias ciudadanas.

-El discurso presente en el texto escrito por los estudiantes fue una construcción que combinó el repertorio cognitivo construido en el aula durante las primeras sesiones de la secuencia didáctica con elementos contextuales observados y relacionados con respecto al tema del que cada uno escribió. Ganaron confianza

frente a la expresión del pensamiento en forma escrita lo que demostró un avance con respecto a lo identificado en el diagnóstico pero la valoración del proceso, de acuerdo con sus apreciaciones, generó *stress*.

Los ritmos y modos de aprendizaje son diferentes. Por lo tanto, el hecho de que una cantidad considerable de estudiantes no lograra construir el tipo de texto argumentativo de opinión pone en evidencia falencias escriturales procedentes de desempeños que debieron alcanzarse en niveles anteriores tal como lo contemplan los estándares de competencias comunicativas. Esta situación dificulta la expresión del discurso social y por ende la identificación de estructuras de pensamiento asociadas a la teoría de competencias ciudadanas.

La práctica pedagógica de la docente investigadora

-La Investigación Acción como metodología de investigación le permite al docente intervenir situaciones propias de los contextos de las instituciones educativas y potenciar los recursos en torno a procesos pedagógicos planificados para avanzar en el fortalecimiento del sistema de competencias que hacen parte de la política pública colombiana, entre ellos las relacionadas con ciudadanía. Es importante resaltar que la flexibilidad metodológica permite al maestro replantear y mejorar aspectos que lo requieran durante la implementación de la estrategia pedagógica, en este caso, la secuencia didáctica.

-El ejercicio diagnóstico reflejó que los estudiantes eran fuertes en la identificación de evidencias de competencias ciudadanas cuando estas eran abordadas en un texto pero en escenarios reales, no estaban en las vivencias de los estudiantes. La intervención en el aula con la secuencia didáctica, al crear escenarios próximos a la realidad, fortaleció las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. Estas últimas fueron analizadas precisamente en ámbitos y acciones ciudadanas.

- Las fuentes primarias y secundarias (investigaciones, videos, fotografías, etc.) son recursos que favorecen las prácticas de aula que tienen como propósito abordar fenómenos históricos asociados a la construcción de identidad y reconocimiento de la diversidad nacional. Facilitan el desarrollo del pensamiento crítico como un aspecto determinante para la existencia de un ciudadano competente.

-Los textos argumentativos de opinión tanto en la lectura como en la producción escrita convocan al análisis de ámbitos en los que hay acciones ciudadanas que pueden ser evaluadas con la teoría de competencias ciudadanas. Su inclusión como recurso en el aula fortalece la capacidad de los estudiantes para crear diálogos intertextuales que les permiten construir tesis y probarlas en los mismos con el juicio de los argumentos superando las posturas débiles cuando se lee la sociedad en la que se está inmerso. Sin embargo, las falencias en la estructura del mismo pueden dificultar el análisis del contenido en relación con ciudadanía.

-Las ciencias sociales son un escenario ideal para fortalecer las competencias ciudadanas. La riqueza en conocimientos asociados a las construcciones culturales que dan cuenta de las condiciones actuales de la ciudadanía, abren un canal para comprender el pasado desde la visión de un ciudadano competente y facilitan la proposición de formas de mejorar las relaciones humanas en un contexto definido.

-La intervención en el aula mediante el diseño metodológico IA, favoreció el alcance de los objetivos ya que se propuso el fortalecimiento de las competencias ciudadanas mediante un recurso asociado a la escritura. Se logró, la aplicación a través de técnica e instrumentos de recolección de información, identificar las dificultades de los estudiantes y usar esto como insumo en la elaboración de la Secuencia Didáctica. A partir de su ejecución, fue posible consolidar evidencias de la pertinencia del texto de opinión en el aprendizaje de ciudadanía así como la descripción de la forma en que este lo logra.

14. RECOMENDACIONES

Con la intención que este proyecto continúe teniendo alcances tanto en la institución educativa como en otros espacios pedagógicos, se recomienda:

-Aplicar la metodología de Investigación-Acción en otros grados para que las técnicas aplicadas aquí se validen y en lo posible, se avance a un segundo ciclo como la plantea Mckernan, de tal forma que se desarrollen y fortalezcan las competencias ciudadanas no solo en un grado sino que haya incidencia en una mayor población.

-Teniendo en cuenta que el recurso escritural con el que se buscó fortalecer las competencias ciudadanas pone en evidencia los diferentes ritmos de aprendizaje así como los saberes previos en competencias comunicativas, es deseable para futuras implementaciones procurar mayores franjas de tiempo, por la misma naturaleza del ejercicio.

- Es importante que la institución educativa incluya en su currículo precisiones sobre cómo abordar la argumentación desde la básica primaria ya que en octavo grado, el tipo de texto argumentativo requiere contar con unos aprendizajes previos que si no están presentes en este nivel, exige un mayor esfuerzo a la hora de escribir y por ende, situaciones emocionales que podrían crear resistencia a la producción escrita afectando el desarrollo de la argumentación como parte de las competencias comunicativas ciudadanas.

- Es importante recordar a los docentes en general que el fortalecimiento de las competencias ciudadanas es un proceso transversal en el que las áreas le apuesten a modos pedagógicos prácticos que dejen aprendizajes en los

estudiantes desde la experiencia. Por tanto es fundamental que estemos todos en sintonía con este propósito, que en muchas oportunidades es legado únicamente al área de Ciencias Sociales.

-Es importante el uso de fuentes en el estudio de la historiografía que se relaciona con los procesos de identidad y reconocimiento del otro así como la consolidación del proyecto nación. Estas le permiten a los estudiantes la construcción de un discurso social en el que se evidencia la distancia de ellas como escritoras pero a su vez, la constatación de sus tesis en las mismas. Por ello, se recomienda a la universidad, durante el proceso de formación de los maestrantes, fortalecer las habilidades en el planteamiento de modos pedagógicos, especialmente en la línea de investigación relacionada con ciudadanía, más integrales que den cuenta de la transversalidad del conocimiento con las competencias ciudadanas.

BIBLIOGRAFÍA

BLÁNDEZ, Á. Julia. La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona. INDE publicaciones. 2000. P. 69

BRAVO, Amanda, MARTÍNEZ, Víctor, MANTILLA, Leonardo, y BASTIDAS, Andrés. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo. Educación en habilidades para la vida. Bucaramanga.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós. Barcelona. 1989. P. 17 – 57

CASTRO, Turriago Heidy Mallerly. Formación ciudadana a través de la educación artística en la corporación colegio San Bonifacio las lanzas”. [En línea]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1366>. [Citado en 10 de noviembre de 2016] Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. 2014

CHAMARRAVÍ, Guerra Vilma Patricia. Propuesta pedagógica para la formación ciudadana, desde la convivencia escolar, en una institución educativa oficial, Barrancabermeja, Santander. 2015. Tesis de maestría en Pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander, año 2016.

CHAUX Enrique, LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Bogotá. D.C. Ediciones Uniandes. 2004. 225 p.

Constitución política de Colombia. Artículos 13, 44, 45 y 67. 1991. [en línea] http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html. [citado en 26 de mayo de 2017]

CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Editorial. 1997. 222 p.

CORTINA, Adela. Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía del siglo XXI. Oviedo, España. Ediciones Nobel. 2009. P.82

DE ZUBIRÍA, Samper Julian. Las competencias argumentativas, la visión desde la educación. Bogotá. D.C. Editorial Magisterio. 2006. 220 p.

DE ZUBIRÍA, Samper Julián. Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá. Editorial Magisterio. 2006. 220 p.

DESDE ABAJO Nueva Granada 20 de julio de 1810: Independencia irreal o el grito por un mayor poder para los criollos. [En línea] (2010). <https://www.desdeabajo.info/suplementos/item/17584-nueva-granada-20-de-julio-de-1810-independencia-irreal-o-el-grito-por-un-mayor-poder-para-los-criollos.html>. [Citado en 30 de julio de 2017]

DIARIO EL ESPECTADOR La diversidad es el tesoro de la educación. [En línea] (2016). <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-diversidad-es-el-tesoro-de-la-educacion-columna-648059>. [Citado en julio 24 de 2017]

DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. México.2013. p. 1

EL BLOG DEL MANDO INTERMEDIO El ciego. [En línea] (2016)
<http://elblogdelmandointermedio.com/2016/01/11/juegos-practicar-escucha-activa/>.
[Citado en 30 de julio de 2017]

HABERMAS, Jurgüen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. España. Ediciones Taurus. 1987. P. 36

LATORRE, Antonio. La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. Barcelona. 2003. 138 p.

LEY GENERAL DE EDUCACION. República de Colombia. Santafé de Bogotá. Febrero de 1994. Pág. 2

LLAMAS, LI., María Esther. Desarrollo de Competencias Ciudadanas a Través de un Buen Ambiente de Aprendizaje. [En línea]
<https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/570079>. [Citado en 03 de noviembre de 2016] Tecnológico de Monterrey, universidad virtual. Guadalupe, Zacatecas, México. 2010.

MANTILLA, Cárdenas William. El sentido de la participación En: Revista Educación y Cultura. (Mayo, 2015) Edición N. 109. p. 52 – 58

MCKRNAN, James. Investigación –acción y curriculum. Ediciones Morata. Madrid. 1996. 299 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá. MEN. 2003. P. 23

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la Educación Básica. Bogotá. MEN. 2002. 112 p.

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Secuencia didáctica para competencias ciudadanas. Bogotá. MEN. 2013. p. 21

MODULO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS SABER 2013 – 2. ICFES, Bogotá.
Recuperado de: [En línea]
<http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-COMPETENCIAS%20CIUDADANAS%20SABER%20PRO.pdf>. [Citado el 28 de marzo de 2017]

MORENO, Orjuela Daniel Alberto. Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe. [En línea] <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6682>. [Citado en 10 de noviembre de 2016] Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. 2015

MUNERA, Alfonso. El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano. (1717 -1810). Bogotá. El Áncora editores. 1998. p. 173 – 180.

NAVARRO G., Elisa. La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. [En línea].
<https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/27952> [Citado en 01 de noviembre de 2016] Universidad de Murcia, España. 2012

PINTO, García Ángela Patricia. Integración de competencias ciudadanas, habilidades del siglo XXI y objetivos del área de lenguaje a la metodología por proyectos. [En línea] 2015.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4903>. [Citado en 09 de noviembre de 2016] Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. 2012

RED CULTURAL DEL BANCO DE LA REPÚBLICA EN COLOMBIA Los indígenas en la independencia. En. [En línea]. <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-247/los-indigenas-en-la-independencia>. Citado en julio 24 de 2017]

REVISTA SEMANA La guerra de independencia y los negros en Colombia. [En línea]. <https://www.semana.com/opinion/expertos/articulo/la-guerra-de-independencia-los-negros-en-colombia/324375>. [Citado en julio 24 de 2017]

RODRIGUEZ, Fernández Camilo Enrique. Percepciones de democracia y ciudadanía en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa privada de la ciudad de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Año 2013.

RUIZ, S. Alexander y CHAUX, T. Enrique. La formación de competencias ciudadanas. Bogotá D.C: Ascofade. 2005. 150 p.

SAMPIERI Robert, FERNÁNDEZ Carlos y BAPTISTA Pilar. Metodología de la Investigación. (4ta.ed.), México. McGraw Hill. 2006. p. 8

SERAFINI, María Teresa. Cómo se escribe. Barcelona. Ediciones Paidós. 1994. 367 p.

TRIANA, Lozada Alexander. Las percepciones sobre el concepto de ciudadanía en los estudiantes del grado décimo en un colegio del municipio de Sabana de Torres. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander, año 2014

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE EDUCACIÓN, Pedagogía y saberes N. 32. p. 65 -72

VAN DIJK, Teun A. El discurso como interacción social. Editorial Gedisa. 2000. P. 19 – 70

VAN DIJK, Teun A. y MENDIZABAL Rodrigo. Análisis del discurso social y político. Ediciones ABYA-YALA. 1999. 166 p.

WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Editorial Paidós. P. 78

YOUTUBE Cabildo ETB 28 de Febrero de 2017 Parte I. [En línea] (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=EU3-3NBvE-M>. [Citado en 04 de agosto de 2017]

YOUTUBE Crónicas de una generación trágica. Capítulo IV: el florero de Llorente. [En línea] (2013) <https://www.youtube.com/watch?v=6gbCQ4dH7g4>. [Citado en 30 de julio de 2017]

ANEXOS

ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE REALIZA EL PROYECTO

El presente documento tiene como fin, tomar consentimiento a usted como rectora de la Institución Educativa Liceo Patria, en calidad de representante legal ante el Ministerio de Educación Nacional y de cualquier otra instancia, para la ejecución del proyecto de investigación **“Propuesta pedagógica para fortalecer competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión en estudiantes del grado octavo de una institución pública de Bucaramanga”**

Este proyecto es desarrollado por la docente Claudia Milena Durán, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, identificada con cédula de ciudadanía n. 633396605 de Málaga, con los estudiantes del grado octavo tres, que a la fecha, son 37. Expreso, que tanto los padres de familia como los estudiantes serán informados y les será tomado los debidos consentimientos y asentimientos para su participación en el proceso. Además, usted y otros estamentos de la institución podrán solicitar información cuando lo consideren necesario. Agradezco su valioso apoyo y en concordancia con el mismo, le solicito, firme al final del presente documento como sustento de la expresión de su consentimiento para la implementación del proyecto mencionado anteriormente:

NOMBRE RECTORA

FIRMA RECTORA

ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante **Claudia Milena Durán** bajo la dirección del **Doctor Denix A. Rodríguez** de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio *Analizar la incidencia de una propuesta pedagógica basada en la argumentación para el fortalecimiento de competencias ciudadanas en estudiantes de 8° de una institución educativa oficial de Bucaramanga.*

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas un cuestionario con algunas preguntas en una entrevista, un grupo focal y la construcción de un documento orientado por la docente. Que esto no interferirá en el desarrollo normal de las actividades académicas. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas que se le realicen durante la aplicación del

cuestionario, la entrevista y el grupo focal le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

ANEXO C. ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente Claudia Milena Durán. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es *Analizar la incidencia de una propuesta pedagógica basada en la argumentación para el fortalecimiento de competencias ciudadanas en estudiantes de 8° de una institución educativa oficial de Bucaramanga.*

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas en una entrevista, un grupo focal y la construcción de un documento orientado por la docente.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo *claudiadurandocente@gmail.com*

Firma del Participante

Fecha

ANEXO D. Cuestionario con Pregunta Cerrada

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA
INVESTIGADORA CLAUDIA MILENA DURÁN



Cuestionario

Participantes: 37 estudiantes del grado octavo	Lugar: aula de clase, Institución Educativa Liceo Patria	Fecha: mayo 12 de 2017 Hora: 8:00 a.m.
Estudiante (código): _____	OBJETIVO: Identificar dificultades en competencias ciudadanas en los estudiantes del grado 8º-3	

- En cada pregunta, selecciona la respuesta que consideras apropiada.

PREGUNTA	Competencia
1. A Manuel le llega un mensaje electrónico de una empresa desconocida, que le informa que se acaba de ganar un premio y que, para reclamarlo, debe consignar un dinero en una cuenta. Si no lo hace, el premio será entregado a alguien más. Manuel decide buscar información en Internet. Por un lado, encuentra una página de la empresa donde aparecen testimonios de varias personas que afirman haberse ganado ese mismo premio. Dicen que después de hacer la consignación, el premio les fue enviado por correo. Por otro lado, Manuel encuentra una página de la Policía donde aparecen alertas sobre la existencia de mensajes electrónicos creados por personas inescrupulosas para estafar. ¿Qué información debería tener más en cuenta Manuel? A. Los testimonios de las personas que ya reclamaron el premio.	Comunicación (Argumentación)

PREGUNTA	Competencia
B. El mensaje que le hace saber que se ha ganado un premio. C. La información dada por la Policía sobre este tipo de mensajes. D. La información sobre personas que han sido premiadas.	
2. Una empresa ha propuesto construir una vía que facilite el transporte de alimentos y el desarrollo de una región habitada por una comunidad de bajos ingresos. Los ambientalistas han dicho que la construcción de esta vía, tal como se está proponiendo, acabaría con unos nacimientos de agua muy importantes para la región. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor el conflicto que se presenta en esta situación? A. La comunidad por sus bajos ingresos no puede aportar al desarrollo económico de la región. B. Los ambientalistas defienden los derechos fundamentales de la comunidad que habita la región. C. Se enfrentan la comunidad y la empresa por tener distintos intereses económicos. D. Se enfrentan los intereses económicos de la empresa y de la comunidad con la conservación de las fuentes de agua de la región.	multi- Perspectivismo
3. De acuerdo con la Constitución, en Colombia el poder está distribuido en tres ramas: Ejecutiva, Legislativa y Judicial. En la administración Departamental, las funciones del poder ejecutivo las ejerce A. el Presidente. B. el Alcalde. C. el Gobernador. D. el Vicepresidente.	Conocimiento
4. Un señor es entrevistado en la calle. Ante la pregunta de cómo cree que se puede aumentar la participación ciudadana y fortalecer la democracia en Colombia,	Comunicación (Argumentación)

PREGUNTA	Competencia
afirma que considera necesario que solo se les permita el derecho al voto a los mayores de veintiún años de edad que demuestren tener estudios universitarios, porque solo a esta edad y con un alto nivel de conocimientos se tomarán mejores decisiones para el país. Respecto a la pregunta de la entrevista, la postura de este señor es A. contradictoria, porque a los veintiún años de edad las personas no reconocen el valor de la democracia y la participación por más estudios que posean. B. coherente, porque en Colombia se han tomado malas decisiones debido a la falta de madurez de los votantes, la cual solo se adquiere con los años. C. contradictoria, porque el aumento de la participación ciudadana no se puede solucionar excluyendo una parte de la población por motivos de edad y educación. D. coherente, porque las personas más educadas del país pueden decidir con mayor facilidad de qué manera se puede aumentar la participación ciudadana.	
5. Un muchacho llevaba de paseo a su perro. Un policía se le acercó para exigirle que le pusiera bozal. El muchacho respondió que no era obligatorio el bozal para perros de esa raza, lo cual era cierto. El policía, al ver que el muchacho cuestionaba su autoridad, le pidió su identificación y lo retuvo durante cuatro horas. ¿Actuó correctamente el policía? A. Sí, porque la Policía tiene derecho a retener a cualquier ciudadano en cualquier momento. B. Sí, porque el policía debe hacer cumplir las normas que rigen para las mascotas. C. No, porque el trabajo de la Policía no es retener jóvenes sino atrapar criminales. D. No, porque al retener al muchacho sin justificación el policía estaba abusando de su autoridad	Conocimiento

PREGUNTA	Competencia
6. En los debates acerca de la adopción de niños por parejas del mismo sexo, se ha mencionado el siguiente argumento en contra de permitirla: "En la naturaleza, la familia se constituye sobre la relación de una pareja compuesta por una mujer y un hombre, y no por dos mujeres o por dos hombres". ¿Cuál de las siguientes formas de pensar explica o apoya mejor este argumento? A. La sociedad se basa en la libertad de sus individuos para definir su identidad y su forma de vida. B. Existe un orden natural que todos los seres humanos deben seguir y respetar. C. Cada sociedad tiene como base unas tradiciones culturales que sus miembros deben respetar. D. La sociedad humana supera al mundo natural ya que en ella domina la razón sobre los instintos.	Multiperspectivismo
7. Durante el proceso de elección de los representantes de un colegio, se presenta una discusión entre diversos grupos de estudiantes, acerca de cuál es el criterio más importante para elegir a un representante estudiantil. De acuerdo con la ley, ¿cuál de los siguientes criterios es el más adecuado? A. Los representantes deben ser elegidos por su carisma y personalidad. B. Los representantes deben ser elegidos por las propuestas que presenten para la elección. C. Los representantes deben ser elegidos por sus buenos resultados académicos del año anterior. D. Los representantes deben ser elegidos por su buen comportamiento y seriedad en el colegio	Conocimientos

PREGUNTA	Competencia
8. Francisco llega a una ciudad costera de paseo. Es medio día y él está buscando un banco pero encuentra que todos tienen letreros que indican que están cerrados “por época de Carnaval”. Eso le parece muy extraño porque en su ciudad de origen los bancos nunca cierran por esos motivos. La explicación más razonable por la cual las personas del banco no trabajan por la época es: A. A las personas de las ciudades costeras les gusta mucho bailar. B. Todos se ponen de acuerdo para no abrir los bancos en esa fecha. C. Es una costumbre cultural asistir al carnaval y por eso en esos días no se trabaja. D. Los bancos en las ciudades costeras cierran temprano.	Multiperspectivismo
9. En una reunión con los profesores, el rector de una escuela critica el sistema de evaluación de promoción automática por considerar que promueve la mediocridad de los estudiantes, ya que permite la aprobación de estos a pesar de no alcanzar los logros establecidos para determinado grado. Enseguida, el rector les dice a los profesores que es importante disminuir el número de estudiantes repitentes del colegio, aunque para esto los profesores tengan que permitirles a los estudiantes algunas deficiencias académicas. De esta afirmación podemos decir que el discurso del rector es A. coherente, porque el rector enfatiza a través de su discurso la importancia de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. B. incoherente, porque el rector critica la promoción automática y a la vez propone aprobar a los estudiantes con fallas académicas. C. coherente, porque el rector quiere disminuir el número de estudiantes repitentes y por eso apoya la promoción automática.	Comunicativas (Argumentación)

PREGUNTA	Competencia
D. incoherente, porque el rector está hablando de dos formas de evaluar a los estudiantes completamente diferentes.	

GRACIAS

**ANEXO E: RESPUESTAS CUESTIONARIO PREGUNTA CERRADA
COMPETENCIAS CIUDADANAS.**

RESPUESTAS CUESTIONARIO PREGUNTA CERRADA COMPETENCIAS CIUDADANAS									
CODIGO	ARGUMENTACIÓN			CONOCIMIENTOS			MULTIPERSPECTIVISMO		
	M	S	A	M	S	A	M	S	A
	P. 1	P. 4	P. 9	P.5	P. 7	P. 3	P. 8	P.6	P.2
E1									
E2									
E3									
E4									
E5									
E6									
E7									
E8									
E9									
E10									
E11									
E12									
E13									
E14									
E15									
E16									
E17									
E18									
E19									
E20									
E21									
E22									
E23									
E24									
E25									
E26									
E27									
E28									
E29									
E30									
E31									
E32									
E33									

RESPUESTAS CUESTIONARIO PREGUNTA CERRADA COMPETENCIAS CIUDADANAS																		
CODIGO	ARGUMENTACIÓN						CONOCIMIENTOS						MULTIPERSPECTIVISMO					
	M		S		A		M		S		A		M		S		A	
	P. 1		P. 4		P. 9		P.5		P. 7		P. 3		P. 8		P.6		P.2	
E34																		
E35																		
E36																		
E37																		
TOTAL	37	0	32	5	27	10	35	2	22	15	27	10	36	1	32	5	19	18

RESPUESTA CORRECTA		NIVEL MINIMO	M
RESPUESTA INCORRECTA		NIVEL SATISFACTORIO	S
P.	PREGUNTA	NIVEL AVANZADO	A

ANEXO F: MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INSTITUCIÓN: LICEO PATRIA

ENTREVISTADOR: Claudia Milena Durán

ENTREVISTADO: E7

GRADO: Octavo tres

FECHA: Mayo 11 de 2017

PROPÓSITO: Identificar dificultades de los estudiantes de octavo grado en competencias ciudadanas en la Institución Educativa Liceo Patria.

.

RAZONES DE LA ELECCIÓN DEL ENTREVISTADO

Buenos días. Usted ha sido invitado a esta entrevista por sus habilidades comunicativas a la hora de expresarse frente a diversos temas dentro y fuera del aula.

CONFIDENCIALIDAD

Quiero confirmar con usted un acuerdo de confidencialidad, es decir, en el análisis y en el uso que se haga de ella, no su nombre no será usado de ningún modo y no se revelará información alguna que revele su identidad. Si en algún momento, desea que se apague o se detenga la grabación puede expresarlo con tranquilidad.

SEGURIDAD Y CONFIANZA

En el momento que no entiendas o comprendas mis preguntas, puedes decirme “no entiendo” y trataré de explicarme mejor.

PREGUNTAS

1. ¿Cuál es su grupo escolar?

R/Mi grado es ocho tres

2. ¿Cuánto tiempo hace que está en este grupo?

R/ Un año y medio porque vengo con ellos desde séptimo

2C1. ¿Usted ya estaba o en el colegio o llegó a él hace un año y medio?

R/ Después de un largo recorrido por este colegio he tenido dificultades en algunos grados y esto me colocó de alguna manera en ocho tres

3. ¿Cómo describes la convivencia en tu grupo escolar?

R/ A veces es una convivencia muy sana pero en algunos casos se presentan algunos estudiantes que dañan la convivencia

3C1. ¿Qué quieres decir cuando señalas que algunos dañan la convivencia?

R/ Que ciertos integrantes del grupo empiezan a insultar o agredirse física o psicológicamente y eso afecta a todos los miembros del grupo

3C2. ¿Cómo se afectan los miembros del grupo cuando algunos de ellos se agreden?

R/ Pues que no crea un entorno apto porque somos estudiantes porque vemos a toda hora que entre nosotros mismos nos estamos atacando, nos estamos pegando, nos estamos agrediendo. En eso uno puede resultar afectado, por ejemplo, pueden lanzar una cartuchera y usted está quieto en el puesto y le pagan con la cartuchera. Digamos que la cartuchera no iba para usted pero a usted lo están agrediendo indirectamente porque otros tienen un problema

4. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el aula cuando se toman decisiones?

R/ Uno de nosotros toma el liderazgo. Buscamos quien podría dirigir mejor en ese momento y según o que o el que tome el liderazgo, dice hagamos esto o tomemos una decisión.

4C1. ¿Esa participación es de todos?

R/ Sí, si en la mayoría de casos, es algo como ¿pero yo no he dicho nada? Voy a decir algo y lo que yo diga se va a tener en cuenta.

5. ¿Consideras que existe un ambiente favorable en el aula para que todos expresen sus puntos de vista?

R/Si claro. Pasa en todas las clases. En el momento que el estudiante alce la mano para hacer una pregunta o dar una opinión, el maestro, casi siempre le otorga la palabra.

5C1. ¿Qué quiere decir con casi siempre?

R/ Pues que hay ocasiones en que el maestro está disgustado o le ha sucedido algo en la clase anterior y no llega en la mejor actitud para disponerse a la clase.

5C2. ¿Qué hacen los estudiantes cuando el maestro no les otorga la participación?

R/ Quedarnos callados y lo que el maestro diga. (Risas). Quietos, esperando una orden del maestro

6. Aceptar los diversos puntos de vista, implican reconocer la diferencia. ¿Qué es para usted, el reconocimiento de la diferencia?

R/ Reconocer la diferencia es ser tolerante, entender que no todos piensan de la misma manera en la que yo pienso, aceptar que no todos somos iguales, que tenemos distintas cosas que decir, que hay diversos puntos de vista y por tanto, es probable que no nos guste la opinión del otro pero aun así, debo ser tolerante.

7. Narre algunos ejemplos o casos en los que se perciba el reconocimiento de la diferencia

R/Cuando estábamos en la clase de química, la semana pasada, la profesora nos pidió la opinión de cómo queríamos que fuera la evaluación si ella nos daba el esquema de la tabla periódica con los nombres y nosotros colocábamos el símbolo o nosotros colocábamos en nombre y ella nos daba el esquema con el símbolo. Pues cada uno dio su opinión de lo que pensaba y al final la profesora tomó una decisión por mayoría

7C1. ¿Qué pasó con los que no estuvieron de acuerdo con esa decisión, es decir, la minoría?

R/La minoría tuvo que adaptarse, cumplir la regla de la mayoría

7C2. Ahora, por favor, narra algunos casos donde no se respetó la diferencia.

R/Quizá, en aquellos casos en los que alguien alza la mano para dar una opinión distinta y lo que recibe es una agresión como por ejemplo, baje la mano sapo, cálese. Son situaciones en las que ni siquiera se escucha la diferencia en la expresión del otro

8. ¿Cuál es su opinión sobre la libertad de expresión que tienen los estudiantes en el aula de clase y en el colegio?

R/La libertad de expresión de los alumnos debe ser respetada por todos, sin que les manden a callar, sin que se tengan problemas por decir lo que piensa, porque dijo algo que le parece lo correcto pero a otro no.

8C1. ¿A quién identifica usted como “el otro”?

R/ Un sujeto que agrede porque tiene una manera de pensar diferente y no puede tolerar lo que el otro dice. Por ejemplo, muchos estudiantes y quizá, algunos maestros que empiezan a apartar del grupo a los estudiantes que expresas cosas que al maestro no le parecen. Así se opaca la libertad de expresión y aquí se ha presentado pero ahora no deseo narrar algún caso al respecto

9. ¿

10. Qué razones puedes dar para que los estudiantes expresan libremente su pensamiento?

R/ Algunas veces, en medio de desorden o gritería dicen cosas interesantes, muestran su opinión frente algún tema y otras veces, simplemente levantando la mano y quien esté dirigiendo la actividad otorga la palabra y así puede expresarse

9C1. ¿Hay otras formas o medios en el colegio para expresarse?

R/ También está el PQR pero no conozco otro estímulo o mecanismo

11. Describa las barreras que podría enfrentar un estudiante a la hora de expresar libremente su pensamiento

R/ Un obstáculo enorme es el uso del lenguaje a la hora de escribir. El lenguaje cotidiano que usa un estudiante contiene demasiados términos informales, vulgares y es muy complicado adaptar todo ese lenguaje a un texto formal para que reciba principalmente la aprobación de un tercero que lo va a leer. Además, falta dominio de temas en la cabeza de los estudiantes y así no saben cómo armar sus ideas que digan lo que realmente piensan

12. ¿Qué siente cuando experimenta barreras para expresar lo que piensas?

R/ Siento mucha ansiedad, y eso me genera nerviosismo y a veces ira.

11C1. ¿Qué haces con esas emociones?

R/ Generalmente las reprimo porque no encuentro un canal para desahogarme. Me pongo bajo de nota y espero un tiempo para sentirme de nuevo como realmente soy

13. ¿Qué consecuencias considera que tiene en la vida de un estudiante el poder expresar libremente su pensamiento?

R/ El hecho de que a un estudiante no le sea tomada en cuenta su opinión o se le muestre que lo que piensa no tiene la misma importancia que la que tiene un maestro, la opinión de la coordinadora o la que va a tener, sencillamente la de un adulto, lo lleva a sentir que está aislado, lo que piensa no interesa, lo que diga no vale la pena tenerlo en cuenta y a largo plazo, como ciudadano, seguirá sintiendo la represión, su opinión no vale y cuando va a votar, el sentimiento es que lo que usted marque en ese tarjetón no vale nada. Entonces, quizá no vote porque a nadie le interesa lo que decida o vote en blanco porque nadie se fijará en eso. En el peor de los casos, la persona no vota y si no vota, se eligen los mismos siempre y siempre serán los malos los que gobiernan.

AGRADECIMIENTO...

ANEXO G: COLUMNA DE OPINIÓN “LA DIVERSIDAD ES EL TESORO DE LA EDUCACIÓN”

La diversidad es el tesoro de la educación

Sin duda alguna en Colombia aún no hemos encontrado el tesoro que encierra la educación. Hemos sido un país que ha tenido que resolver los asuntos de la diversidad con leyes y decretos pero que no se llegan a cumplir por que la norma dista de la sociedad que tenemos, una sociedad con un pensamiento como lo describe García Márquez en la misión de ciencia, educación y desarrollo: “seguimos siendo en esencia la misma sociedad excluyente, formalista y ensimismada de la colonia”.

Por: Olga Elvira Acosta Amel*

Es decir, una sociedad de manos derechas, oyentes auditivos, hablantes fonéticos, videntes, caminantes de a pie, una sociedad que promueve una sola religión, una sola lengua, una sola raza, un solo sexo.

Una sociedad cuya educación se ha fundamentado de forma sutil y sostenida a formar para la homogeneidad. Así las cosas, lo diverso nos es extraño a muchos y no porque lo diverso no sea parte de nuestro diario vivir sino porque, entre tantas cosas, seguimos arrastrando un fardo hegemónico en donde lo que ha primado ha sido lo unívoco como el elemento que ha hecho posible la vida escolar y social, entonces, el sistema legal regula una y otra vez para intentar atajar los desastres que genera un pensamiento de tal magnitud.

No es cierto que la escuela sea la única responsable de lo que somos como sociedad, aunque eso no la exime de su compromiso con lo que somos. Cuando

recibimos a los muchachos en las escuelas también recibimos lo que traen, en los años de ser rectora de instituciones educativas oficiales, he visto muchos niños, niñas y jóvenes cuya exclusión viene de sus hogares, que son rechazados por sus propios padres por ser de alguna condición de género, los he visto sufrir y también la manera como son conducidos por sus propias madres a psicólogos, a sacerdotes, a brujos, a pastores para que les extirpen su condición, he visto sus sufrimientos por ser rechazados por alguno de sus compañeros y hasta por sus profesores. Esto es el escenario que no se aplica solo a la identidad de género, los chicos en las escuelas también sufre por ser negros, pobres, víctimas, ciegos o “discapacitados”. El matoneo es una realidad producto de una sociedad que aún no supera los estragos de la colonia.

¿Deben entonces reformarse los manuales de convivencia en las instituciones educativas? No sé si esa sea la solución, pues la constitución tiene las claridades, tal vez nos está haciendo falta conocerla más, así las cosas los retos a los que nos enfrentamos son gigantes, más no imposibles. El primero de ellos es ser conscientes y darnos cuenta de que si queremos un país hacia la paz debemos entender la diversidad.

Incluir siempre será más difícil que excluir. La exclusión es facilista, mediocre y nunca deberá atravesar los procesos formativos en nuestras escuelas; incluir en cambio, es todo un bello proceso que requiere voluntad para trabajar por los valores del respeto, el amor, la solidaridad y la diversidad; la inclusión nos acerca a la propia naturaleza humana, nos devela los seres mimetizados que esperan transitar por la sociedad y sus instituciones. Para ello es necesario que empecemos a entender que el gran tesoro de la educación está en la convivencia con lo distinto, lo diverso, en el respeto y el reconocimiento del otro, del que se me aparece como un milagro y al que debo acoger en plenitud. No para hacerlo igual a mí, sino para caminar juntos en esa diferencia que nos enriquece y nos alumbra el camino hacia una sociedad en paz.

**Rectora de la Institución Educativa Olga González Arraut de Cartagena, exdirectora de la Escuela de Gobierno de la misma ciudad, docente de investigación de la Universidad San Buenaventura y Mención de Honor, Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias (2007).*

ANEXO H: TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LICEO PATRIA GRUPO FOCAL “EVALUEMOS LA SECUENCIA DIDÁCTICA CIUDADANOS CON-VIVENCIA”

MODERADORA: Claudia Milena Durán

PARTICIPANTES: E7, E35, E20, E37, E12, E3, E1, E10, E14 y E13

GRADO: Octavo tres

FECHA: 12 de diciembre de 2017

HORA: 10:40 A.M.

OBJETIVO: Evaluar la secuencia didáctica ciudadanos con-vivencia

DESARROLLO

Buenos días estudiantes.

Este grupo focal tiene un nombre que es “EVALUEMOS LA SECUENCIA DIDÁCTICA CIUDADANOS CON-VIVENCIA”. Bienvenidos al grupo en el que, además de hablar desde posiciones personales, vamos a interactuar alrededor de la evaluación de la experiencia pedagógica que se implementó la secuencia didáctica. Mi nombre es Claudia Milena, ustedes ya me conocen porque soy la profesora. Ustedes fueron estudiantes participantes en la intervención pedagógica y por eso el objetivo del grupo focal es: evaluar la secuencia didáctica ciudadanos con-vivencia mediante la que llegamos a relacionar las competencias ciudadanas con un proceso de escritura.

Durante el desarrollo podemos dialogar acerca de la experiencia de aprendizaje que tuvimos en el aula de clase. Quiero recordarles que la información que obtengamos es confidencial y que en la construcción del documento de investigación no aparecerán sus nombres sino únicamente códigos y la razón es porque ustedes son menores de edad. Quiero contarles que aquí no hay respuestas correctas o incorrectas porque es una discusión, una charla pero si tendremos en cuenta algunas normas entre ellas: escuchar de manera activa al otro, manejar un tono de voz adecuado y, cuando se considere necesario, levantar la mano para pedir la palabra.

Los integrantes son E7, E35, E20, E37, E12, E3, E1, E10, E14 y E13. A partir del momento comenzaremos a trabajar alrededor de unas preguntas que orientan un poco la discusión. No quiere decir que sea una entrevista con contra pregunta sino que todos libremente en cualquier momento podemos participar. ¿Hay alguna inquietud al respecto? Los estudiantes responden que no. Les informó la que todos que están siendo grabados y que todos van a quedar en el vídeo pero que el video no se va a usar en ninguna otra instancia que no sea la universidad. Si sus padres desean, pueden tener acceso al video.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Qué consideras que caracterizó toda la experiencia pedagógica ciudadanos convivencia?

E35: Ubicar a las personas en escenarios, por ejemplo cuando tienen que votar.

E3: Hubo participación alrededor de diferentes temas.

E12: Hubo escucha activa. Aprendimos a desarrollarla.

E1: Fue de muchas emociones. Se dieron en el momento que empezamos el proceso de escritura y en otras actividades.

E20: Por la paciencia porque se generó un espacio para escuchar diversidad de opiniones y para eso se necesita paciencia. Como dijo E12, la escucha activa, eso es, la escucha activa.

E3: Por el respeto entre nosotros.

E14: La investigación que cada uno tuvo que hacer para hacer la construcción de su texto.

E13: No solo se trató del texto, influyó en la formación de la persona, en la forma como tratamos a los demás.

E7: Para mí, lo que marcó más este proceso fue el hecho de que con una temática diferente tratamos temas diferentes, cercanos a la ciudadanía, cosa que antes no se había hecho como tal en el colegio.

E35: Dimos opiniones alrededor de un tema pero estructuradas, es decir, con argumentos. Eso es como abrir un poco más la mente.

La profesora interviene para recordarles que pueden disfrutar de los pasabocas y los invita a distensionarse un poco. Ellos ríen y se apresuran a tomar la gaseosa y los alimentos.

2. conversemos acerca de los aspectos positivos y negativos que ustedes percibieron durante el desarrollo de la secuencia.

E37: entre las cosas negativas que percibí, en la parte de la escritura, está el estrés por organizar las ideas, encontrar la tesis. Un poco estresante. .

E20: lo negativo fueron los cortes de tiempo que se hicieron en algunos procesos por las razones que fueran y, con respecto a lo que dice E37, algunos no sentían que podían expresar lo que pensaban.

E35: creo que hubo más cosas positivas que negativas. Entre las negativas, tales como el stress porque algunos de mis amigas se les dificultaba muchísimo y se veían súper estresadas.

E3: entre las cosas positivas fue el resultado de los textos que cada uno produjo. Se ampliaron las ideas en cada tema y además hubo respeto.

E1: Se generaba mucho stress a la hora de escribir las ideas porque estábamos apenas empezando ese proceso pero, con ese proceso también salió algo positivo que fue aprender a manejar las emociones.

E12: Algo positivo fue que por medio de los textos conocimos lo que éramos capaces de hacer, los límites que teníamos en nuestra creación escritural, como podíamos desarrollar las ideas. Todo lo que pudimos lograr quedó ahí plasmado.

E13: aunque el aspecto negativo fue el stress por no saber escribir, creo que nos ayudó a muchos a poder ya escribir textos independientes, entonces también fue un aspecto positivo.

E7: yo considero que fue más que nada positivo porque pudimos conocer un poco de los intereses de cada tema gracias a la investigación de los compañeros. Lo otro es que aprendimos a desarrollar textos y no solo afrontamos las competencias ciudadanas sino que también fue una forma de lectura crítica sobre la sociedad.

E35: aprender a escribir textos nos ayuda para toda la vida. Nos gustó escribir sobre ciudadanía porque se puede hacer sobre muchos aspectos interesantes.

E13: Nunca lo habíamos tratado

E3: Antes de hacer el texto teníamos pocas ideas del tema pero una vez hecho el texto, aprendimos del tema, de las competencias ciudadanas.

3. ¿Qué comprendieron ustedes como competencias ciudadanas?

E12: la ciudadanía la hacemos todos y todos debemos aportar en ella. Los problemas sociales comienzan abajo y se prolongan en el poder y así, con competencias ciudadanas se deben afrontar.

E7: Para mí las competencias ciudadanas son lo mínimo que uno requiere para vivir en sociedad, para formar una sociedad que haya convivencia, respeto, valores.

E13: Ser cívicos. La convivencia con los demás comienza con la formación de uno mismo para poder tener una buena convivencia con los demás.

E10: Se trata de comprender diferentes pensamientos.

E35: las competencias ciudadanas están en todos los ambientes. Donde haya personas, hay convivencia.

E13: No se puede salir de la sociedad, a menos que sea nihilista. Donde hay sociedad hay competencias ciudadanas pero en algunas serán más reducidas, por ejemplo, en las dictaduras.

E35: Son importantes porque para que haya buena convivencia debe haber competencias ciudadanas.

E7: Creo que para que exista el desarrollo debe haber competencias ciudadanas. Así se convive. Sin los límites del respeto al otro no hay desarrollo. Entonces son muy necesarias las competencias ciudadanas.

4. Del proceso que se realizó, ¿qué actividades o estrategias pedagógicas recuerdan con más agrado y por qué?

E1: el juego del barco (risas) porque era súper divertido ver como los demás trataban de hundir el barquito pero uno seguía soplando hasta lograr dar la vuelta

E37: (risas) Ahí se perdieron amistades porque (risa de todos) fue como el juego de la traición, intentar hundir el barco del otro

E20: Ese juego fue una representación de la sociedad. Uno llega a un punto alto y otros también quieren. Uno no puede dejar de esforzarse.

E13: Comparto lo de Ordoñez. También aparece la competencia y pueden surgir cosas como la envidia

E10: Otra actividad fue el juego del ciego, en el que una sola persona dirigía el grupo. Así hubiera dificultades, se escuchaba y se hacía caso para poder avanzar.

E14: En ese juego se sentía la tensión. A veces todos hablábamos y afectaba al que intentaba avanzar. Todos queríamos llegar a la meta.

E3: la actividad en la que mostramos el objeto que representaba a la otra persona. Eso nos hizo ver la otra persona

E12: Esa actividad porque nos ayudó a reconocer al otro, lo que significa su interés. Es ver al otro.

E1: También el cabildo abierto porque hicimos un cabildo abierto para “pelear por nuestros derechos de las interclases” pero también para conocer ese mecanismo de participación.

E35: Fue algo interesante porque pudimos, además de hablar con el compañero, en ese momento también hablamos directamente con las autoridades del caso. Fue algo que salió de nosotros.

E13: Es la primera vez que se hace un cabildo, un mecanismo de participación en el colegio.

5. Revisando el ejercicio de escritura y ciudadanía, ¿Consideran que la escritura ayuda a fortalecer las competencias ciudadanas?

E20: Si porque estamos escribiendo lo que pensamos.

E35: es que al escribir uno comienza a profundizar más las cosas, a profundizarlas y así se aprende más.

E13: Escribir desarrolla el libre pensamiento.

E35: A mí me gustó mucho el texto de Santiago porque dice verdades. Los adolescentes hoy están más interesados en los temas políticos y participar en la política es una forma de hacer competencias ciudadanas.

E3: Escribir es hacer un cambio. No siempre leer a los demás sino tener su propio pensamiento.

E35: el proceso de escritura nos va a servir para toda la vida tanto en el estudio como afuera porque profundizamos sobre los temas, se trata de pensar.

E1: seremos mejores ciudadanos si escribimos argumentos porque nosotros al hablar, si se va a debatir, necesitamos argumentos y si los plasmamos en una hoja serán más sólidos.

E12: a un ciudadano le sirven los argumentos para sustentar una idea y estar más cerca de tener la razón

E35: Muy pocos profesores se enfocan en enseñar a los estudiantes a hacer textos y hace que rara vez uno se encuentre con un adulto que sepa escribir bien. Es muy importante aprender a estructurar los argumentos porque siento que en forma oral somos menos concisos y profundos, por así decirlo.

E12: hay que escribir para defenderse del impacto de las redes sociales porque ahora decidimos creerle más a un meme que a lo que realmente está escrito. Por ejemplo con las cadenas de whatsapp que resultan más creíbles que un hecho de verdad, por eso creo que los colombianos deberíamos investigar más, sustentarnos en argumentos y hablar por hablar.

6. Si ustedes tuvieran que calificar el proceso de escritura, ¿cómo calificarían en proceso de escritura del texto argumentativo de opinión en temas relacionados con ciudadanía?

E7: si yo tuviera que calificar todo este proceso diría que nueve (09) porque todos los temas fueron prácticos y adecuados para nuestra edad.

E35: El proceso en sí estuvo muy bien porque hicimos todos los pasos necesarios para lograrlo. Como dijo E20, no fue todo de una sino que cuando pasaba una semana nos desconcentrábamos.

E14: Es verdad que el proceso facilitó bastante la escritura. Sin ello, no hubiéramos logrado escribir el texto argumentativo.

E13: Yo le pondría nueve (09) de uno a diez. Antes no me había interesado mucho por la escritura y desde que comencé ese proceso con usted profe, pues me interesó más hacerlo.

E20: Podría concluir que fue un proceso satisfactorio escribir sobre cosas ciudadanas que me gustan y de hecho esto hizo que ahora ya tenga una opinión política ya bastante concreta gracias al proceso.

E37: Yo le pondría un ocho (08). Fue algo nuevo que hicimos. Antes no se había hecho algo parecido, no se había hecho el ejercicio de escribir y menos de ciudadanía. Así también se forman los ciudadanos, pensantes y no que esperen a actuar porque otros les diga. Como grupo nos ha servido bastante cuando la mayoría aprendimos a escribir cuando antes no teníamos ni idea

E13: Competencias ciudadanas se está abordando en un grado, como once y debería hacerse desde que entramos al colegio.

E7: Pensamos que competencias ciudadanas es para los grandes y el hecho de que se deje para los grandes, quizá sea lo que genera más problemáticas sociales y de ahí la necesidad de escribir también sobre eso.

7. Después de todo este proceso, ¿qué sugieren que se deba hacer?

E1: Que estos procesos no solamente se hagan por un proceso de investigación sino que ya el colegio empiece a implementar procesos para escritura y ciudadanía.

E3: Ojalá fuera como la importancia de una materia, no solo en un espacio corto y desde primaria y no en once cuando ya hay que resolver otras cosas.

E14: yo la verdad, el proceso que hicimos lo disfruté bastante, no voy a decir que se me facilitó pero tampoco me aburrió y eso fue bueno. Me mantuvo el interés.

E12: Creo que el colegio debería abrir un espacio especial para la ciudadanía porque necesitamos mejores ciudadanos, ciudadanos escritores, ciudadanos competentes.

E20: Comparto la opinión de E12. Debemos prepararnos para ser ciudadanos. No sabemos que vendrá en el futuro.

8. ¿Qué conclusión diría cada uno de ustedes para cerrar el proceso hoy?

E1: El proceso fue algo difícil pero nos sirvió demasiado porque aprendimos mucho, entre otras a escribir.

E35: las competencias ciudadanas son la base de toda sociedad

E13: Fue de gran utilidad para la vida diaria. Como dijo E12, no podemos ir por la vida diciendo tal o cual cosa sin fundamentación o sin argumentos.

E3: fue un trabajo bastante formativo, un poco corto pero de gran utilidad y aprendizajes para defendernos afuera, para ser la base de una sociedad que piensa más.

E14: fue un proceso innovador. Yo creo que ninguno había hecho una arañita o algo así para sacar los argumentos

E12: yo digo que la vida es una tesis y los obstáculos son los argumentos y combinarlos para escribir debe dar satisfacción.

E37: fue algo formativo y necesario. Lo necesitamos tarde o temprano para no dejarnos llevar por lo que digan los demás, tener pensamiento propio

E20: una característica del ser humano es pensar de una determinada forma y otros lo que hacemos es intentar entender el por qué piensa así. Aprendimos a dudar, a buscar los argumentos, las razones, el porqué de cada suceso. Es como entender a la persona, porqué dice eso y de ser necesario, entrar en el proceso de debatirlo.

E12: Algo importante, partiendo del ejemplo del Páramo de Santurbán, donde están los mineros pero también estamos los que necesitamos el agua, es que hay que mirar ambos puntos de vista. Así que hay que ver ambas posturas, aprender de ambas para llegar a una conclusión.

E35: el proceso fue muy positivo para nuestra vida. Siento que lo vamos a utilizar demasiado. Aprender a hacer textos y más el haber aprendido sobre ciudadanía. En algún momento vamos a estar frente a alguien que tenga una opinión diferente a nosotros y vamos a tener que profundizar y argumentar suficientemente bien.

E7: Fue un proceso genial, algo diferente y necesario. Considero que lo aprendido lo vamos a necesitar mucho, especialmente el haber aprendido competencias ciudadanas.

Docente: muchas gracias por haber participado, en este grupo focal que también es una experiencia para ustedes porque luego serán investigadores también.

ANEXO I: REJILLA DE REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO DE OPINIÓN

CODIGO ESTUDIANTE	C1		C2		C3		C4		C5		C6	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
E1	x		x		x		x		x		x	
E2	x		x		x		x		x		x	
E3	x			x		x		x		x	x	
E4	x			x		x		x		x		x
E5	x		x	x			x		x	x		
E6	x		x		x		x		x		x	
E7	x		x		x		x		x		x	
E8	x		x		x		x		x		x	
E9	x		x		x		x		x		x	
E10	x			x		x		x		x	x	
E11	x			x		x		x		x		x
E12	x		x		x		x		x		x	
E13	x		x		x		x		x		x	
E14	x		x		x		x		x		x	
E15												
E16	x			x		x		x		x		x
E17	x		x		x		x			x	x	
E18	x		x		x		x		x		x	
E19												
E20	x		x		x		x		x		x	
E21	x		x			x		x	x			x
E22	x			x		x		x	x		x	
E23	x		x		x		x		x		x	
E24												
E25	x			x		x	x		x			x
E26	x		x		x		x		x		x	
E27	x			x		x		x		x		x
E28												
E29	x		x		x		x		x		x	
E30	x			x		x			x			x
E31	x			x		x		x	x			x
E32												
E33	x			x		x		x	x		x	
E34	x		x		x		x		x		x	
E35	x		x		x		x		x		x	
E36	x			x		x		x		x		x
E37	x		x		x		x		x		x	

CRITERIOS

1. ¿La opinión se relaciona con las competencias ciudadanas?
2. ¿La tesis se plantea con claridad?
3. ¿Los argumentos que sustentan la tesis son veraces y refutables?
4. ¿Utiliza dos o más tipos de argumentos?
5. El contenido: ¿Está organizado en párrafos cohesionados y coherentes?
6. ¿Existe una progresión temática entre los párrafos?