

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA INCREMENTAR LA EMPATÍA EN LOS
NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DEL COLEGIO NEW CAMBRIDGE DE
BUCARAMANGA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE AULA BASADO EN LA
CREACIÓN DE TEXTOS DEL GÉNERO DRAMÁTICO 2005**

ANA MILENA VILLA MORALES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA INCREMENTAR LA EMPATÍA EN LOS
NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DEL COLEGIO NEW CAMBRIDGE DE
BUCARAMANGA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE AULA BASADO EN LA
CREACIÓN DE TEXTOS DEL GÉNERO DRAMÁTICO. 2005**

ANA MILENA VILLA MORALES

**Proyecto de grado para optar al título de especialista en pedagogía y
semiótica de la lengua materna**

**Director
Gonzalo Ordóñez**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA
MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

CONTENIDO

	pág.
RESUMEN	7
SUMMARY	8
INTRODUCCIÓN	9
1. EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA	12
1.1. Estado del Arte	12
1.2. LA EMPATÍA TRABAJADA EN EL MARCO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	21
1.2.1. Empatía	21
1.2.2. Producción textual	27
2. LA EMPATÍA EN EL COLEGIO NEW CAMBRIDGE	28
2.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	29
3. PROYECTO DE AULA: “SE ME PERDIERON LOS ZAPATOS, ME PONDRÉ LOS DE MI AMIGO”	31
3.1. PROPÓSITO	32
3.2. PLAN DE ACCIÓN	32

4. CONCLUSIONES	37
BIBLIOGRAFÍA	38
ANEXOS	42

LISTA DE ANEXOS

pág.

Anexo A. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER EN COMPETENCIAS CIUDADANAS 2003. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE PUNTAJE POR COMPONENTE. COLEGIO NEW CAMBRIDGE	42
Anexo B. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER EN COMPETENCIAS CIUDADANAS 2003. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA CATEGORÍA DE DESEMPEÑO POR COMPONENTE. COLEGIO NEW CAMBRIDGE	43

**TÍTULO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA INCREMENTAR LA EMPATÍA
EN LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DEL COLEGIO NEW CAMBRIDGE DE
BUCARAMANGA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE AULA BASADO EN LA
CREACIÓN DE TEXTOS DEL GÉNERO DRAMÁTICO 2005 ^(*)**

Autor: Villa Morales, Ana Milena^(**)

Palabras Clave: Competencias ciudadanas, empatía, competencias comunicativas, juegos de rol.

RESUMEN

La enseñanza de las competencias ciudadanas se ha convertido en uno de los temas de mayor importancia en el ámbito de la educación escolar.

En este trabajo se ha pretendido de alguna manera una propuesta pedagógica a aquellos maestros quienes están realmente convencidos de la importancia de la enseñanza de las competencias ciudadanas.

La propuesta parte de una experiencia específica en un establecimiento de la ciudad Bucaramanga en Colombia con niños de 2°. Propone trabajar con estos niños puesto que es evidente que son muy pocas las propuestas pedagógicas existentes en el sistema educativo colombiano diseñadas para niños a temprana edad.

Se pretende implementar las competencias ciudadanas de una manera práctica y funcional de ninguna manera impositiva; diseñado actividades que involucren a los niños en sus contextos y necesidades de tal manera que experimenten las ventajas y beneficios de ser ciudadanos competentes.

Las actividades están relacionadas con vivencias y conflictos de cotidianidad escolar como: ¿qué hacer cuando todos quieren usar los columpios al mismo tiempo? O ¿cómo obtener fondos para comprar mas balones? .

A partir de situaciones como estas el profesor orienta actividades para que los estudiantes encuentren soluciones.

Con estas actividades se busca de alguna manera fortalecer las competencias ciudadanas en edad temprana y así garantizar una sociedad empática.

La competencia ciudadana debe convertirse en un hábito y no en un deber y este hábito como todos, debe impartirse desde los primeros años para lograr mayor eficacia. Como todos debe impartirse desde los primeros años.

^(*)Tesis de Grado

^(**)Facultad de Ciencias Humanas, Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna, Director: Gonzalo Ordoñez.

TITLE: METHODOLOGICAL PROPOSAL TO INCREASE EMPATHY IN SECOND GRADE CHILDREN AT NEW CAMBRIDGE SCHOOL IN BUCARAMANGA, THROUGH A CLASS ROOM-BASED PROJECT BASED ON THE CREATION OF DRAMA TEXTS 2005 ^(*)

Author: Villa Morales, Ana Milena ^(**)

Key words: Civic competitions, empathy, communicative competences, role plays.

SUMMARY

The teaching of the civic competitions has become one of the topics of more importance in the environment of the school education.

This work offers a pedagogic proposal to those teachers who are really convinced of the importance of teaching civic competitions.

The proposal is based in experiences that came from a Colombian school located in Bucaramanga city.

The teacher focused her work in 2 ° students. she decided to work with these children since it was evident that they were not many pedagogic proposals in the educational Colombian system designed for children from early ages.

It pretends to establish the civic competitions in a practical and functional way never mandatory. The proposal has designed activities that involve the children in their contexts and necessities, in such a way that would be able to experience the advantages and benefits of being civic competent.

The activities are related with school experiences as: what to make when all want to use the swings at the same time? Or how to obtain funds to buy balls?
Starting from situations like these, the professor guides activities to encourage the students to find solutions and answers.

These activities pretend to strengthen the civic competitions in early age and guarantee a emphatic society .

The civic competition should become a habit and not a duty and as a habit , it should be imparted from the first years to assure effectiveness.

(**) Human Sciences Faculty. Specialization in Pedagogy and Semiotics of the Mother Tongue.
Directed by: Professor Gonzalo Ordoñez.

^(*) Thesis.

^(**) Human Sciences Faculty. Specialization in Pedagogy and Semiotics of the Mother Tongue. Directed by: Professor Gonzalo Ordoñez.

INTRODUCCIÓN

En medio de las preocupaciones del día a día es fundamental reconocer la importancia del desarrollo del conocimiento en el campo afectivo, ya que olvidamos muchas veces que los demás siempre tienen algo importante que compartir. Es aquí donde la empatía ayuda a recuperar el interés por las personas que nos rodean y consolida la relación que con cada una de ellas se tiene. Además, permite conocer y comprender mejor a las personas, a través del trato cotidiano, dando como resultado una mayor colaboración y entendimiento entre todos.

En la escuela se obtiene un mejor rendimiento escolar debido a la relación que el maestro tiene con los estudiantes y la que mantienen ellos entre sí. En consecuencia, el hecho de que el docente se interese por desarrollar la empatía en sus estudiantes influye en la capacidad de motivar y encauzar positivamente a las personas. Enseñar a tener ese interés por los demás, y vivirlo habitualmente, es la mejor forma de transmitir empatía e identificarnos plenamente con los demás, cambiando radicalmente el entorno social en el que vivimos.

Es por esto que el trabajo de implementación de un proyecto de aula que desarrolle la capacidad empática, que se pretende realizar a partir de la investigación aquí planteada, permite al Colegio New Cambridge cumplir de manera óptima con la misión de educar en la formación integral, cuyo reconocimiento del otro impulse el desarrollo de unas actitudes y valores de participación responsable, aceptación y respeto de derechos propios y ajenos, manejo de conflictos, tolerancia, autonomía, ética en el trabajo, conocimiento de la Constitución Nacional, fortalecimiento y reconocimiento de nuestra identidad nacional y, es la práctica de actividades encaminadas al desarrollo de las

competencias ciudadanas, enfocadas en la empatía, precisamente, la que logra este propósito.

Para tal fin, este proyecto se divide en tres partes. La primera de ellas aborda los referentes teóricos que guían este proyecto: empatía, proyecto de aula y producción textual. En cuanto a la empatía se toma las perspectivas propuesta por Martin Hoffman y Jean Piaget quienes, a su modo y dentro de su campo del saber, toman el juego de roles como estrategia para desarrollar la empatía de los niños en primeros años de escolaridad. En lo que concierne al proyecto de aula los planteamientos de Mabel Nelly Starico, pionera latinoamericana en este campo, guían la elaboración de una propuesta en la que los juegos de roles cobran importancia el momento de desarrollar la empatía. Así mismo, se retoman las indicaciones al respecto que proveen los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Por último, se hace referencia a la producción textual en la que Mabel Condemarín, Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky dan pautas para el trabajo de la escritura en el aula en los primeros años de escolaridad.

En la segunda parte se implementa una investigación diagnóstica que revela lo que el Colegio New Cambridge ha gestionado para el desarrollo de la empatía a través de su PEI, así como el nivel de empatía de los niños en el momento previo de hacer esta propuesta con el fin de determinar cuáles son las necesidades de los alumnos al respecto.

En la tercera y última parte se expone el proyecto de aula que se propone para superar las deficiencias que tienen los alumnos, encaminado a la producción de una obra dramática que representa el desarrollo de comportamientos empáticos dentro de la comunidad. Así mismo, se pretende desarrollar la competencia pragmática, textual y oral en segundo grado.

Para finalizar, el proyecto saca a la luz las posibles conclusiones fruto de la elaboración de la propuesta que permiten determinar la validez y pertinencia del mismo, así como los caminos a seguir para futuros lectores que tomen este proyecto como base para elaborar uno propio.

La propuesta puede ser viable en la medida en que las instituciones sean concientes de la importancia del desarrollo de las competencias ciudadanas ya que, para alcanzar logros importantes, deben procurar mantenerse alejadas de las locas carreras que pretenden cumplir con programas académicos.

Alcanzar el desarrollo de estas competencias implica además de propuestas educativas, inversión de tiempo tanto en el aula como por fuera de ella;

Se requiere un compromiso serio de los docentes y de toda la comunidad educativa incluyendo padres y sociedad quienes requerirán un entrenamiento formal y dirigido.

De lo contrario la propuesta se quedaría tan solo, en un ejercicio interesante de escritura y teatro, en donde los niños tan solo habrían disfrutado el placer de haber desarrollado una actividad lúdica diferente.

1. EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA

1.1. ESTADO DEL ARTE

La educación moral es uno de los aspectos en los que se ha insistido en los últimos años y uno de los temas que se está consolidando durante el desarrollo de la reforma del sistema educativo. Muchas disciplinas la han considerado un fenómeno muy importante y relevante, entre ellas la Psicología, que le asigna un rol de mediador cultural para evaluar la conducta social. Ha sido un tema de interés tanto para la psicología clínica como para la educativa, la social y la de la personalidad. No obstante, si miramos el componente pedagógico de las investigaciones hechas hasta ahora en nuestro país, el estudio realizado sobre el desarrollo de la empatía en niños de la básica primaria ha sido muy limitado.

Dando una mirada regional, se encuentran tres trabajos claves: uno titulado “Estrategia para promover el valor de la comprensión del otro (empatía) en los estudiantes de psicología durante la relación terapéutica” realizado por Paola Mantilla Quijano como tesis de postgrado para CEDEDUIS, en el que la empatía no se trabaja en el ámbito educativo de la escuela sino en el de la educación superior. Así mismo, Tilia Flórez y Nubia Consuelo Romero han desarrollado un “test de inteligencia interpersonal – emocional” como trabajo de postgrado para el programa de Desarrollo Intelectual y Educación impartido por la UNAB. En este test no se tiene en cuenta el contexto educativo para su aplicación, lo cual lo convierte en una herramienta ambigua que no se ajusta con exactitud a variables

como edad y entorno. Por último, una tesis del programa anteriormente mencionado que se titula “Taller de habilidades interpersonales para niños de 3 a 6 años de edad”, elaborada por Mónica Ibáñez, Claudia Barrera y Olga Barrera presentan estrategias de innovación pedagógica que promueve las relaciones humanas, enfocadas en valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Al tener en cuenta los trabajos que se han hecho a nivel nacional sobre el tema, se encuentra que la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana ha publicado en tesis las siguientes investigaciones: “Validación de un cuestionario para la medición de la inteligencia emocional” de Jimena Ramos Callejas y “Diseño de un programa de actividades que promueven la inteligencia emocional como herramienta preventiva contra la violencia” de Karen Ratner de Rais en las que no se proponen estrategias didácticas sino psicométricas y/o psicológicas en las que la empatía es una variable más para el trabajo terapéutico.

Además, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional ha publicado una tesis de Claudia Vanesa Restrepo Villegas titulada “Relación entre empatía y conducta agresiva en niños y niñas de siete a ocho años de edad”. Este trabajo busca brindar un sustento empírico a la hipótesis que establece que los niños y las niñas empáticos presentan menos conductas agresivas que quienes tienen baja capacidad empática. Se mide la capacidad empática a través de la expresión facial y la respuesta verbal ante un video que presenta escenas de tristeza, la resolución de una tarea de adopción de rol y la caracterización de emociones. Infortunadamente, esta interesante investigación no tiene ninguna propuesta pedagógica para la implementación de la empatía a través de proyectos de aula.

En el ámbito teórico, se encuentra la obra de Lawrence Kohlberg, la cual es considerada como el intento más exitoso y profundo de comprender el desarrollo moral desde un enfoque sociocognitivo. A través de su trabajo en filosofía moral, psicología del desarrollo e investigación pedagógica, ofrece a los maestros una

ampliación de la educación en valores a la educación del dominio moral. Define la perspectiva moral en la que se apoyan los valores, no quedándose en una mera definición de los mismos. Nos da, en resumen, una razón poderosa y una explicación para que promovamos desde nuestras aulas el crecimiento moral de nuestros estudiantes: “por tal motivo la educación debe proponerse como meta fundamental el desarrollo de las estructuras de razonamiento a su máximo nivel.”¹

Así mismo, Jean Piaget, desde la teoría cognitivo evolutiva, propone que uno de los factores más influyentes en el desarrollo socio-moral es la oportunidad de desempeñar (en la vida real o en situaciones ficticias) distintos papeles y aprender así a coordinar diversas perspectivas. La eficacia de dichas representaciones aumenta cuando se sitúan en el contexto de debates y discusiones entre compañeros. De esta manera, “el respeto mutuo es la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral.”²

La relación entre empatía y calidad de relaciones es mayormente positiva, si los asuntos confrontados son más triviales, menos conflictivos y menos amenazadores para la relación; y ésta podría ser negativa si el contenido de la confrontación es más importante, más conflictivo y más amenazador. “Es por eso que Piaget, que considera la moral como un sistema de reglas, fija su punto de partida en las reglas del juego porque los juegos ‘constituyen admirables instituciones sociales’ que pertenecen al mundo del niño.”³

Por otra parte, Martin Hoffman propone que la empatía es una capacidad propia de cada individuo que posee la habilidad de conectarse con actividades mentales, que puede adoptar la perspectiva de los demás o atender a sus propios estados

jf¹ BERMÚDEZ, Ángela y JARAMILLO, Rosario. El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Santa Fe de Bogotá: Secretaría de Educación Distrital, 2000. p. 31.

² MIFSUD, Tony. El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica. México: Limusa, 1985. p. 63.

³ Ibid., p. 57.

internos. En su obra “presenta una teoría completa del desarrollo y la conducta prosociales. Es una teoría polifacética que abarca desde el condicionamiento clásico hasta los principios de justicia con afecto empático.”⁴

Otra descripción realizada sobre cómo va evolucionando con la edad la capacidad de adopción de perspectivas es la realizada desde el enfoque cognitivo-evolutivo por Selman, muy similar a lo planteado por Kohlberg.

Para saber cómo llegamos a comprender el mundo social y emocional, a pesar de su complejidad e imprevisibilidad, es necesario tener en cuenta el papel que en dicha comprensión tiene la empatía, o tendencia disponible desde nuestra primera infancia a sentir lo que siente el otro, que en estas primeras edades se produce mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos, y que proporciona señales no verbales, basadas en datos fisiológicos, que relacionan la conducta del otro con la propia conducta vivida, alertando al sujeto sobre el hecho de que el otro está teniendo una experiencia afectiva y proporcionándole información básica sobre la misma. La empatía, por lo tanto, no es sólo una de las principales motivaciones para la solidaridad, como habitualmente se reconoce, sino que constituye también una importantísima fuente de información para comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás.

Hasta aquí se ha visto que nuestras relaciones se basan no sólo en contenidos manifiestos verbalmente, sino que existen otros mecanismos llenos de significado, que siempre están ahí y de los que no siempre sabemos sacar partido. La postura, el tono o intensidad de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está latente, para ser decodificada y darle la interpretación apropiada. Eco propone que a este fenómeno se le denomina competencia semiótica, la cual “permite interpretar

⁴ HOFFMAN, Martín. Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Idea Books, 2002. p. 31.

signos verbales y visuales, y sacar inferencias de ellos, uniendo al conocimiento de fondo la información que nos dan.”⁵

De hecho, no podemos leer las mentes, pero sí existen muchas sutiles señales, a veces ‘invisibles’ en apariencia, las cuales debemos aprender a leer. En otras palabras, el ser empático es el ser capaz de “leer” emocionalmente a las personas. De aquí que la teatralidad cotidiana entre en juego para “exigir al hombre, como actor, una permanente actitud semiótica, interpretativa de la acción propia y de la del otro. [...] No puede saber de sí mismo, sino en el momento en el cual actúa frente al otro y también sabe de él.”⁶

Al adentrarnos en el componente pedagógico del desarrollo de la empatía, el político francés Jacques Delors asegura que la educación tiene una doble misión: “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza”.⁷ Ante esta premisa, el proyecto de aula aparece como la estrategia más conveniente para implementar la empatía en los estudiantes, por cuanto pueden estimular el análisis crítico acerca de los problemas sociales, la valoración de alternativas de acción, el diseño de acciones de cambio y el eventual desarrollo de algunas de ellas, llevando a las niñas y niños no sólo a saber indagar sino también a saber actuar como ciudadanos más cultos, críticos y participativos. Por otra parte, los proyectos incitan a profundizar e integrar conocimientos de diversas disciplinas, dándole un significado más intenso al estudio de las asignaturas escolares y contribuyendo a la adquisición más firme y potente de las nociones.

⁵ ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. p. 284.

⁶ GÓNGORA V. Lizardo Alvaro. El actor social, ¿un símbolo postmoderno? Semiótica de la teatralidad cotidiana. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996. p. 155.

⁷ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Versión electrónica disponible en Internet : <http://www.unesco.org>. P. 4.

Raúl Gómez Isaza⁸ ha hecho un recuento acerca de la noción de proyecto pedagógico. Inicialmente expone el trabajo de Marc Bru y Louis Not autores del libro: *¿Ou va la pédagogie du projet?* Así mismo, J.J. Rousseau mostró el papel importante que juega el ambiente en el desarrollo del niño. Antes que dirigir al estudiante de manera magistral, con unos propósitos y normas bien precisas, él habla de tolerancia y de que es necesario no intervenir puesto que, según él, el niño es "naturalmente bueno". Eso permitió ubicar al alumno en el centro de sus aprendizajes.

En 1910, John Dewey probó que utilizando experiencias concretas, el estudiante daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas. Montessori supo ubicar el lugar del niño en el centro de su desarrollo, explicando el rol de la maduración espontánea. Claparede postula una pedagogía pragmática bajo el nombre de "vivencia experimental", valorizando así el trabajo práctico y manual.

Es importante resaltar los planteamientos de John Dewey, los cuales proponen el aprendizaje a través de actividades de diferente índole, más que por medio de los contenidos curriculares establecidos. Además, se opone a los métodos autoritarios. Dewey pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. De esta manera, se ratifica la concepción de proyecto del sistema educativo colombiano: "se están aprendiendo nuevos conceptos, se esta propiciando una forma activa y autónoma

⁸ GÓMEZ I., Raul Eduardo. Método por proyectos para la construcción del conocimiento. Disponible en Internet: <http://www.unipedagógica.edu.co>

de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica”⁹

Actualmente, Mabel Nelly Starico, ha implementado los proyectos de aula que responden al marco teórico constructivista y los toma como estrategia de intervención en el aula en donde el maestro se convierte en mediador, facilitador, interventor y artífice de estrategias significativas. Así mismo, relaciona los intereses de los estudiantes con la realidad, favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes y posibilita un papel más creativo.

En el caso de la lengua castellana, el éxito de los resultados de los proyectos de aula radica en el enfoque comunicativo que los orienta. Los lineamientos curriculares de lengua castellana toman como base dos enfoques que se complementan entre sí: el semántico comunicativo y el semiótico funcional¹⁰. A partir de éstos, se encuentra el planteamiento teórico de Van Dijk, quien toma al discurso como interacción social y explica las funciones sociales y culturales del discurso tanto oral como escrito.

Esta perspectiva de análisis discursivo es la base para que Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Vals den pautas para abordar el discurso oral y escrito en el aula ajustando la práctica discursiva al contexto. Además, Carlos Lomas, también aborda la escritura en el aula bajo la mirada lingüística, semiótica, sociolingüística, entre otras disciplinas. A la par, Mabel Condemarin expone en su obra técnicas de evaluación y estrategias de desarrollo de las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje escolar: la psicomotricidad, la percepción, el lenguaje y el pensamiento.

⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua castellana: lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. P. 40.

¹⁰ Para ampliar esta idea remitirse a: Ibid., pp. 45 – 46.

De otro lado, se encuentran los trabajos de Emilia Ferrerio, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky quienes coinciden en analizar los procesos a través de los cuales el niño conoce, simultáneamente, el sistema de escritura, en tanto sistema de notación (letras, signos, etc. y sus relaciones respectivas) y el lenguaje escrito, con sus diferentes variedades discursivas (textos narrativos, descriptivos, conversacionales, argumentativos, etc.).

No se puede desconocer la importancia de Josette Jolibert en el campo de la didáctica de la lectoescritura. Su obra se ocupa de la formación y de la actualización del docente en lectura y escritura como condición necesaria para obtener mejores resultados en la alfabetización. Ofrece propuestas para mejorar las prácticas de lecto-escritura en el aula y busca modificar los propios comportamientos de los maestros en tanto lectores y escritores. Estas propuestas, fundamentadas especialmente en la investigación-acción, conciben la lectura como construcción de significados y presentan, entre otras acciones, experiencias con el lenguaje, observaciones sistemáticas del sujeto que aprende y trabajos de producción y comprensión textual.

Estos múltiples acercamientos de diferente índole pero en definitiva de poca practicidad para nuestro contexto y a su vez los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber a nivel nacional; han llevado al Ministerio de Educación a centrar su atención en estudiar y abordar eso que se ha llamado la formación ciudadana, teniendo en cuenta experiencias de maestros; que de alguna u otra manera han demostrado que sí es posible diseñar estrategias capaces de lograr verdaderos cambios.

La base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se fundamenta en el hecho que establece, que vivir en sociedad es una característica fundamental de los seres humanos .

De aquí la importancia de fortalecer este aspecto en los estudiantes ,puesto que relacionarse con otros no es tarea fácil, en realidad se debe hacer un esfuerzo grande para entender el punto de vista del otro.

Entre estos esfuerzos la sociedad ha establecido acuerdos universales como la declaración Universal de los derechos humanos que de una u otra manera sirven de cursor para pretender una vida armónica en sociedad.

“Las grandes metas de la formación en competencias ciudadanas están ligadas a estos derechos y deberes ; igualmente buscan aportar a construir la paz ,a fomentar la participación democrática y a valorar la pluralidad . Puesto que la nuestra es una democracia participativa ,y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona , los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político :empoderar a niños niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de su participación.”

Alcanzar esta meta requiere de múltiples factores ;no se puede limitar a una simple adquisición de conocimientos en las clases de ética o sociales, se pretende entrenar a los niños ,para que sean capaces a enfrentar la complejidad de el otro en los diversos contextos.

Dentro de los múltiple factores a tener en cuenta es claro que se requiere el desarrollo de conocimientos ciudadanos los cuales son una herramienta importante, siempre y cuando se promueva el desarrollo de las competencias comunicativas; as cuáles son justamente las que permitirán alcanzar acuerdos justos y favorables a todos en donde los intereses personales no primen.

Otros factores que juegan un papel importante en el desarrollo de las competencias ciudadanas tiene que ver con la capacidad de el niño para visualizar las consecuencias de sus actos . Desarrollar está competencia se simplifica sí se tiene destreza en identificar las emociones propias y las de los otros.

Son muchos los factores que se requieren fortalecer, pero también es claro que es la única salida a una sociedad justa y pacífica .

1.2. LA EMPATÍA TRABAJADA EN EL MARCO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.2.1 Empatía.

La definición del termino Empatía no es tan fácil según SIEGFRIED UHL quien plantea la dificultad a la que se ha enfrentado la psicología debido a la imprecisión del termino . Este concepto ha sido utilizado a través del tiempo tanto en teorías Filosóficas como Psicológicas.

Para empezar resulta pertinente aclarar tres tipos principales de significados al termino Empatía:

- 1) Capacidad de comprender el estado interior de otras personas
- 2) Capacidad de vivenciar los sentimientos de otras personas.
- 3) Capacidad de experimentar condolencia.

En la realidad no se podría hablar de tipos de Empatía aisladamente puesto que unas interfieren con otras .es decir no se puede desligar el pensamiento y el sentimiento.

Estos tres tipos de Empatía involucran factores pertinentes para alcanzar una competencia comunicativa puesto que se requieren para establecer un dialogo; el cuál no es más que una conversación en la cuál las personas se reconocen mutuamente desde diversos niveles

Cabe anotar que el sentimiento de la empatía es aceptado por la mayoría como un sentimiento positivo : sin embargo existieron posiciones en la época clásica y posclásica que la consideraron como una consecuencia del amor a si mismo, o una expresión de egoísmo conciente.

Por otro lado está la teórica de la empatía el planteamiento moral de Martin Hoffman quien plantea una teoría en la que se refiere al desarrollo de la empatía de los niños, estableciendo que implícitamente desde el momento mismo de la concepción, el niño es capaz de experimentar un estado de aflicción personal en

respuesta a la aflicción de otros, incluso la de su madre, cuando se encuentran en el vientre. Teniendo claro hasta el momento que se tomará como base la perspectiva teórica de Martín Hoffman, qué mejor que trabajar con el concepto de empatía por él propuesto:

Los psicólogos han definido la empatía de dos modos: a) como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona (es decir, de sus pensamientos, percepciones, sentimientos e intenciones) y b) como la reacción afectiva vicaria (es decir, fruto de una participación imaginada en la experiencia ajena) ante otra persona. La empatía que estudiamos aquí es la segunda: la afectiva. Ésta última parece un concepto sencillo – se siente lo que otro siente – y muchos autores la definen simplemente por el resultado que implica: empatizamos hasta el punto de que nuestros sentimientos coinciden con los ajenos. [...] Según mi definición para que la reacción sea empática se requiere esencialmente **la participación de unos procesos psicológicos que hagan que los sentimientos de una persona sean más congruentes con la situación de otra que con la suya propia.**¹¹

Sin embargo, las habilidades cognitivas del niño se desarrollan con la edad, así como también los sentimientos de simpatía y la toma de roles, pero a la vez disminuyen la capacidad de aflicción personal. Explica, además, la acción humana en cinco tipos de encuentros o dilemas morales: espectador inocente, trasgresor, trasgresor virtual, interpelante moral y atención o justicia. “Estos cinco tipos de encuentro moral comparten la base motriz empática.”¹²

Junto con esta visión se retoma lo expuesto por Piaget quien formula, en los estudios realizados sobre el papel del juego en la infancia, que la situación imaginaria creada a través de la dramatización de papeles proporciona un contexto protegido que permite la exploración, la innovación y la práctica evitando los riesgos de las situaciones reales. Por otra parte, la oportunidad que proporciona el juego de roles de revivir una situación problemática para poder asimilarla mejor, coincide con la función reconocida por Piaget al juego simbólico

¹¹ HOFFMAN, Op. Cit., pp. 35 – 36.

¹² Ibíd.. p. 13.

en los niños entendiéndolos como un medio para promover el desarrollo de competencias comunicativas.

Es poco lo que se sabe sobre medios para el desarrollo de la capacidad de empatía, de aquí que el juego de roles se ha establecido como una de las grandes herramientas pedagógicas.

El principal aporte que el juego de roles aporta a la educación tiene que ver con el desarrollo de la empatía.

Cabe anotar que el juego de roles puede resultar contraproducente si carece de una preparación previa o de un docente carente de entrenamiento. en esta clase de actividades.

1.2.1.1. Los juegos de roles como estrategia para desarrollar la empatía.

Hay dos tipos de juegos de roles; en uno de ellos, los niños pretenden que los niños actúen como si pertenecieran al ecosistema. Por ejemplo: tres estudiantes, uno actúa como si fuera el oxígeno y los otros como Magnesio se toman de la mano para formar una molécula de Oxígeno. El otro tipo de juegos de roles tiene que ver con ejemplos éticos. Los estudiantes actúan como humanos en situaciones de la vida real. Diferentes estudiantes dan una breve descripción de quien son y como se sienten después los estudiantes representan a otros y pretenden tomar decisiones como si fuesen ellos.

Este segundo tipo de juegos de roles está diseñado para analizar valores personales Este juegos de roles ayudan a los estudiantes a desarrollar estrategias para resolver situaciones tanto personales como con las otras personas. También le permita desarrollar la empatía por los otros. Los estudiantes se sienten más cómodos cuando expresan sus sentimientos. Aquí, el profesor debe ser cuidadoso en guiar a los estudiantes para que sean más comprensivos cuando juzguen a los otros. El profesor debe escoger juegos de roles que ayuden a los estudiantes a reflexionar, aunque tenga un número pequeño de estudiantes. Los

juegos de roles más efectivos son aquellos en los que los estudiantes se ven involucrados de alguna manera.

Los juegos de roles deben ser pertinentes dentro de los ambientes de aprendizaje que se están desarrollando en la Institución Educativa. Esta actividad no debe tener un final claro, no más bien debe dejarse como algo abierto en el cual se debe seguir trabajando.

Para implementar esta estrategia en el aula, se sugieren los siguientes aspectos:

- Permítale a los otros participantes que observan los juegos de roles que escuchen los comentarios del docente. A quienes observan les resulta muy beneficioso este ejercicio pues les permite aprender de la experiencia de los otros.
- No solo se aprende de nuestra experiencia en los juegos de rol, si no de las experiencias de nuestros compañeros y de los comentarios del quien dirige la actividad.
- La retroalimentación es muy importante. Debe llevar principios sensatos, específicos y relacionados con la realidad de las personas. No debe contener principios subjetivos, o comentarios basados en experiencias personales o supuestas.
- La retroalimentación debe ser significativa y específica, que tenga que ver con quien hizo la representación. La retroalimentación debe ser una sugerencia. El propósito es enriquecer el desarrollo de la persona.
- Las reglas de los juegos de roles son básicamente simples. Las instrucciones deben ser claras y comprensibles y la retroalimentación debe ser específica, revelante, significativa y debe ser socializada de inmediato.

- La flexibilidad debe estar presente, dependiendo de la situación siempre y cuando aporte experiencias significativas a la actividad.
- Cuando los juegos de roles son exitosos, los participantes a menudo expresan su agrado y afirman que olvidan que están representando un papel y encuentran en estas actividades la mejor manera para aprender.

1.2.1.2 Creando juegos de roles

- Cada rol debe ser descrito claro y detallado. Los estudiantes deben informarse de su personaje con anticipación. Esta preparación debe ser dirigida por el profesor.
- Hay dos maneras para preparar a los estudiantes: una es darle a los estudiantes una semana para preparar a su personaje por su cuenta. Esta manera puede ser muy productiva si se cuenta con estudiantes motivados y entusiastas. Algunas veces el profesor puede verse sorprendido de la manera tan efectiva en que los estudiantes preparan a su personaje. Otra manera consiste en dar tan solo 5 minutos antes de la clase para que el estudiante lea algo referente, al juego de rol que va a representar y lo discuta con su grupo.
- Mientras el grupo está discutiendo el profesor trabaja con el resto del grupo.
- Independiente de lo que el profesor haya preparado para sus estudiantes, el profesor escoge a quien van a realizar los juegos de roles. Hay dos razones para que sea el profesor quien escoja al estudiante:
 1. Primero el profesor es quien tiene las razones pedagógicas para escoger a determinado estudiante: El profesor debe escoger

estudiantes con características especiales y diferentes para que hagan la actividad productiva.

2. La otra razón por la cuál es el profesor quien escoge a los participantes es porque si se tienen preparadas diversas actividades durante el periodo escolar debe cerciorarse que todos participen.

- En el primer grupo deben participar uno o dos de los estudiantes más extrovertidos y así los más tímidos podrán ver que no es tan difícil actuar.
- Justo antes que el juego de roles comience, el profesor presenta el personaje y explica que se trata.
- Se especifica cuál es el problema.
- Dependiendo de la situación, los actores adoptan una posición.
- Se puede establecer un límite de tiempo si se quiere o también se puede realizar la actividad sin un límite de tiempo. De cualquier manera, se debe notificar a los estudiantes el mecanismo se utilizará.
- Idealmente se debe nombrar a un estudiante que sea quien se encargue de socializar los puntos de vista del grupo y quien exprese la decisión final. Se debe explicar a los estudiantes que el encargado de socializar está realizando un juego de roles y no lo hace por tener características particulares.
- Mientras los estudiantes actúan el profesor puede tomar notas, llenar un anecdotario o simplemente disfrutar la actuación.

1.2.1.3. Toda la clase involucrada.

1. Sí los juegos de roles involucran dos candidatos para el consejo se puede tener a toda la clase involucrada si después de que ambos candidatos hablen la clase puede votar.
2. Otra manera diferente de involucrar a toda la clase es hacer que dos estudiantes tomen una decisión, después toda la clase discute acerca de las decisiones de sus compañeros y adoptan una posición. Luego se hará que asuman la posición en la que anteriormente estaban en desacuerdo.

1.2.2 Producción textual.

Por último, partiendo de la proposición de que escribir “se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”¹³, se tomará como base teórica lo propuesto por Mabel Condemarín reforzado con algunos preceptos de Josette Jolibert, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky con respecto a la formación de niños escritores de textos.

¹³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit. P. 49.

2. LA EMPATIA EN EL COLEGIO NEW CAMBRIDGE

Los resultados de competencias ciudadanas de las pruebas SABER 2003, fueron apenas aceptables si se tiene en cuenta que se calificaban con un puntaje de 0 a 10 y, a nivel nacional, el promedio de los puntajes de todos los componentes de las pruebas de Competencias Ciudadanas en el grado quinto no superaba los seis puntos.

Ahora bien, si se miran detenidamente los resultados del grado quinto del Colegio New Cambridge (ver Anexo A) en cuanto al promedio y desviación estándar de los puntajes por componente, es posible advertir que el promedio por plantel en la empatía es ligeramente inferior al promedio municipal, departamental y nacional, lo cual indica que no sólo la institución sino el país en general se encuentra en un entorno empático insuficiente. Igualmente, al revisar los mismos resultados, pero discriminados por porcentaje, (ver anexo B) la mayoría de los estudiantes de quinto grado del Colegio New Cambridgeses ubican entre los niveles medio y bajo.

Teniendo en cuenta que estos resultados reflejan no sólo las competencias de un grado sino de un ciclo educativo como lo es la básica primaria, cabe afirmar que los niños de cursos inferiores a quinto grado, específicamente segundo grado, también poseen un bajo nivel de empatía, debido a que el PEI del colegio no ofrece herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que propicien el desarrollo de este comportamiento durante la básica primaria. A la par, las planeaciones de las distintas áreas abordadas en segundo grado se enfocan en contenidos conceptuales, desconociendo la incidencia de la formación actitudinal y en valores que conduce a un mejoramiento del clima afectivo del aula.

Al mismo tiempo, la formación familiar en valores que reciben estos alumnos se enfoca en el cuidado de sí mismo y de sus bienes, comportamiento que se evidencia en el aula y en el tiempo de descanso cuando los niños no comparten sus objetos personales, ya sea porque no les gusta o porque sus padres no se los permiten. De igual modo, en los momentos de confrontación de puntos de vista que se dan en el desarrollo de las clases, los niños y niñas de segundo grado tienen serias dificultades para escuchar, comparar, adoptar o respetar, las perspectivas de sus compañeros.

A partir de lo anteriormente expuesto, es incuestionable la necesidad de implementar estrategias didácticas a través de un proyecto de aula, en las que el aprendizaje significativo desencadene comportamientos empáticos que tiendan a mejorar las relaciones sociales de los niños de segundo grado, no sólo con las personas más cercanas a ellos (compañeros, docentes y familia) sino también con todas aquellas que tengan contacto en diversas situaciones de su vida cotidiana.

2.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Gracias a la implementación de una investigación evaluativa – propositiva y de la investigación - acción, puede ser posible elaborar un diagnóstico sobre el estado actual de la empatía de los niños de segundo grado del Colegio New Cambridge, así como determinar la importancia que esta institución educativa le ha asignado a la descentralización del niño. A partir de las mismas, en especial la investigación – acción, es posible proponer actividades didácticas que faciliten el incremento de la empatía diagnosticado en los estudiantes.

Se puede tomar como población objeto a los estudiantes de segundo grado del Colegio New Cambridge, es decir, 56 estudiantes, de los cuales 28 serían dispuestos como muestra representativa. Se pueden hacer observaciones en las clases de ética, ya que la Institución Educativa ha determinado que se trabaje

dentro de esta área los aspectos relacionados con las Competencias Ciudadanas. A partir de estas observaciones es posible determinar que las temáticas abordadas en la clase tienen que ver con el desarrollo de valores tales como la honestidad, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la perseverancia, la humildad, entre otros.

La maestra puede entregar cuentos apólogos de los cuales los niños deben sacar conclusiones sobre los valores que se deben aplicar en las situaciones ahí presentadas. La mecánica de la actividad es similar a la que propone “El Libro de los Valores”¹⁴ Luego, se puede proponer proponer que creen oralmente, o en grupos, una situación similar y la dramaticen. No habrá seguimiento de los borradores que hacen los alumnos para aprender lo que deben decir en su acto dramático. Al finalizar los actos, se escogerá el mejor por su actuación más no por lo que pretendía reflejar en cuanto al valor tratado en clase.

A partir de estos resultados es posible plantear un proyecto de aula en el que se solucione el siguiente problema: *¿cómo hacer para que los alumnos de segundo grado incrementen su nivel de empatía, aplicando el desarrollo de competencias comunicativas relativas a su edad y procesos mentales?*

¹⁴ CASA EDITORIAL EL TIEMPO. El libro de los valores. Bogotá: El Tiempo, 2002. 159 p.

3. PROYECTO DE AULA: “SE ME PERDIERON LOS ZAPATOS, ME PONDRÉ LOS DE MI AMIGO”

Tomando como base teórica lo expuesto en el primer capítulo, es posible crear un proyecto de aula cuya situación significativa sea participar en un festival de teatro de la básica primaria para mostrar ante la comunidad educativa obras de teatro de producción propia encaminadas al desarrollo de la empatía. En cuanto a los proyectos de aula, la perspectiva teórica ecléctica contenida en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que integra las concepciones de Not, Dewey, Rousseau, Montessori y Claparede, concuerda, de cierta manera, con las propuestas de Mabel Nelly Starico, cuyas indicaciones serán tomadas como eje teórico de este proyecto.

Se hace pertinente ajustar este concepto al contexto educativo colombiano. Por tanto, es posible concretar que “el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos.”¹⁵

Para tal fin, dentro del aula se producirán y se corregirán a través de la reescritura colectiva los posibles guiones y, el escogido, será representado en el festival. Todos los guiones serán analizados después de su finalización con una rejilla de producto que se encuentra al final de este capítulo. Los otros serán compilados en una publicación informal que será entrada a los padres de familia.

¹⁵ Ibíd., p. 40.

3.1. PROPÓSITO

El propósito es desarrollar en los niños habilidades para que participen de una manera activa y comunicativa en la toma de decisiones y, de esta manera, incrementar su capacidad de empatía. Así, los niños interactúan con otros, negocian, toman turnos para el uso de la palabra etc., así como la preparación para jugar un papel activo como ciudadano. Para tal fin a los niños se les debe enseñar a:

- Tomar parte de discusiones con una persona o toda la clase.
- Tomar parte de un simple debate de cualquier tema.
- Reconocer que se puede escoger, y reconocer la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto en determinado momento.
- Comprender porqué y cómo están diseñadas las reglas, por qué se necesitan diferentes reglas en diferentes situaciones y cómo tomar parte en el diseño y cambio de las reglas.
- Reconocer que hay diferentes clases de responsabilidades, derechos y deberes en la escuela, la casa y en la comunidad. y que algunas veces entran en conflicto unas con otras.

3.2. PLAN DE ACCIÓN

Es un proyecto que debe llevarse en el transcurso de un periodo escolar de 9 semanas de duración, con una intensidad horaria semanal de 4 horas. En el plan de acción se tendrán en cuenta los estándares en lenguaje, los logros, indicadores de logro, competencias a desarrollar (incluyendo las ciudadanas en algunos casos) ¹⁶

¹⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 33 p.

Con el fin de hacer un plan de acción fácil de seguir, es necesario establecer aparte convenciones para los estándares, procesos y subprocesos de la siguiente manera:

ESTÁNDARES		
PRODUCCIÓN TEXTUAL		CÓDIGO
<i>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</i>	Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.	PO1
	Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.	PO2
	Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	PO3
<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</i>	Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.	PE1
	Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.	PE2
LITERATURA		
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.	L1
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN		
Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.	Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto	E1

PLAN DE ACCIÓN

ESTÁND	LOGROS	INDICADORES	COMP.	CONTENIDOS			ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ANEXOS
				COG	PROC	ACT				
							Venta del proyecto	Los alumnos asistirán a una obra de teatro en la Biblioteca Gabriel Turbay.	3 horas	Información sobre la obra.
								Luego, se s dirá que en el colegio se realizará un festival de teatro en el que la mejor obra por curso va a participar.		Parámetros del festival de teatro.
PO1 PO3 E1	Sostiene una discusión con otra persona ofreciendo su punto de vista y escuchando el punto de vista del otro.	Muestra a través de su lenguaje corporal su habilidad para escuchar el punto de vista de otra persona.	Oral Pragmática Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he				Escogencia de situaciones para representar en la obra.	Por parejas los niños dan sugerencias para resolver una situación. Para esto, la docente debe dar un ejemplo inicial de situaciones a resolver. Ej. Muchos de ustedes	2 horas	Situaciones a resolver.

				CONTENIDOS					
		Participa en debates sencillos escuchando el punto de vista de otros.	aprendo en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.) Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.					piensan que una persona tomo el lápiz de un compañero en la hora de almuerzo.¿ Qué piensan que se puede hacer?	
		Reconoce que cada voto cuenta en la resolución de situaciones.	Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.					Se organizan los niños para hacer una discusión del carrusel: uno de los círculos puede moverse hacía otro lugar (para hacer que los niños adquieran nuevas parejas). Esta actividad se puede repetir hasta que cada niño al menos haya trabajado con al menos 4 compañeros.	
		Toma decisiones							

				CONTENIDOS						
PO1 PO3 E1	Colabora con los otros en grupo para resolver problemas y tomar decisiones acerca de procesos que involucran el trabajo de grupo efectivo para alcanzar decisiones grupales.	Participa de manera activa en un grupo de discusión y actividades de resolución de problemas	Oral Pragmática Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.)				Reconocimiento de situaciones para dramatización.	Una vez hayan recopilado una lista de sugerencias de las discusiones con sus compañeros hacen una votación por las sugerencias o realizan un debate para escoger la solución mas apropiada	2 horas	Posibles sugerencias
		Reconoce que pueden haber puntos de vista diferentes, Entiende como se toman decisiones de una forma democrática Refleja su progreso en sus habilidades para comunicarse Expresa su punto de vista y algunas veces es receptivo a las opiniones de los demás	Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo. Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.					En parejas, escogen la situación que más les llamó la atención y la solución escogida en grupo y redactan un primer borrador en donde escriban qué sentirían si esa situación les pasa a ellos.		

4. CONCLUSIONES

A medida que se incrementan los problemas sociales y disminuye la capacidad educativa de la familia y otras instancias socializadoras, más se acude y demanda a la escuela que contribuya a solucionar los problemas que nos aquejan.

Las últimas reformas educativas y los nuevos currículos plantean posibles salidas; sin embargo no será fácil llevarlas a cabo en tanto no se habilitaban tiempos y espacios específicos y no se capacite de una manera responsable a docentes y padres de familia.

Ciñéndose a la realidad que se vive , en donde los niños desde tempranas edades ingresan a una educación formal; no cabe más que asumir ,que gran parte de la responsabilidad del desarrollo de un buen ciudadano recae sobre las instituciones y por ende en los educadores.

De la personalidad y preparación de los maestros depende en gran parte, el éxito que tanto gobierno como instituciones pretendan con sus estudiantes.
La eficacia o no de un programa también depende de la sociedad y en particular de la familia .

Una buena educación debe ofrecer sólidos pilares morales que le permitan al niño en un futuro, ser capaz de resolver una situación que manera que vele por el bien común.

BIBLIOGRAFÍA

BERMÚDEZ, Ángela y JARAMILLO, Rosario. El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Santa Fe de Bogotá: Secretaría de Educación Distrital, 2000. 67p.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. 386p.

CASA EDITORIAL EL TIEMPO. El libro de los valores. Bogotá: El Tiempo, 2002. 159 p.

COLEGIO NEW CAMBRIDGE Proyecto Educativo Institucional. Floridablanca: Colegio Panamericano, 2001.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cómo se evalúan las competencias ciudadanas en las pruebas SABER. Disponible en Internet: [URL:http://www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

------. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Versión adaptada para las familias colombianas. Educación básica y media. Proyecto Ministerio de Educación nacional – Ascofade. Noviembre de 2003.

------. Evaluación SABER. Resultados Competencias Ciudadanas 2003. Disponible en Internet: [URL:http://www.mienducacion.gov.co](http://www.mienducacion.gov.co)

-----, Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 33 p.

-----, La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación básica y media. Disponible en Internet: [URL:http://www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) 44p.

-----, Lengua castellana: lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 140p.

CONDEMARIN, Mabel. Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago de Chile: Dolmen, 1985. 223p.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Versión electrónica disponible en Internet: URL: <http://www.unesco.org>

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. 405p.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.

GÓMEZ I., Raúl Eduardo. Método por proyectos para la construcción del conocimiento. Disponible en Internet: [URL:http://www.unipedagógica.edu.co](http://www.unipedagógica.edu.co)

GÓNGORA V. Lizardo Alvaro. El actor social, ¿un símbolo postmoderno? Semiótica de la teatralidad cotidiana. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996. 252p.

GRAVES, D.H. Didáctica de la escritura. Madrid: Morata, 1987. 307p.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Buenos Aires: Taurus, 1989. 2v.

----- . Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. México D.F.: Red Editorial Iberoamericana, 1993. 507p.

HOFFMAN, Martín. Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Idea Books, 2002. 253p.

JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 1996.

JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo y PÉREZ, Mauricio. Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura. 2 ed. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés, Asociación Colombiana de Semiótica y Universidad Nacional de Colombia, 1998. 179p.

KOHLBERG, Lawrence. The psychology of moral development. (Essays of moral development. V, 2) Appendix A: the six stages of justice judgement. Traducido por Rosario Jaramillo y Rosario Martínez.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. 2v.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (compiladores). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós. 1994. 276p.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993. 117p.

MIFSUD, Tony. El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica. México: Limusa, 1985. 115p.

TOLCHISNKY, Liliana y TEBEROSKY, Ana. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.

ANEXO A

Evaluación SABER
Resultados Competencias Ciudadanas 2003

SANTANDER - FLORIDABLANCA
COLEGIO NUEVO CAMBRIDGE - JORNADA COMPLETA - PRIVADO
- URBANA

PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE PUNTAJE POR COMPONENTE*

QUINTO GRADO								
Componentes	Plantel		Municipio		Departamento		País	
	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Conocimientos en ciudadanía	6,26	1,15	5,42	1,54	4,96	1,49	5,06	1,56
Actitudes hacia la ciudadanía	6,25	1,11	6,20	1,13	6,15	1,11	6,10	1,15
Acciones Ciudadanas	5,95	0,9	6,19	1,06	6,15	1,05	6,05	1,05
Ambientes Democráticos	5,49	0,54	5,46	0,52	5,50	0,54	5,46	0,53
Procesos Cognitivos	6,05	0,76	6,17	0,90	6,04	0,95	6,07	0,95
Manejo de Emociones	6,11	1,45	5,76	1,55	5,64	1,55	5,65	1,53
Empatía	5,7	0,88	5,82	0,88	5,87	0,96	5,75	0,94

(*) El puntaje en la prueba se califica, para cada estudiante en una escala de 0 a 10 puntos.

ANEXO B

Evaluación SABER
Resultados Competencias Ciudadanas 2003

SANTANDER - FLORIDABLANCA
COLEGIO NUEVO CAMBRIGDE - JORNADA COMPLETA - PRIVADO
- URBANA

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA CATEGORÍA DE DESEMPEÑO POR COMPONENTE.

QUINTO GRADO												
Componentes	Plantel			Municipio			Departamento			País		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Conocimientos en ciudadanía	45,9	34,43	19,67	22.65	28.36	48.99	14.93	23.23	61.84	17.86	23.42	58.72
Actitudes hacia la ciudadanía	37,7	32,79	29,51	37.70	34.91	27.39	35.45	36.17	28.37	34.14	34.92	30.94
Acciones Ciudadanas	31,15	34,43	34,43	38.97	32.65	28.38	37.29	33.63	29.08	33.44	33.38	33.18
Ambientes Democráticos	1,64	45,9	52,46	0.95	43.72	55.33	2.01	46.58	51.41	1.22	44.19	54.59
Procesos cognitivos	27,87	52,46	19,67	31.83	48.90	19.28	27.91	45.25	26.85	28.91	45.63	25.45
Manejo de Emociones	49,18	0	50,82	42.46	0.58	56.96	38.73	0.46	60.380	38.43	0.60	60.98
Empatía	18,03	39,34	42,62	23.14	39.60	37.27	25.69	37.48	36.84	21.10	37.59	41.31