

Estrategia de gestión para la disminución de agresiones verbales entre estudiantes implementada en los colegios INEM de Kennedy “Francisco de Paula Santander”, San José de la localidad Kennedy, y Colegio Técnico Palermo de la localidad Teusaquillo en la Ciudad de Bogotá¹.

Presentado por:

**ROBER FERNEY MORENO TOBÓN
EDUARDO RAMÍREZ OSORIO
MARCO WALTON RODRÍGUEZ RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES E INSTITUTO DE POSTGRADOS
BOGOTÁ; D.C., 2015**

¹ El trabajo se realizó en los Colegios base del estudio y da cuenta de las acciones realizadas en los mismos: colegios INEM de Kennedy “Francisco de Paula Santander” y San José de la localidad Kennedy en la jornada de la tarde y Colegio Técnico Palermo de la localidad Teusaquillo en la jornada de la mañana, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Para futuras referencias de los Colegios en este trabajo se hablará de los Colegios de implementación.

**Estrategia de gestión para la disminución de agresiones verbales entre
estudiantes implementada en los colegios INEM de Kennedy “Francisco de
Paula Santander”, San José de la localidad Kennedy, y Colegio Técnico
Palermo de la localidad Teusaquillo en la Ciudad de Bogotá**

Presentado por

**ROBER FERNEY MORENO TOBÓN
EDUARDO RAMÍREZ OSORIO
MARCO WALTON RODRÍGUEZ RAMÍREZ**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación con énfasis
en gestión

ASESOR

**LUIS GUILLERMO GIRALDO LÓPEZ
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES E INSTITUTO DE POSTGRADOS
BOGOTÁ; D.C., 2015**

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma de Jurado

Firma de Jurado

Bogotá D. C. septiembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por facilitar todo el tiempo, los recursos y el permitirnos generar ideas que ayuden a cambiar nuestros procesos pedagógicos y poder generar un grano de arena por el cambio de la educación en Colombia.

Un agradecimiento especial a La Secretaría de Educación, por la colaboración y apoyo en los incentivos para realizar esta maestría, en apoyar y generar políticas como los planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia que nos permitieron generar un espacio de opinión y de repensar la convivencia.

A la universidad Libre y cada uno de los docentes, que nos inquietaron a través de sus cuestionamientos a generar procesos de transformación de la Educación

A nuestras Familias, por sacrificar el tiempo de compartir y transmitir nuestro amor por ellos, por el interés de seguir nuestro avance profesional.

CONTENIDO

		Pág.
	Resumen	9
	Abstract	10
	RAE Resumen Analítico Estructurado	11
	Glosario	16
	Introducción	22
1.	Marco teórico	33
1.1.	Fundamentación teórica	33
1.1.1.	La acción comunicativa y los actos del habla.	33
1.1.2.	La sociopragmática y los actos del habla.	37
1.1.3.	La agresión escolar, el buen trato y la formación ciudadana	41
1.1.3.1	La agresión escolar	41
1.1.3.2	La formación y práctica del buen trato	43
1.1.3.3	Formación para el ejercicio de la ciudadanía	44
1.1.4.	Gestión Directiva	45
1.1.4.1	Gestión	46
1.1.4.2	Gestión desde la planeación estratégica	48
1.2.	Realidad	49
1.2.1.	Comunicación	49
1.2.2.	Agresión Verbal	53
1.2.3.	Gestión Directiva	57
1.2.3.1	Gestión	57

1.2.3.2	Gestión Directiva	58
1.2.3.3	Gestión estratégica educativa	61
2.	Planteamiento de la estrategia para la disminución de las agresiones verbales	63
2.1.	La Comunidad Educativa y la convivencia	64
2.2.	La convivencia Escolar	65
2.3.	La gestión educativa de la convivencia	66
2.4.	Líneas de Acción en la propuesta para la gestión de la convivencia y la disminución de las agresiones verbales.	68
2.4.1	Línea de acción Uno: La formación ciudadana para la convivencia y la disminución de agresiones verbales	70
2.4.2.	Línea de acción dos: El desarrollo de la competencia y socio pragmática para disminuir las agresiones verbales.	91
3.	Conclusiones y recomendaciones	97
3.1.	Recuento del proceso de investigación	97
3.2.	Análisis de la interpretación de los resultados	99
3.3.	Conclusiones, recomendaciones e implicaciones	108
3.3.1.	Las limitaciones	110
3.3.2.	Importancia de la estrategia	111
3.3.3.	Giros de la investigación	112
3.3.4.	Recomendaciones e implicaciones	113
	BIBLIOGRAFÍA	114

LISTA DE GRÁFICOS

		Pág.
No. 1	Desafíos de la educación	47
No. 2	La gestión directiva y sus niveles de concreción	60
No. 3	Mapa conceptual de la estrategia	64

Lista de tablas

		Pág.
No. 1	Plan Operativo Anual	31
No. 2	Procesos y componentes de las áreas de gestión institucional	59
No. 3	Cuadro de entradas	100
No. 4	Tabla para el vaciado de información según las categorías de análisis.	101

RESUMEN

En razón de que una de las más recurrentes causas de las situaciones conflictivas entre estudiantes son las agresiones verbales, se vio la necesidad de implementar una estrategia desde la gestión directiva, para su disminución.

El enfoque teórico de la propuesta se enmarca en la comunicación referida al desarrollo de la competencia socio pragmática, y en cuanto a la gestión directiva desde Tello, C., y las directivas del Ministerio de Educación Nacional para abarcar un marco, intencionalidad y dinámicas institucionales que superen la voluntad particular del docente y de las áreas para llegar a convertirse en proyectos del Establecimiento Educativo.

La estrategia diseñada: “Gestión de la convivencia desde el desarrollo de la competencia socio pragmática en pro de una cultura para la paz”, contempla dos líneas de acción: formación ciudadana y formación de la competencia socio pragmática; y se concreta en acciones que apuntan al trabajo en equipo llamado “momentos”, juego de roles, dilemas morales, juegos para la distensión, talleres con padres, jornada del buen trato; que buscan la escucha activa y la asertividad.

Se logran, a través de la estrategia, altos niveles de cohesión y espíritu colaborativo en una atmósfera de reconocimiento y valoración del otro como soporte fuerte emocional y de aprendizaje organizacional. Se propician relaciones de respeto mediadas por el buen uso de la palabra y la adecuada resolución de conflictos, como ejercicio de los valores y derechos ciudadanos.

La investigación, de tipo descriptivo se sustenta desde una perspectiva bioética, lo que implicó abordar temas como el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno; indagación cualitativa que se mueve entre los hechos y su interpretación

ABSTRAC

One of the most constant reasons of conflicting situations between students are verbal attacks, that is why we thought about the need to develop an strategy from the executive management in order to reduce that issue.

The theoretical approach of our proposal is framed in the communication linked up with the development of social pragmatic competence and the executive management from Tello, C., and the directives of the Ministerio de Educación Nacional to promote institutional dynamics that overtake the particular interest of teachers to become projects in educational institution.

The strategy designed like "Management of coexistence from the development of social pragmatic competence towards a peace culture", includes two lines of action: first, civic education and second, education of social pragmatic competence, both are performed in actions aimed at teamwork called "moments", role playing, moral dilemmas, games for relaxation, workshops with parents, days of good treatment, seeking active listening and assertiveness.

Through this strategy are achieved high levels of cohesion and collaborative spirit in an atmosphere of recognition and appreciation of others like an emotionally strong support and organizational learning. The respect relations are promoted by means of proper use of the word and the proper resolution of conflicts, as an exercise of values and citizens' rights.

The descriptive research is based from a bioethical perspective, implying address issues such as caring for oneself, of others and of environment, qualitative inquiry that moves between the facts and their interpretation.

RAE RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

Título:

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIO PRAGMÁTICA EN PRO DE UNA CULTURA PARA LA PAZ

Autores:

MARCO WALTON RODRÍGUEZ RAMÍREZ, EDUARDO RAMÍREZ OSORIO Y ROBER FERNEY MORENO TOBÓN.

Palabras claves:

CONVIVENCIA, GESTIÓN, COMUNICACIÓN.

Descripción:

Idea general y completa del documento, se recomienda elaborarla al final. A raíz de los continuos incidentes de agresiones entre los estudiantes, evidenciados en los observadores o registro del comportamiento de los mismos, se vio la necesidad de realizar una investigación en torno a tales problemáticas que se delimitó en las agresiones verbales por su frecuencia y foco de otras situaciones de conflicto. Los estudiantes en cuestión, objeto de estudio, pertenecen a los grados sexto y séptimo de los colegios IED Colegio INEM Francisco de Paula Santander, IED San José, de la localidad de Kennedy, y Técnico Palermo IED, de la localidad Teusaquillo, en Bogotá, D.C.

Basados en Hernández Sampieri (2010) se hizo una investigación de tipo cualitativa desde el enfoque de la acción participación, en la que se describen los hechos para analizarlos y plantear alternativas de solución al problema desde la pregunta ¿Qué características tiene una estrategia de gestión directiva que propicie la disminución de la agresiones verbales de los colegios en cuestión?. Para dar respuesta se establecieron tres categorías: Comunicación, agresión verbal y Gestión directiva.

Desde el sustento teórico se establecieron argumentos desde Austin, John (1962), Chau, Enrique (2004) y Tello, César (2008).

La estrategia busca plantear dos grandes líneas de acción en la gestión directiva donde desarrollen competencias comunicativas y socio pragmáticas, con elementos de lúdica y buen trato, para construir de manera flexible un entramado de comportamientos para una convivencia en paz.

La realización de los talleres permitió observar una respuesta positiva en los estudiantes quienes encontraron nuevas herramienta para expresar sus intereses de forma asertiva y constructiva.

Fuentes:

Fuentes metodológicas: Hernández Sampieri (2010).

Fuentes teóricas:

CATEGORIA	AUTOR	TEMA
COMUNICACIÓN	Ramos. (2001) Aguirre, Calcurían & Rodríguez. (2010) Acosta. (2008) Rodríguez. (2005)	Curso de comunicación para padres y madres con sus hijos. Tesis sobre la comunicación asertiva entre docentes; importancia de la comunicación para establecer relaciones de afecto y mejorar las relaciones interpersonales. La comunicación como vía para una educación consensual. Comunicación entre docentes y directivos: una propuesta para su cualificación.
AGRESIÓN VERBAL	Gómez J. (2003). Figueredo, P. (2012). Caballero, N. (2001).	Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa “convivir”. Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio. Propuesta para disminuir los niveles de agresividad en niños entre 3 y 5 años de edad que se encuentran en casas de adopción

GESTIÓN DIRECTIVA.	GUZMAN, M. (2010) Caminero, j. (2012)	Clima escolar en el marco de la gestión directiva de escuelas municipales de la Región Metropolitana. Escuela de Psicología de La Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile Competencias de la Dirección escolar para una Gestión de calidad. Universidad de Valladolid Escuela universitaria de educación de Palencia.
--------------------	--	--

Contenido:

En la Introducción: se encuentra la justificación y los antecedentes de la investigación desde las tres categorías, la descripción del problema, la pregunta y los objetivos, así como la descripción del diseño metodológico.

En el capítulo uno: Marco teórico.

Se encuentra el fundamento partiendo de la acción comunicativa y los actos de habla, la competencia socio pragmática; la agresión, la agresión escolar, la agresión verbal, el buen trato y la formación ciudadana; la gestión y la gestión directiva.

En el capítulo dos: El planteamiento de la estrategia.

Nombre, modelo, la comunidad educativa y la convivencia, la gestión de la convivencia, las líneas de acción (sobre la formación ciudadana y el desarrollo de las competencias comunicativas y socio pragmática), las propuestas de talleres para la implementación de las líneas.

En el capítulo tres: las Conclusiones y recomendaciones.

Recuento del proceso de investigación; análisis e interpretación de los resultados; conclusiones, recomendaciones e implicaciones; limitaciones e importancia de la estrategia.

Metodología:

El diseño de la investigación se basó en Hernández Sampieri (2010) donde el

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN es Cualitativo.

TIPO DE INVESTIGACIÓN: Descriptiva (hechos que no pueden ser controlados en sí (fenómeno – cómo – consecuencias).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: Investigación – Acción (Resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar prácticas específicas).

UNIVERSO POBLACIONAL: estudiantes de sexto y séptimo de las tres instituciones.

OBJETO DE ESTUDIO: La gestión directiva para el mejoramiento del clima escolar.

CAMPO DE ACCIÓN: las agresiones verbales en los estudiantes

Conclusiones:

Generales

Se diseñó una estrategia para la disminución de las agresiones verbales desde líneas de acción. Entrelazamiento relaciones.

Identificación de elementos teóricos para la gestión directiva en el desarrollo de competencias.

Desde las líneas de acción:

Ambiente de participación y responsabilidad democrática. Generación de cultura para la paz.

Prácticas concretas. No sola teoría.

Herramientas alternativas para la solución de conflictos en la cotidianidad.

Dinámicas entrecruzadas para el florecimiento de redes.

Desde la estrategia:

La estrategia fue evaluada y se mostró la incidencia positiva en los estudiantes.

Estudiantes conocieron, vivenciaron y aplicaron herramientas de comunicación.

Desde las categorías:

En comunicación: herramientas para el desarrollo de la comunicación y la competencia socio pragmática.

En agresión verbal: alternativas de solución de conflictos; desarrollo de la competencia socio pragmática. En gestión directiva: inclusión en los Proyectos de convivencia; institucionalización PECC; coordinación.

Importancia de la estrategia:

Su cobertura e incidencia desde la gestión educativa y directiva.

Implementación institucional.

La amplitud de la implementación y participación.

Curricularización en las áreas.

El desarrollo de competencias comunicativas y la competencia socio pragmática como elemento directo contra las agresiones verbales.

El planteamiento de la construcción de redes desde líneas de acción.

Basada en la vivencia y el aprendizaje experiencial (el discurso solo no transforma)

Este resumen fue elaborado el 17 de octubre de 2015 en Bogotá, D.C.

GLOSARIO

Estrategia: De las palabras griegas “*stratos*”, que se refiere a ejército, y “*agein*”, que significa guía. Del latín “*strategos*” que hace alusión a “estratega”. El estratega era el individuo (o individuos) que se encargaba de dirigir o de conducir al ejército en las guerras por el dominio territorial o por imponer su hegemonía. En una empresa la estrategia obliga a definir los objetivos a los cuales se apunta, se cuenta con el conocimiento y los deseos de echar a andar el proyecto hacia adelante. Para Chandler (2003), la estrategia es la determinación de las metas y objetivos de una empresa a largo plazo, las acciones a emprender y la asignación de recursos necesarios para el logro de dichas metas. Drucker (2007) pone el énfasis en el conocimiento de la misión de la empresa y la dedicación de la misma en la consecución de su objetivo principal. Ansoff (1965) afirma que la estrategia es el lazo común entre las actividades de la organización y las relaciones producto – mercado de tal manera que definan la esencia naturaleza de los negocios en que está la organización y los negocios que planea para el futuro. Toda organización requiere contar con un esquema de objetivos para el presente y otro para el futuro. Para Learned, Christensen, Andrews y Guth (1969), la estrategia es el patrón de objetivos, propósitos o metas, políticas y planes esenciales para lograrlos, establecidos de tal manera que definan en qué clase de negocio está la empresa o quiere estar y qué clase de empresa es o quiere ser. Y Schndell y Hatten (1972) afirman que la estrategia es el conjunto de fines y objetivos básicos de la organización, los principales programas de acción escogidos para alcanzar estos fines y objetivos, y los sistemas más importantes de asignación de recursos usados para relacionar la organización con su entorno. (Contreras, 2013, P.158).

Inclusión: “Es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (Unesco, 2005)

Cultura: Según la UNESCO (1982), citado por Palos, J. (s.f.) “la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos

opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”.

Cultura escolar: Martínez-Otero, (s.f), la define “como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa”. La cultura escolar es estable y a la vez dinámica. “La realidad cultural “permanece”, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. “La cultura escolar aglutina aspectos complejos de diversa naturaleza (cognitiva, ética, estética, social, conductual...). La cultura es unitaria y plural, por cuanto es un entramado heterogéneo de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres, rituales, etc. Entre cultura y escuela hay íntima relación. La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura. La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, pero también de la sociedad en la que se encuentra la institución. La cultura escolar es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan. Desde la antropología educativa el concepto de cultura escolar se toma imprescindible para el análisis y la mejora del proceso formativo, porque brinda claves sobre la gramática y la semántica institucional. Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos “universales culturales”, cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su “singularidad cultural”. La cultura escolar penetra por todos los rincones del centro educativo. Ejerce, de hecho, un impacto (patente y latente) en el proceso formativo”.

Paz: Según Chaux, Lleras & Velásquez (2004, p.30), hace alusión, no solo a la ausencia de agresión física, verbal o psicológica, sino también a la búsqueda activa del bienestar de los demás y el propio. Es una paz dinámica de respeto e interés auténtico por el otro, que se traduce en un ambiente favorable para que cada uno pueda “realizarse” o desarrollar a plenitud sus potencialidades, favoreciendo al mismo tiempo el crecimiento de los demás.

Cultura para la paz: Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Para Palos, J (s.f.) la paz es una forma de interpretar las relaciones sociales y una forma de resolver los conflictos que la misma diversidad que se presenta en la sociedad hace inevitables.

La paz sería un estado activo de toda la sociedad en la búsqueda de una sociedad más justa. En esta sociedad los mecanismos para resolver los conflictos deberían ser los propios de las capacidades que la inteligencia humana nos permite como: la comunicación, el diálogo y la cooperación. Estas capacidades consideradas las básicas de una cultura de la paz, deberían ser aplicadas en todos los ámbitos y escalas de la sociedad: en la familia, en la empresa, en la política y también a nivel local y a nivel internacional. Para Palos, J., la construcción de una cultura para la paz es un proceso que implica un cambio de mentalidad individual y colectiva; este cambio tiene en la educación un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos y esto permite una evolución del pensamiento social. La cultura para la paz se centra en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas y esto supone generar las estructuras y mecanismos para que se pueda llevar a cabo.

Líneas de acción: Las líneas de acción desde Deleuze quien atina en llamar a dicha fórmula “la pequeña forma” debido a que esta no se focaliza en un cambio estructural del Ambiente o Englobante, sino que más bien el centro estará ahora en acciones y acontecimientos completamente localizados.

La imagen-acción tendrá asimismo un signo de composición diferente: el índice. En un primer sentido este será un elemento (y en este caso un gesto o una acción) que produzca, casi de manera paralela, un proceso inferencial frente a una situación que no es necesariamente tangible, pero que en este proceso se revela. A este índice Deleuze también lo llama “imagen-razonamiento”.

El otro tipo de índice estará referido a la acepción geométrica de la palabra elipse y es denominado: “índice de equivocidad”. El propio Deleuze define la ley que gobierna a dicho índice de la siguiente manera: “una pequeñísima diferencia en la acción o entre dos acciones induce una enorme distancia entre dos situaciones”. (229)

Se establece aquí un índice de distancia, en el cual la ligera diferencia entre A y A' señalan indubitablemente una enorme distancia. Ellos mismos funcionarían como comportamientos o habitus. En el caso del documental de la pequeña forma ya no se deducirá “naturalmente” el comportamiento de los individuos a partir del Englobante, sino que más bien se inducirá determinada situación social a partir del comportamiento de estos.

La más pequeña diferencia, que no existe sino para ser abierta, para suscitar situaciones muy distantes u oponibles”. Por ejemplo, con el ambiente que los rodea para repentinamente emerger de él y generar una determinada situación violenta e inesperada. El motor principal de las acciones en este nuevo género es la violencia, la cual a menudo adquiere el carácter de repentina precisamente por la condición planteada en la ley diferencial de su índice. Así, esta ley diferencial, aclara Deleuze, es válida sólo en tanto induce a situaciones bastante distantes.

Las acciones no estarán determinadas por una situación previa (la situación previa de ser blanco por ejemplo), sino que será su acción la que determine su situación. Las acciones se determinarán en el instante y será éste finalmente el elemento diferencial e imprevisible que dibujará un escenario de constantes situaciones opuestas en las que nunca se gana nada.

Se trata de “un espacio-esqueleto, con intermediarios que faltan, con heterogéneos que saltan del uno al otro o se conectan de frente. Ya no es un espacio ambiente sino un espacio vectorial, un espacio-vector, con distancias temporales. Ya no es el trazo englobante de un gran contorno sino el trazo quebrado de una línea de universo, a través de los agujeros. El vector es el signo de esta línea. Es el signo genético de la nueva imagen-acción.

Rizoma, multiplicidades, líneas de fuga y agenciamiento: Reconoce que subjetividades, totalizaciones y unificaciones son “procesos que se producen y aparecen en las multiplicidades” estas “no suponen ninguna unidad, no entran en ninguna totalidad y tampoco remiten a un sujeto” (Deleuze y Guattari, 1995a: 8; en Haesbaert, 2004). Ellos construyen su pensamiento a través de la pluralidad del modelo de “rizoma”, en contraposición a la jerarquía del “pensamiento arborescente”. “...conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. El rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza.

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga...” (Deleuze y Guattari, 1997: 25). “Cualquier punto

del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo; cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc..., poniendo en juego el estatuto de estados de cosas” (Deleuze y Guattari, 1997: 13).

Este planteo es fundamental en la obra de los autores, las “segmentariedades” rígida y flexible, o molar y molecular: “Toda sociedad, sino también cualquier individuo, es atravesado por dos segmentariedades al mismo tiempo: una molar y otra molecular...

De acuerdo con Deleuze tanto los individuos como los grupos están constituidos por “líneas” de diversa naturaleza. Distinguen tres líneas que nos atraviesan y componen: • Líneas de segmentariedad rígida o molar. Estos segmentos están caracterizados por: dispositivos de poder muy diversos entre si y se caracterizan por fijar cada uno el código y el territorio de segmento que corresponde; la máquina abstracta que los sobrecodifica y regula estas relaciones; y el aparato de Estado que efectúa dicha máquina. Por ello implica un tipo de plano, en este caso el de organización. Las líneas de segmentariedad flexible o molecular: son flujos moleculares, nuevas composiciones, que no coinciden exactamente con el segmento, proceden por umbrales y van a constituir devenires. Lo molecular, a diferencia de lo molar, hace referencia a las intensidades, al plano de inmanencia, donde ya no hay más que relaciones de velocidad o lentitud y las líneas de fuga o de desterritorialización: no es segmentaria y es abstracta. No es que preexistan sino que se trazan, se componen y no se sabe de antemano lo que va a funcionar como línea de fuga, ni que va a venir a interceptarla. En la ruptura no sólo la materia del pasado se ha volatilizado, uno ha devenido imperceptible y una sociedad se define precisamente por esta línea de fuga, es un tiempo no pulsado, es pura intencionalidad, donde hay desterritorialización absoluta. En una sociedad todo huye y la sociedad se define por estas líneas de fuga que afectan a todas de cualquier naturaleza. La creación se produce sobre estas líneas, por lo que no deben ser pensadas como meras fantasías, sino al contrario porque se traza sobre ella algo 164 María Teresa Herner, Huellas nº 13 (2009), ISSN 0329-0573 real y construye un plano de consistencia, algo devino otra cosa, y nada será igual. Son consideradas primordiales, por el poder transformación que cargan. La obra de los autores está marcada por un movimiento de relaciones múltiples, coexistentes y, de cierta forma, complementarias

INTRODUCCIÓN

La realización personal de nuestros jóvenes implica el reconocimiento de sus dinámicos sociales en los que las interrelaciones presentan diferentes conflictos (agresiones verbales entre otros) llamando a la escuela a la formación intencionada de la convivencia desde estrategias integrales que favorezcan la apropiación y el desarrollo de competencias (por ejemplo el desarrollo de la competencia socio pragmática) para la formación ciudadana y la construcción de una sociedad justa, democrática y participativa.

Así lo plantean instituciones a nivel global, latinoamericano y local; para esto, a modo de **JUSTIFICACIÓN**, acudimos a estudios realizados por entidades a **nivel mundial**, donde se ve con preocupación que los estudiantes cada día recurren a menos alternativas de solución en el manejo de conflictos, es así, organizaciones como la UNICEF, han realizado estudios en los que han llegado a conclusiones como “Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del “otro”, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos, implican otro desafío para la formación de ciudadanía: aprender a resolver los conflictos de modo pacífico (UNICEF, 2009, P.7).

A nivel **Latinoamericano**, la CEPAL, afirma que: “Sabemos que la violencia y el maltrato entre pares no son un hecho ni aislado o propio de ciertas escuelas o países (Abramovay y Rua, 2005; Berger, Rodkin y Karimpour, 2008; Plan International, 2008). Constituyen un fenómeno transversal y frecuente que afecta a un importante porcentaje de estudiantes en tanto víctimas (en mayor medida), victimarios o agresiones”. (2011, P. 39)

En el **ámbito nacional** el Ministerio de Educación, plantea que “es necesario que dentro de los Establecimientos Educativos (EE) se desarrollen procesos pedagógicos que permitan fortalecer la convivencia. Estos procesos deben tener en cuenta los intereses y motivaciones de las personas que conforman la comunidad educativa, valorar los diferentes aportes que pueden hacer y ofrecer espacios de participación donde sean escuchadas y escuchados”. (MEN, 2014, P.24).

La Secretaría de Educación de Bogotá, propone el desarrollo de estrategias para mejorar las relaciones de convivencia a través de la construcción de PIECCs (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia). (SED, 2014, P.2).

Ya desde ciertos programas y documentos sugieren el cambio de estrategias en las instituciones y el fortalecimiento de proyectos que vinculen a toda la comunidad educativa; Arancibia, V., (1991, p.110), dice que “las investigaciones muestran que los colegios efectivos generan conscientemente un clima positivo y seguro, como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores”.

En la misión de las instituciones se focaliza la intención de una educación integral, con enfoque humanista, que promueven el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano.

Indagadas las instituciones encontramos que la percepción de la población encuestada considera que frecuentemente las agresiones verbales afectan la convivencia escolar, manifestada en conflictos que no se resuelven de forma pacífica, sino que por el contrario conllevan a la violencia.

La convivencia en los estudiantes en los colegios base del estudio, ha estado matizada por la presencia de agresiones verbales y físicas, según reportes y seguimiento de situaciones presentadas a la coordinación de convivencia (ver anexo No. 1: Descripción de observadores). Las situaciones reportadas a los docentes y a coordinación de convivencia relacionadas con agresiones físicas y problemas de convivencia tienen como común denominador los chismes, las malas palabras, los insultos y el mal manejo de la información (Ver CD Anexo: Caracterización de las poblaciones de los Colegios Técnico Palermo, INEM Francisco de Paula Santander y San José).

Luego de analizar las encuestas y los formatos referenciados, vemos que los estudiantes observan que a pesar de que las agresiones físicas no se presentan con cotidianidad, si generan un gran impacto en toda la comunidad; pero en el diario vivir, son las agresiones verbales las que se hacen presentes con mayor frecuencia e incidencia en la generación de conflictos entre los estudiantes quienes no ven que el trabajo realizado desde las convivencias sea parte fundamental de la solución y a pesar de las intervenciones realizadas, muchas veces no aceptan el mensaje por

provenir del docente y no de los estudiantes a quienes entienden como sus iguales. Es de aquí que nace la importancia de darles herramientas para que ellos mismos solucionen sus conflictos, que aprendan a adquirir herramientas o recursos que les permitan a ellos encontrarse con sus iguales y poder entender sus diferencias.

En cuanto a los **ANTECEDENTES** partimos de tres categorías ubicadas en los contextos internacional, nacional y local: comunicación, agresión verbal y gestión directiva.

EN LA CATEGORÍA DE COMUNICACIÓN:

Desde el ámbito internacional, se plantean trabajos como los de (Ramos, 2001), en Colima-México, que hace una propuesta de un curso de comunicación para padres y madres con su hijos y el de (Aguirre, Calcurían & Rodríguez, 2010), que hacen una tesis respecto a la comunicación asertiva entre docentes, ambos trabajos se enfocan sobre la importancia de la comunicación para establecer relaciones de afecto y por ende mejorar las relaciones interpersonales.

En el ámbito nacional (Acosta, 2008), hace su trabajo respecto la comunicación como vía para una educación consensual, y (Macías & Camargo, 2013) con el tema de comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa, hacen referencia a la importancia de una excelente comunicación para el establecimiento del diálogo y una respuesta efectiva.

En lo local, (Rodríguez, 2005), el tema principal es del de la comunicación entre docentes y directivos: una propuesta para su cualificación.

EN LA CATEGORÍA DE AGRESIÓN VERBAL:

Desde el ámbito internacional, se plantean la integración social de los alumnos a través de la cooperación (Cava, 2003), el uso de los medios de comunicación para ayudar a superar las manifestaciones de violencia (Alfaro, 2010). Se distinguen conductas de exclusión social entre las que están las de agresión verbal (insultar, poner apodosos o “marcantes” ofensivos, hablar mal del otro, etc.), agravadas por la difusión desde la tecnología (Figueredo, 2012).

En el ámbito nacional, se reseña el trabajo de Romero donde plantea la presencia de núcleos figurativos compuestos por la confluencia de dos sistemas de conocimiento: el de la violencia visible e invisible y el de la violencia individual o

social; Las conclusiones resaltan diferencias y semejanzas de los campos de representaciones en relación a las unidades de análisis y destacan la necesidad de continuar con estudios cualitativos integrando categorías diferenciales como el nivel socioeconómico, la etnia y la edad de los participantes e integrar el conocimiento producido a: políticas, planes y programas que busquen prevenir o atender la violencia escolar con un enfoque diferencial (Romero, D. 2012). En Medellín, Castrillón y Vieco hacen un estudio descriptivo comparativo sobre estudiantes de universidades analizando cómo la población acude a diferentes formas de agresión, directa o indirecta, física o verbal, en situaciones que las consideran justificables (Castrillón, D. y Vieco, F. 2002). Los estudiantes de cinco municipios de Cundinamarca, en el estudio de López de Mesa-Melo, afirman que existe un clima escolar poco satisfactorio, conductas agresivas (verbales y físicas), destrozos de materiales, aislamiento social y acoso sexual; los conflictos se presentan por estudiantes problemáticos, falta de respeto, disciplina e intolerancia de profesores (López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educ. Educ. Vol. 16, No. 3, 383-410).

En lo local, Caballero examina las causas de la agresión de los niños aunque de edades diferentes, y diseña una estrategia para la disminución de la agresividad en niños de 3 a 5 años, y en el trabajo nuestro en niños de 11 a 13 años (Caballero, 2001.). Bustos detalla las formas de violencia verbal que se presentan en la clase de educación física en estudiantes de grado octavo, su incidencia y las recomendaciones para disminuir estos niveles de violencia; el tipo de investigación es descriptiva y utiliza la Investigación Acción (observación no participante)

Se destaca la importancia que se le debe dar al papel de la familia en la formación del niño para afrontar los problemas de violencia. Ordóñez plantea el diseño y la puesta en práctica de una estrategia didáctica para atenuar la violencia verbal dentro del aula en la Institución Educativa Departamental Técnico Industrial de Tocancipá, donde se han detectado debilidades en el trato interpersonal entre los actores que conllevan a la violencia verbal (Ordóñez, 2011).

Estrategia desde el trabajo cooperativo; planteamiento de generación de hábitos. La violencia verbal se afronta desde la formación en valores como la tolerancia y el respeto.

EN LA CATEGORÍA DE GESTIÓN DIRECTIVA:

En el ámbito internacional, (Guzmán, 2010), hace un trabajo sobre las labores de gestión que ejercen los directores de escuela desde el clima escolar Clima escolar en el marco de la gestión directiva de escuelas municipales de la Región Metropolitana y (Caminero, 2012), resalta las dimensiones de gestión que deben estar presentes en la dirección de un centro educativo: gestión, liderazgo, mediación, formación y calidad

En el ámbito nacional, Rentería & Quintero (2009) plantean el diseño de una estrategia para mejoramiento de la convivencia escolar desde la gestión directiva. Se apoya en autores como Serna Gómez, Casassus J., García Requena, Freire, P. y Otros quienes hablan de la gestión y la convivencia. El colegio objeto de estudio es la Institución Educativa Distrital Rafael Uribe, JM.; la estrategia está fundamentada en una Gestión interpersonal y administrativa que busca el Liderazgo a través del diálogo y la comunicación.

Revisados los archivos de las instituciones y de los trabajos de investigación de grado y pos grado, se constatan preocupaciones por comprender el fenómeno de la violencia escolar, desde la agresión entre estudiantes, incluyendo la verbal, y plantean sugerencias de intervención que mitiguen las causas y los efectos de tales conflictos, sobre todo, desde las dinámicas y actividades de aula y la promoción de un ambiente general. El presente trabajo se propone abordar la violencia escolar entre estudiantes desde las agresiones verbales como factor que incide en la presencia de conflictos mayores y afecta gravemente el clima escolar y el bienestar de los estudiantes.

Para alcanzar nuestra meta, nos basamos en la descripción de la siguiente **SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**: Los jóvenes de nuestras comunidades crecen con aspiraciones de progreso, de vivir experiencias nuevas, que les propicien apertura hacia horizontes en el deseo de “salir adelante” y adquirir herramientas para una exitosa inserción en la sociedad; pero también, se ven enfrentados a problemáticas, no siempre estimulantes, desde su hogar, muchas veces disfuncional, y a los retos y dificultades que el contexto les propone; sobre todo, en sectores y comunidades de escasos recursos permeadas por estructuras de violencia y exclusión. Todo lo anterior se refleja en su comportamiento, en sus relaciones, en su lenguaje y en su forma de interpretar la realidad y la vida, interpelando el quehacer de las instituciones, entre otras el de la escuela y en ella a todos sus actores.

La convivencia en los estudiantes en los colegios base del estudio, ha estado matizada por la presencia de agresiones verbales y físicas, según reportes y seguimiento de situaciones presentadas a la coordinación de convivencia (ver anexo No. 1: Descripción de observadores). Las situaciones reportadas a los docentes y a coordinación de convivencia relacionadas con agresiones físicas y problemas de convivencia tienen como común denominador los chismes, las malas palabras, los insultos y el mal manejo de la información (Ver anexo No. 2: Encuesta de Percepción sobre agresiones verbales y/o físicas en los Colegios Técnico Palermo, INEM Francisco de Paula Santander y San José).

Por tal motivo, nos planteamos como **PREGUNTA CIENTÍFICA** ¿Qué características tiene una estrategia de gestión directiva que propicie a la disminución de las agresiones verbales de los colegios INEM Francisco de Paula Santander IED, Técnico Palermo IED y San José IED a implementar?

Luego hacemos la siguiente **DECLARACIÓN IRREFUTABLE QUE AFIRME LA ESTRATEGIA**: El diseño de una estrategia de gestión directiva, que plantee de forma intencionada y planificada soluciones institucionales, en el desarrollo de la competencia socio pragmática (la cortesía), contribuirá al mejoramiento de las relaciones entre estudiantes y la disminución de agresiones verbales, en pro de una convivencia por el respeto de los derechos, la ciudadanía y la paz.

Para lograr lo anterior nos planteamos como **OBJETIVO GENERAL**, “Diseñar una estrategia de gestión directiva que contribuya a disminuir las agresiones verbales, en los estudiantes de los grados sexto y séptimo en los Colegios INEM Francisco de Paula Santander, Técnico Palermo y San José IED de Bogotá D.C”.

Y como **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:

1. Identificar los elementos teóricos que sustentan la estrategia de gestión directiva desde la competencia socio pragmática.
2. Caracterizar la realidad de los estudiantes de los grados sexto y séptimo de los colegios a intervenir.
3. Generar la estrategia de gestión directiva, para disminuir las agresiones verbales de los estudiantes de los Colegios a implementar.
4. Evaluar la estrategia de gestión directiva para la disminución de las agresiones verbales.

Para poder cumplir con nuestros objetivos, trazamos el siguiente **DISEÑO METODOLÓGICO**:

El enfoque de la investigación es **CUALITATIVO**, Según Hernández Sampieri (2010, p. 7), el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas de investigación; puede desarrollar preguntas durante o después de la recolección y el análisis de datos, de acuerdo con el planteamiento de la pregunta se prefiere utilizar el enfoque cualitativo lo cual implica examinar el mundo social al que hace referencia y apropiarse de una teoría “consistente” reformulando la hipótesis durante el proceso y obteniendo perspectivas y puntos de vista de los participantes.

EL TIPO DE INVESTIGACIÓN, basados en Hernández Sampieri (2010, p. 80), se plantea esta investigación como de tipo **DESCRIPTIVA**, puesto que se trata de hechos que han ocurrido y todavía suceden en las instituciones y que no pueden ser controlados por los docentes en sí, ni por la investigación, ya que se presentan de modo espontáneo en los estudiantes; se muestran las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación; se trata de describir el fenómeno y decir cómo se presenta y cuáles son sus consecuencias: de qué se trata la agresión verbal, cómo se presenta y qué consecuencias tiene la generación de las agresiones físicas entre los estudiantes, considerando variables como el que las escuelas de este estudio son de carácter público.

El diseño de la investigación cualitativa, que utilizaremos es **LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN**, Según Hernández Sampieri (2010, p.509 – 512), la Investigación Acción, busca resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar prácticas específicas. “Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”. Plantea transformaciones reales desde lo social empezando por la generación de la toma de conciencia de las personas en la necesidad de su transformación para mejorar la calidad dentro de las comunidades. Se investiga y se interviene en un contexto determinado

Nos basaremos en las **FASES ESENCIALES** del diseño de investigación-acción que son:

- Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos).
- Pensar (analizar e interpretar).
- Actuar (resolver problemas e implementar mejoras).

Estas etapas son cíclicas hasta que el problema esté resuelto y el cambio o la mejora se logre (2010, p.511). El proceso se presenta como una “espiral” sucesiva de ciclos; los **ciclos** son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (2010, p.511).

Se aborda un problema de tipo “social negativo” Hernández Sampieri, (2010, p. 513) (las agresiones verbales) que se deriva, en forma implícita o explícita, del análisis de situaciones de violencia que viven los estudiantes de grados sexto y séptimo de los colegios INEM Francisco de Paula Santander, Técnico Palermo y San José de la experiencia práctica acumulados del investigador.

El estudio motiva un diálogo reflexivo que permite el análisis de cada uno de los factores internos y externos que afectan la convivencia de esta comunidad, a fin de producir una conciencia en cada uno de sus miembros para que reaccionen y actúen frente a sus necesidades. El modelo permite integrar en el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en vez de tomarlos solo como objetos investigados.

Como **TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**, utilizaremos la observación, la entrevista y la revisión de documentos, siguiendo parámetros establecidos por Hernández Sampieri (p. 513).

Utilizaremos **La observación**, que Hernández Sampieri (2010, p. 412-418), implica todos los sentidos; sus propósitos esenciales son: explorar ambientes, contextos, subculturas y aspectos de la vida social; describir comunidades, contextos o ambientes; comprender procesos, vinculaciones, patrones y contextos; identificar problemas; y generar hipótesis para futuros estudios.

Se harán **ENTREVISTAS**, ya que como dice Hernández Sampieri (2010, p.418), es más “íntima, flexible y abierta Es una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. Se divide en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas. En las entrevistas estructuradas se hace una guía de preguntas específicas y se sujeta a ésta (se plantean las

preguntas y el orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador introduce a libertad preguntas adicionales. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador tiene la flexibilidad en el manejo.

No es lo usual que en la investigación cualitativa las entrevistas sean estructuradas (p.418); por ello, el entrevistador requiere de un entrenamiento que consiste en: técnicas de entrevista, manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como programación neurolingüística.

La **REVISIÓN DOCUMENTAL**, la tomamos desde lo expuesto por Hernández Sampieri (2010, p.433) dice que le sirve al investigador para entender los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. Hay documentos individuales: documentos escritos personales, materiales audiovisuales, artefactos individuales. Hay documentos grupales: documentos grupales (con cierta finalidad oficial por un grupo de personas); materiales audiovisuales grupales; artefactos y construcciones grupales o comunitarias; documentos y materiales organizacionales (memorandos, reportes, planes); registros en archivos públicos; huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión y de acumulación.

Tendremos como **OBJETO DE ESTUDIO**, la gestión directiva para el mejoramiento del clima escolar y como **CAMPO DE ACCIÓN**, las agresiones verbales entre los estudiantes de los grados sextos y séptimos de jornada tarde de los colegios INEM Francisco de Paula Santander y San José, localidad Kennedy, y colegio Técnico Palermo, localidad Teusaquillo, de Bogotá – Colombia.

Tomaremos como **POBLACIÓN** para el estudio de esta investigación, los estudiantes de los grados sexto y séptimo, de la jornada tarde, de los colegios INEM Francisco de Paula Santander y San José, en la localidad Kennedy, y la jornada de la mañana, en el Colegio Técnico Palermo, de la Localidad Teusaquillo, de Bogotá– Colombia.

Diseñamos el siguiente Plan Operativo, para la realización de nuestra investigación:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.

	Método	Población	Quiénes	Fecha	Recursos
Diagnóstico	Encuesta Revisión documental	Estudiantes de sexto y séptimo	coordinador	Segundo semestre Maestría (semestre I – 2014)	Computadores en red. Fotocopias.
Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.	Redacción de la propuesta	Estudiantes de sexto y séptimo	coordinador	Enero y Febrero de 2.015	Computadores,
Implementar el plan o programa y evaluar resultados.	Realización de talleres	Estudiantes de sexto y séptimo	Coordinador docentes	Marzo, abril, mayo	Aulas, video beam, fotocopias
Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (p.511).	Formatos de recogida de datos, fotos y grabaciones y entrevistas	Estudiantes de sexto y séptimo	Coordinador docentes	Junio, julio	Fotocopias, computadora

TABLA No. 1. PLAN OPERATIVO ANUAL

La **SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA** de nuestra investigación, será “la gestión directiva, que contribuya a la disminución de las agresiones verbales como forma de relación entre los estudiantes y fortalezca el dominio de la competencia socio pragmática, o uso de expresiones corteses de las instituciones a implementar”.

Y pretendemos como **NOVEDAD**, La Planeación e implementación de una estrategia desde la gestión directiva, que permita la implementación en el Proyecto de convivencia, en consonancia con los PIEEC (Planes Integrales de Educación en Ciudadanía y Convivencia), y la apertura de caminos para el trabajo específico de la competencia socio pragmática en los estudiantes.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. FUNDAMENTO TEÓRICO.

1.1.1. LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y LOS ACTOS DE HABLA.

El desarrollo de la hermenéutica analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje. Habermas, apoyado en el principio de que la razón subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos, nos lleva al ámbito comunicativo desde interacción y entendimiento entre los sujetos. (Garrido, 2011, P. 4). Las modalidades estructurales que determinan el comportamiento de los sujetos, sobre todo a nivel de los planos simbólicos como determinantes de la acción, es un espacio comunicativo identificable debido a la presencia de códigos específicos o patrones comunicativos.

De acuerdo con lo anterior, el análisis sobre las consecuencias y posibilidades del intercambio de códigos simbólicos será un actuar comunicativamente en el horizonte del mundo de la vida. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como problemáticas. (Habermas, 1987, P.84). Sugiere la necesidad de alcanzar una pragmática universal, es decir, un conocimiento sobre la lingüística capaz de integrar las estructuras universales y validadas en cualquier contexto comunicativo. En esta ciencia descansan las condiciones que posibilitan la razón comunicativa. La acción comunicativa, entendida como la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal, concibe la posibilidad de alcanzar el entendimiento: El concepto de entendimiento remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas” (Habermas, 1987, P.110).

Por otro lado, el “acto de habla”, considerado como la unidad mínima de comunicación lingüística y definido como la clase específica de acción que realizamos cuando producimos una emisión, enfatiza una propiedad esencial del proceso comunicativo: comunicarse es una forma de actividad social y, por lo tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción (Escandell, 1993, P.18) y en un tipo específico de situación. Resulta posible en principio que todo acto de habla que

se realice o pueda realizarse, esté determinado de manera singularizadora por una oración o conjunto de oraciones, dadas las suposiciones de que el hablante está hablando literalmente y que el contexto es apropiado. (Searle, 1994, P 27). Hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas. Según Searle, Austin bautizó a estos actos de habla completos con el nombre de actos ilocucionarios. Existe un sentido trivial en el que la creación de cualquier regla crea la posibilidad de nuevas formas de conducta. Las expresiones faciales y los gestos como señalar con el dedo, son fundamentalmente convencionales (Searle, 1994, P 47) y alimentan expresivamente tales actos.

Correlativamente a la noción de actos ilocucionarios, está la noción de acto perlocucionario en el que se producen consecuencias o efectos en los pensamientos, sentimientos, deseos, estados de ánimo, convicciones o creencias, etc., de los oyentes. Se puede persuadir o convencer a alguien, asustarle o alarmarle, lograr que haga algo, convencerle o inspirarle. La expresión referencial es cualquier expresión que sirva para identificar alguna cosa, proceso, evento, acción o cualquier otro género de individuo o particular. Son creadas para contener una serie de significados (perra, pirobo, zunga, curtir) y usarla de manera particular. (Searle, 1994, P 35). Estas expresiones definidas sirven para aislar o identificar, separadamente de otros objetos, un objeto particular. Tienen significado y se pretende decir algo mediante esos sonidos o trazos. Al hablar se intenta comunicar ciertas cosas al oyente, haciendo que reconozca la intención de comunicar precisamente esas cosas. Se logra el efecto pretendido en el oyente, haciendo que reconozca la intención de lograr ese efecto. Tan pronto como el oyente reconoce qué es lo que se intenta lograr, se logra el efecto que se pretendía. (Searle, 1994, Pág. 51-52).

Comprender una oración es conocer su significado y las reglas, que especifican las condiciones de su emisión. Proporciona, entonces, un medio convencional de lograr la intención de producir un cierto efecto ilocucionario en el oyente. (Searle, 1994, Pág. 56- 57). No hay separación de los actos de habla de los compromisos que forman parte de ellos.

Austin (1962) distingue dos tipos de actos de habla; los asertivos o constantivos, que describen un hecho por medio de un enunciado asertivo y los performativos, que ocurren cuando el emisor asume un rol dentro del acto del lenguaje. Para Van Dijk (1996) esos actos de habla propiamente dichos, se convierten en unidades básicas de la pragmática y facilitan la comprensión de la dialéctica del proceso comunicativo. Para él, los actos de habla pueden ser locutivos, que surgen en el

momento en que se emite un enunciado, los ilocutivos, que se realizan cuando se dice algo con una cierta intención o fuerza por parte del hablante; ejemplo: advertir o comprometerse. Y los perlocutivos que aparecen como consecuencia del acto ilocutivo y logran un efecto o reacción en el oyente. Ejemplo: convencer, disuadir. El aspecto perlocutivo demuestra el éxito de la intención comunicativa del emisor y del acto de habla, ya que se ocupa directamente del efecto comunicativo logrado por el mensaje, centrándose no en la forma o el contenido que asume el mismo, sino en la dimensión pragmática de la interacción comunicativa (Trujillo, 2001). Cuando manifestamos algo, evidentemente tenemos, en la mayoría de los casos, la intención de que aquellos que nos oyen, interpreten este hacer como un acto de habla según las mismas reglas convencionales. En el fondo, pretendemos que el oyente dé al enunciado el mismo significado y la misma referencia que intentábamos expresar. Queremos ser comprendidos. (Van Dijk, 1989, P.90).

Las inferencias que se realizan a partir de la interpretación serán procesos mentales de razonamiento espontáneos, automáticos e inconscientes que se realizan a partir de la relación entre lo dicho y el contexto. La coherencia a nivel pragmático se entiende, entonces, como la adecuación de los actos de habla al contexto pragmático correspondiente. Existen condiciones de hechos posibles, probables y necesarios, así como consecuencias posibles, probables o necesarias de hechos condicionantes. Para Habermas, “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento” (1987, P. 79). Por ello, se propone articularlos como un aspecto central en los aspectos práctico formales de la teoría de la acción comunicativa con la pretensión de desarrollar una teoría del significado: “En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (1987, P. 80). Es decir, que permite identificar grados de acuerdo, según el reconocimiento intersubjetivo de validez, de una emisión susceptible de crítica.

Las cuestiones de significado no pueden separarse del todo de las cuestiones de validez. A través de este supuesto, lo básico de la teoría del significado es saber qué es lo que se quiere decir o, en otras palabras, cómo entender el significado de una expresión lingüística y bajo cuáles contextos esa expresión puede ser aceptada como válida. Esto es importante en el sentido de entender el significado de una expresión lingüística en términos de su uso. Existe en las emisiones lingüísticas una orientación de validez, la cual pertenece a las condiciones pragmáticas, ya no sólo al entendimiento, sino a la propia comprensión del lenguaje. El lenguaje posee una dimensión del significado y una dimensión de la validez que están íntimamente

unidas. Las expresiones lingüísticas y, en nuestro caso las expresiones verbales, cumplen funciones prácticas que otorgan significado, desde su uso.

Todo acto de habla considerado en conjunto, dice Habermas, puede ser criticado como no verdadero en lo que concierne al enunciado hecho, como no correcto en lo que concierne a los contextos normativos vigentes, y como no veraz en lo que concierne a la intención del hablante. A partir de esto, explica las consecuencias que tocan en cuanto a las cosas básicas de la teoría del significado. Ya no hay que definir la pretensión de verdad semántica, ni siquiera sólo desde la perspectiva del hablante. Las pretensiones de validez constituyen un punto de convergencia del reconocimiento intersubjetivo por todos los participantes. (1987, Pág. 70-82).

¿Cuál es la diferencia entre decir algo, queriendo decirlo significativamente y decirlo no queriendo decirlo significativamente? ¿Y qué es lo que está incluido en querer decir significativamente una cosa particular y no alguna otra cosa? P 13 todo conocimiento de esta clase, si ha de ser realmente válido, debe basarse en una investigación empírica de la conducta lingüística humana (Searle, 1994, P. 22). Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. (Searle, 1994, Pág. 25–26). El principio de que cualquier cosa que pueda querer decirse, puede ser dicha como «principio de expresabilidad»; a menudo queremos decir más de lo que efectivamente decimos. Para evitar dos clases de malas comprensiones, debe hacerse hincapié en el hecho de que el principio de expresabilidad no implica que sea siempre posible encontrar o inventar una forma de expresión que produzca en los oyentes todos los efectos que se intentan producir. (Searle, 1994, P. 29)

Las pretensiones de verdad y validez cumplen un papel pragmático en la dinámica que representan todas las ofertas contenidas en los actos de habla y toma de posturas de afirmación o negación por parte de los destinatarios. Este es el giro pragmático de la semántica veritativa y exige una reevaluación de la fuerza ilocucionaria. Así, el componente ilocucionario se “convierte en sede de una racionalidad que se presenta como una conexión estructural entre condiciones de validez referidas a ella y las razones para el desempeño discursivo de tales pretensiones. Las pretensiones de validez ya no quedan ajenas al contenido proposicional; surge el espacio para la introducción de otras pretensiones de validez que no se dirigen a condiciones de verdad; esto quiere decir, que no están cortadas

al talle de la relación entre lenguaje y mundo objetivo. (Habermas.1987, P. 84). Un hablante, al asumir con su pretensión de validez, susceptible de crítica, la garantía de aducir razones que avalen la validez del acto de habla, así como el oyente que conoce las condiciones de aceptabilidad entiende lo dicho; debe tomar una postura racionalmente motivada. Si reconoce la pretensión de validez, acepta la oferta que el acto de habla comporta y asume la parte que le toca de obligaciones relevantes para el posterior uso de la interacción. (Garrido, 2011, P. 4)

1.1.2. LA SOCIOPRAGMÁTICA Y LOS ACTOS DE HABLA.

En la construcción social, los actos privados y los actos públicos, definen las relaciones, entendidas como “los encuentros, las situaciones y las ocasiones sociales en que los individuos se mezclan constantemente de forma casual y espontánea durante sus actividades en la vida cotidiana, formando una trama continua de interacciones que constituyen la vida pública” (Goffman, 1964, P. 37).

La expresión verbal, desde la construcción social, se concibe en esta investigación como una forma particular de la interacción. La actividad comunicativa que realizan más de dos individuos a través de los canales verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación se orienta hacia un propósito determinado, se produce en situaciones sociales y culturales específicas y se guía por una serie de reglas de naturaleza lingüística, social y cultural. De otra parte, en toda situación comunicativa el estatus de los hablantes depende de una estructura participativa específica, es decir, de un consenso de relaciones formales o informales, espontáneas o rígidamente programadas, simétricas o asimétricas, paritarias o jerárquicas, serias o menos serias.

De acuerdo con la anterior dimensión de la comunicación, nos adentramos en “La sociopragmática como una forma particular en que la gente usa la lengua, de cómo la gente emplea la lengua en situación. Para ser usuario de una lengua no solo se requiere conocer las reglas, su gramática, sino también las normas y rituales utilizados entre los hablantes para alcanzar los propósitos comunicativos. En suma, la sociopragmática es una disciplina de la lingüística que estudia las relaciones existentes entre los elementos lingüísticos, las fórmulas o normas de tratamiento, junto con los elementos de la cultura que se hacen presentes en las interacciones verbales, los cuales se ponen en juego en la conversación y permiten al interlocutor identificar intenciones y propósitos comunicativos. (Bravo, 2010). Al analizar ciertos hechos, como las amenazas, los insultos y otros actos de habla portadores de

violencia verbal y descortesía, se requiere para su interpretación una perspectiva sociopragmática.

Detrás de toda emisión verbal existe una intención. Desde la teoría de los actos de habla, al decir una cosa también se hace algo; además del simple hecho de decir la palabra, se produce un efecto en quien la recibe o la capta. Cuando se dice algo, no solo se describe o informa algo, sino que representa una acción por sí sola. (Austin, 1962). En el mismo sentido, los actos de habla pueden ser directos cuando se expresa directamente la intención, o indirectos cuando la finalidad del enunciado es distinta de lo que se expresa directamente. Esta distinción resulta importante en nuestro análisis para identificar ciertos actos de habla portadores de violencia.

El concepto de descortesía negativa como dice Alba-Juez, apunta a dañar la imagen del interlocutor; la descortesía busca que el oyente sienta que no se aprueba su comportamiento por considerarlo erróneo y por tanto se cuestiona su libertad de acción (2006, P.84), por tanto, una expresión descortés, que en nuestro caso es agresiva, no solo expresa la intención de quien lo emite, sino que el interlocutor también elabora una interpretación del acto comunicativo y puede considerarlo agresivo, dependiendo de la forma como lo capte o lo afecte. Cuando el objetivo es deteriorar, dañar o atacar la imagen se genera “un desequilibrio ritual”. (Goffman.1967). El concepto de violencia verbal lo podríamos definir como todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal para tal fin.

La descortesía conlleva categorías desde las cuales se generan actos del lenguaje de forma agresiva como son la amenaza, el insulto, la ironía, los apodos, la ridiculización, el señalamiento y las órdenes; junto a otras como no responder al saludo, la exclusión, ignorar al otro, usar palabras tabú, etc. El objetivo de la investigación será describir su dinámica en ciertos contextos donde se produce, para disminuirla desde la aplicación de una estrategia de la gestión directiva, en el contexto educativo. En relación con el efecto negativo que tienen los actos de habla portadores de violencia sobre la imagen del interlocutor, contribuyen al deterioro de esa imagen social que cada sujeto construye en la interacción. Los que son ejercidos en público hacen que el daño a la imagen sea mayor, por cuanto los demás participan como espectadores de la acción, en algunos casos reforzándola. La violencia escolar manifestada como interacciones verbales agresivas en contextos formales y la descortesía como fenómeno socio pragmático, nos llevan a un análisis del discurso pedagógico y su incidencia en jóvenes escolares.

La sociopragmática como una de las disciplinas de la lingüística que hace referencia a la relación que existe entre la pragmática, las normas y elementos sociales de la cultura, se centra en el estudio de las convenciones o acuerdos que forman parte de la sociedad. (De Pablos, 2005). En relación con los actos de habla, el lenguaje no sólo es descriptivo, y, por lo tanto, no todos los enunciados tienen que ser o verdaderos o falsos, sino que pueden cumplir diferentes funciones. Hay enunciados realizativos, expresiones que no pueden ser calificadas como verdaderas o falsas sino como adecuadas o inadecuadas y tienen un carácter de acción. Es decir, el lenguaje sirve para “hacer cosas” como prometer, preguntar, dar órdenes, agredir, etc. (Rosengren, 2011, Pág. 6-8).

El concepto de competencia comunicativa se trata de un término que más que designar un concepto o una idea, evoca y sugiere. El aspecto pragmático se identifica con la capacidad de perseguir los propios fines a través de la comunicación; el aspecto sociolingüístico que identifica la capacidad de elegir la variedad de registro adecuada a la situación comunicativa y el aspecto cultural, que hace referencia a la capacidad de interactuar y perseguir los propios fines de manera adecuada según la *escena* cultural en la que tiene lugar el intercambio comunicativo. (Sánchez, 2005. Pág. 586-590)

Sin embargo, esta conexión se desvanece con los actos indirectos donde se cuestiona, por una parte, el motivo del hablante al decir una cosa y quererla decir realmente y, por otra, la dificultad del oyente para interpretarlo. La competencia socio-pragmática abarcará las condiciones sociales del uso del lenguaje, y la interdependencia entre forma y contextos socio-culturales. Es, en otras palabras, la habilidad de usar el lenguaje efectivamente para obtener un propósito específico y para entender el lenguaje en contexto, es tener el conocimiento de las reglas sociales y culturales que subyacen a su utilización adecuada. (Bravo D., 2010. P.31-68).

Además de lo anterior, existen ciertos recursos “fonopragmáticos”, en función de los intereses del hablante y de la situación. Son formas entonativas que cumplen habitualmente una función de atenuación o mitigación de la posible fuerza “agresiva” implícita en el enunciado. La *atenuación* en el discurso conversacional mediante recursos fónicos y su incidencia en el proceso comunicativo, justifican sobradamente el hecho de afrontar ciertas dificultades.

La cortesía, entendida como estrategia conversacional y comprometida con la eliminación o mitigación de conflictos, lleva a que los interlocutores se interesan en buscar y seleccionar aquellas formas lingüísticas que mejor se acomodan al mantenimiento de la relación establecida. De lo contrario, los interlocutores optarán por una ruptura directa o indirecta de dicha relación conversacional. Hablamos de una cortesía estratégica que se centra en el comportamiento verbal y en la elección de determinados indicadores lingüísticos. La función interpersonal del lenguaje rige los fundamentos básicos del comportamiento comunicativo y sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, real o virtual, entre interlocutores (Calsamiglia & Tusón, 2002, P.161-162).

Desde la Teoría de los Actos de Habla, la interpretación de los actos de habla indirectos abre el camino para comenzar a asumir la cortesía desde un enfoque pragmático, más que lingüístico, intralingüístico. Como señala Escandell, cuanto mayor sea el grado de recorrido inferencial exigido por un enunciado dado, mayor cortesía habrá implicada en su empleo. (1995, Pág.37-38)

Entre las actividades de los interlocutores se destaca la necesidad de controlar el mantenimiento de las imágenes positivas o negativas del hablante o del oyente. La cortesía actuará allí donde se desarrollen acciones que afecten negativamente a la imagen o actos amenazadores de la imagen. (Calsamiglia y Tusón, 2002, P.164). Proponen como ejemplos de tales actos amenazadores:

- 1) Actos que amenazan la imagen positiva del enunciador (actos auto-degradantes como la confesión, la autocrítica, el auto-insulto, etc.).
- 2) Actos que amenazan la imagen positiva del destinatario (insulto, burla, ironía, sarcasmo, reproche, etc.).
- 3) Actos que amenazan la imagen negativa del enunciador, y que potencialmente están expuestos a un fracaso o daño, ya que pueden auto-limitar su libertad de acción (oferta, compromiso, promesa, etc.).
- 4) Actos que amenazan la imagen negativa del destinatario: en general, los actos directivos, impositivos o aquellos que pueden invadir el territorio del otro (orden, consejo, recomendación, prohibición, agresión, etc.).

En lo que respecta a las agresiones verbales el direccionamiento será hacia aquellos en que se afecta la imagen del destinatario.

Las opciones que tienen los interlocutores ante estos actos amenazadores de la imagen son evitarlos, mitigarlos o repararlos. La primera de las posibilidades se

define por sí misma: si no se articula un acto amenazador de la imagen, simplemente no hay amenaza. La cuestión es qué hacer cuando el acto amenazador se articula y se produce el conflicto. Se recurre entonces a diversas estrategias o reacciones. En el discurso conversacional coloquial cuando hay un alto grado de convencionalización o codificación se restringen las posibilidades de interpretación y a menor grado de convencionalización mayor índice de interpretabilidad. (Bravo & Briz, 2004, P.72).

La interpretabilidad es una cuestión de grado. “Las contribuciones comunicativas de cada participante se redefinen en el intercambio con su interlocutor a lo largo de la conversación” (Bravo & Briz, 2004, P.72). En suma, la minimización de la fuerza elocutiva de los actos de habla y la función social de estos, sólo pueden ser medidas dialógicamente en el contexto conversacional.

Podría decirse que en la conversación coloquial la presencia de recursos de atenuación es directamente proporcional a las situaciones de conflicto. Si existen menos recursos, los hablantes se moverán hacia una actitud de cortesía negativa agresión u otra forma de violencia. La dialógica no es solamente la capacidad de diálogo racional entre los seres humanos, por La razón comunicativa, la necesidad del diálogo y del intercambio de razones, experiencias y gestos entre los individuos y entre las sociedades está también en el origen de la democracia política, ya que el pacto y el consenso son los instrumentos esenciales del lenguaje político actual.

1.1.3. LA AGRESIÓN ESCOLAR, EL BUEN TRATO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

1.1.3.1 LA AGRESIÓN ESCOLAR

Los conflictos son situaciones donde dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses, donde sus posiciones son incompatibles y donde se hacen muy relevantes las emociones y sentimientos. En la agresión y la violencia, que también son conflictos, se da una respuesta hostil frente a un conflicto “latente, patente o crónico”; y la violencia es un conflicto en el que no se sabe como regresar al orden y respeto de las normas sociales (Cid, 2008, p.22). La conducta agresiva puede dañar física o psicológicamente a otra persona y por ello es inaceptable. Citando a Oteros (2006), Cid afirma que en la escuela la agresividad puede aplicarse a acciones agresivas (conductas), estados de ánimo (sentimientos subjetivos), impulsos, pensamientos e intenciones agresivas y condiciones en que se adopten conductas agresivas (estimulación ambiental) (2008, P.23).

Hay factores de riesgo para que un niño sea agresivo o violento: personales (condición médica/física, temperamento difícil, impulsividad/hiperactividad, historia de agresión, abuso de sustancias, actitudes/creencias, narcisismo), familiares (exposición a violencia, abuso, negligencia, conflicto marital, pobre apego, padres antisociales) y del ambiente escolar; pero también se presenta el aspecto social y ambiental (pobreza, violencia del entorno, acceso a las armas, prejuicios, expectativas de rol de género, normas culturales) (Cid, 2008, Pág. 22-23).

En América Latina, los castigos corporales, las peleas, las agresiones verbales, los robos, el maltrato emocional, la discriminación por cualquier razón, el abuso (físico, sexual, psicológico), el acoso y maltrato a través de internet, son manifestaciones de violencia y agresión presentes en muchas escuelas, que involucran como víctimas tanto a estudiantes de todas las edades (violencia entre pares) como a docentes que pueden ser productores de violencia o que sufren agresiones por parte de padres de familia y estudiantes (Eliach, 2011, Pág. 24-30.43.47.52.101-105).

¿Qué hacer inicialmente al respecto?

Maturana y Dávila (2006), citados por Cid, “expresan que la educación es fundamental “pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia”. Para Maturana (2001) es primordial enseñar a un niño/a a respetarse y aceptarse, sólo así aprenderá a respetar y aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno. Los niños tienen que aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. En la escuela el niño aprende sobre la vida y aprende a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar estas capacidades” (Cid, 2008, P.25)

La enseñanza escolar integral incluye la formación moral de los educandos y es compromiso de los docentes fomentar las buenas relaciones, el trabajo en equipo, la amistad, el desarrollo de la empatía y el aprendizaje cooperativo entre otros; también, ayuda el mantener orden en las aulas y proporcionar claridad en las normas y guía para una conducta aceptable, desde las tempranas edades, a disminuir las agresiones en los cursos superiores; es necesario erradicar la disciplina del castigo y la sanción por proporcionar más atención a los problemas de los estudiantes y acompañarlos en sus procesos para ayudar a manejar sus conflictos. También es de resaltar la importancia de involucrar a toda la comunidad

educativa, especialmente a los padres de familia, en las actividades y dinámicas escolares para que acompañen el proceso de sus hijos y sean beneficiarios, al mismo tiempo, de estrategias formativas que redunden en la modificación de conductas agresivas familiares (Cid, 2008, Pág.25-27).

1.1.3.2 LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL BUEN TRATO

Iglesias define el Buen Trato en las “relaciones con otro (y/o con el entorno) y se refiere a las interacciones (con ese otro y/o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración”. El Buen Trato implica el reconocimiento de uno mismo y de la existencia del otro, con sus necesidades, carencias y potenciales; el aprendizaje del Buen Trato se da en la vida diaria, es una práctica permanente que se alimenta en las relaciones (Iglesias, 2009, Pág.5-7); por ello se desarrollan talleres con niños y adultos, especialmente experienciales y con elementos lúdicos para integrar a las personas.

Trabajar en el buen trato es reconocer los sentimientos propios y del otro, por ejemplo, entender lo que nos hace sentir bien o mal y lo que nos ayuda a ser mejores, desarrollar la asertividad para hablar claro y con respeto en la exigencia de los propios derechos y el reconocimiento de los demás; implica la reflexión constante sobre las conductas observando siempre sus consecuencias.

El Buen Trato tiene por tanto su tarea propositiva también en la denuncia y la búsqueda de la erradicación del maltrato y toda forma de violencia, especialmente contra los niños y niñas; en el documento “Tejiendo redes por un continente sin violencia” publica una guía donde se desarrollan temas en torno a la Resolución de conflictos, la prevención del abuso sexual infantil, el reconocimiento del género, la generación y la familia, los derechos de los niños y de las niñas (donde se describe un taller en torno al Manejo de los apodosos) y la construcción del Buen trato desde el reconocimiento de sí mismo (Cuadros, 2009).

García & Martínez, plantean que la cultura del Buen trato se debe fundamentar en principios como el Reconocimiento, la Empatía, la colaboración y la cooperación, la comunicación efectiva, la negociación y la mediación aplicados en la escuela por quienes tienen a cargo y conviven con los niños, niñas y adolescentes de forma que se les brinde seguridad e integridad física y moral (2012, Pág.34-35). Sugieren a los docentes establecer prácticas como: incorporar en las aulas metodologías cooperativas de aprendizaje; convertir los centros educativos en lugares de

convivencia, educando en y para el conflicto, elaborando planes integrales de convivencia, estableciendo un modelo de disciplina democrático; explorar la vía de las Comunidades de Aprendizaje estableciendo grupos interactivos en el aula; practicar la colaboración y cooperación docente; participar en actividades de formación permanente; abrir cauces a la participación de las familias, servicios de salud y otras instituciones y asociaciones; aplicar protocolos con sistemas de alertas para la prevención y la intervención contra el maltrato y el acoso (García y Martínez, 2012, Pág.34-35).

1.1.3.3 FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA.

Más que nunca, hoy en día es perentorio formar en ciudadanía, más en un país como Colombia donde se presentan frecuentes vulneraciones de los Derechos Humanos y donde los índices de violencia son de los más altos del mundo. La corrupción, la cultura de la trampa, la desigualdad social y la exclusión son algunas de las muestras de una sociedad que necesita avanzar en respeto, equidad, respeto por los derechos humanos y valoración de sí mismo y del otro. Un aporte para la transformación de nuestra sociedad está relacionado con los cambios que se pueden realizar en los niños, niñas y jóvenes a través de la formación que les permita vivir de manera constructiva su ciudadanía. La familia, el barrio y las localidades son espacios de socialización y deben contribuir a la formación de los jóvenes, pero es la escuela el espacio privilegiado para la formación ciudadana por su misión, por su conformación, por las relaciones que se establecen en ella y por el aporte en la reflexión académica (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, P.10).

La formación ciudadana está enmarcada en la herencia del pensamiento político griego de la participación y contiene “tanto el entrenamiento y ejercicio de las capacidades intelectivas y argumentativas como la formación cívica y ética”; la formación se da “en una concepción liberal de democracia” donde se resalta el respeto por los derechos fundamentales y los valores para la convivencia; “las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunitarias que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ariza, 2007, P.160).

La formación ciudadana se plantea desde el desarrollo de competencias ciudadanas que tiene como metas la promoción y el respeto de los derechos y deberes, aportar para construir la paz, fomentar la participación democrática y

valorar la pluralidad, así como, empoderar a niños, niñas y adolescentes para participar democráticamente en la sociedad (MEN, s.f. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, p.150). Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez afirman que esta formación no solo ha de ser reconocida como parte del currículo oculto de los colegios sino que, ante todo, debe ser intencionada, no solo como parte de unas asignaturas, ni tampoco restringida al aprendizaje de unos conocimientos sino, también, involucrando la práctica dentro y fuera del aula (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, P.14).

Dentro del marco de lo que se entiende por ciudadanía Chaux aclara que para vivir en una sociedad “democrática, pacífica, equitativa e incluyente” se plantean varios retos como “convivir pacífica y constructivamente con otros”, “construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común”, y “construir una sociedad a partir de la diferencia” como parte del ejercicio de la ciudadanía. Un ciudadano competente debe aprender a convivir con los otros en paz, aún en medio de los conflictos que pueden ser manejados sin agresión a través del diálogo y la negociación; una sociedad democrática incluye la participación de todos involucrado a sus miembros en la construcción de acuerdos y toma de decisiones, reconociendo la diversidad de las personas, su ser plural como sociedad incluyente sin discriminación de ninguna índole (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, Pág. 18-20).

1.1.4. GESTIÓN DIRECTIVA

Antes de plantear la importancia desde los teóricos que tiene la gestión directiva, es importante aclarar la idea de gestión.

1.1.4.1 GESTIÓN

Tello afirma que “gestionar implica crear condiciones. El trabajo de gestión va más allá de listar debilidades y fortalezas. Consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta (Freire, 1997); en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo, porque en cuanto existente, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de la igualdad de posibilidades. Por tanto, y considerando la realidad extraña, la gestión institucional es posibilidad de democratización y análisis crítico de la realidad social”. (2008, P.9)

En esa intencionalidad de democratización y defensa de igualdad de posibilidades, Casassus plantea Las competencias de gestión como **competencias comunicacionales**, y la gestión como la capacidad de lograr lo que se ha propuesto alcanzar. Se trata de un proceso en el que se llevan adelante conversaciones para la acción. Vale la pena notar que las redes comunicacionales son redes inmateriales que se mantienen en el lenguaje. (2002, P.53)

En ese mismo sentido la gestión está basada en las emociones, ya que el ser humano dispone de los sentidos y es a través de ellos que expresa sentimientos y deseos por transformar los procesos educativos existentes. “La gestión comunicacional, para que pueda ser efectiva, tiene que tener su soporte en el plano emocional. La comunicación que no está asentada en la emoción adecuada no logra la movilización en torno a las finalidades propuestas. La emoción es el motor de la acción. Cada acción tiene su soporte en una emoción. Entonces las destrezas necesarias para la gestión están fundamentadas en la comprensión del mundo emocional” (Casassus, 2002, P.53).

Desde otra mirada, la teoría organizacional, Pozner afirma que la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa desde esta perspectiva, puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (2000a:16). Vemos como se da importancia a factores como la ética y la eficacia que permitan transformar toda una comunidad.

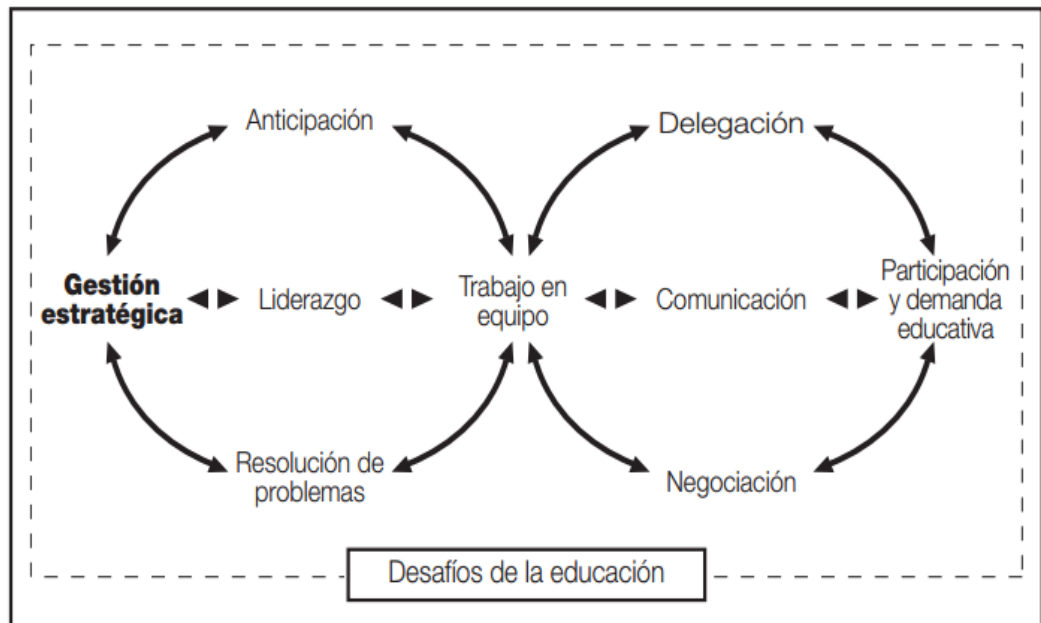


Gráfico No. 1. Tomada de (Pozner 2002a, P.16)

Compartiendo con Casassus posturas en torno a la comunicación en la gestión, Pozner afirma que es necesario “incrementar la cantidad y calidad de la participación en la comunicación. Asignar nuevos roles activos a actores tradicionalmente ubicados en zonas marginales de la comunicación. Una transformación democrática e incluyente de la educación requiere la ampliación de quienes hablan y escuchan, de incluir a través de diferentes formas a los eventualmente afectados en la comunicación. La educación toda está desafiada a construir un nuevo pacto con la sociedad. Para esto se requiere, por un lado, ampliar la sensibilidad existente en las comunicaciones hacia las necesidades, evaluaciones y demandas de los actores sociales” (2000b, P.20)

En el ámbito nacional, a nivel educativo, Chaux, Lleras & Velásquez, exponen que si lo que él o la estudiante aprende en el aula no corresponde con lo que ve a su alrededor en la institución escolar o en sus casas, el aprendizaje del aula tendrá poco impacto sobre su vida. En cambio, en la medida en que más personas del contexto en el que crecen los estudiantes estén involucradas en su formación ciudadana, más impacto tendrá esa formación. Por esta razón es importante vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, incluyendo, en el mejor de los

casos, a todos los docentes, las directivas, los padres y madres de familia y a las organizaciones de la comunidad. (2004, P.17)

Según lo anterior, se ve la necesidad de replantear muchas de las acciones que se realizaban al interior de la escuela, desde la gestión. Entre ellas, las funciones del coordinador, o mejor dicho, la forma en que se ha comprendido la labor del mismo como lo meramente administrativo, sin incidencia en los procesos formativos de los integrantes de la comunidad escolar.

De acuerdo con esta nueva conceptualización de gestión educativa, se genera una visión del coordinador como un gestor de la convivencia, como un posibilitador de acciones en defensa de la igualdad de posibilidades, como un democratizador crítico de la realidad, enmarcada en la comunicación. Con Tello, afirmaríamos que la gestión del coordinador no es una secuencia de pasos de receta... es mucho más. Implica proponerse la escucha de la realidad, inclusive la palabra que dice poco o casi nada. La palabra que oculta y la que devela. La palabra dada. Como posibilidad de pensar, en el sentido que hablarle al otro pone en situación de pensar sobre experiencia personal. La palabra que aparece espontáneamente o aquélla que aparece como provocada. (2008, P.9).

1.1.4.2 GESTIÓN DESDE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Luego de revisar varias formas de establecer una buena gestión directiva, hemos llegado a ver la planificación estratégica, como una manera de poder planear, hacer, verificar y actuar en medio de modelo de gestión

Eyzaguirre afirma que “La Planificación Estratégica debe ser entendida como un proceso participativo, que requiere respetar determinadas fases, así como una metodología propia; sin embargo, ello no implica que existan recetas o métodos infalibles. La planificación como proceso comprende diversas fases: definir la misión y visión de la organización, establecer objetivos y metas, desarrollar supuestos acerca del entorno en que se desarrolla la organización, tomar decisiones respecto a las acciones a seguir, emprender las acciones elegidas, y finalmente evaluar la retroalimentación del desempeño para volver a planificar”. (2006, P.6)

En educación, desde hace algunos años, se está integrando este modelo de gestión en las instituciones. Es así como desde que se publicó e implemento el decreto 1860 de 1994, nos vinculamos a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a la

idea de tener una misión, y una visión y por consiguiente a plantearse metas comunes. Lamentablemente el propósito y el fin de esta nueva propuesta organizacional escolar, en muchas instituciones se limitó al aspecto formal y no han estado acompañadas de estrategias que vinculen a la comunidad al trabajo en grupo. La planificación estratégica en educación refiere a la posibilidad de imaginar el mundo futuro y a dónde se quiere llegar como sociedad; construyendo en el presente los caminos y puentes para lograrlo, con la certeza de que existe un margen de incertidumbre y de modificaciones en la cotidianidad. El análisis, es el punto de partida del pensamiento estratégico, y éste se caracteriza por la elasticidad o flexibilidad intelectual, que permite encontrar respuestas realistas a situaciones cambiantes, especialmente en Educación. (Eyzaguirre 2006, P.9)

1.2. REALIDAD

Los problemas cotidianos de la escuela exigen su comprensión para responder a los mismos, y a la vez, los argumentos teóricos sobre educación tratan de iluminar los procesos escolares; buscamos que unos y otros se encuentren en la realidad de nuestras instituciones donde coincidimos en problemáticas juveniles que buscamos analizar y comprender, a la luz de investigaciones, experiencias y teorías, para plantear alternativas a estos contextos que obedezcan a intencionalidades compartidas e institucionalizadas.

1.2.1. COMUNICACIÓN

Recientes estudios han analizado la influencia de la comunicación con la salud mental del adolescente, manifestado en malestar psicológico: sintomatología depresiva y estrés percibido y sus consecuencias en el ámbito escolar.

Según la investigación realizada por Estefanía Estévez López, Gonzalo Musitu Ochoa, Juan Herrero Olaizola (2005), la comunicación abierta de los adolescentes con los padres influye positivamente en la autoestima escolar del hijo, en caso contrario, puede generar malestar psicológico manifestado en la victimización en el contexto escolar (P 82). Los diversos factores familiares y escolares en términos de comunicación se relacionan entre sí. Por ejemplo en el caso de problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en problemas de ajuste en el contexto escolar.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su carta magna 1946 (40), citado en Estévez E (2005, P. 83), define la salud como el estado completo de bienestar físico, mental y social. Según esta acepción, la falta de comunicación o las dificultades en ella, generadas en el contexto escolar o familiar, se manifiestan negativamente en el éxito académico o problemas interpersonales con los compañeros en términos de victimización o aislamiento social, se pueden considerar como afectación de la salud mental o social. Aunque existen efectos diferenciales de la comunicación con el padre y/o la madre, el rol de la comunicación entre padres e hijos y del ajuste escolar, repercuten en la salud mental del adolescente; ansiedad y estrés que llevan a la violencia escolar o victimización en la escuela.

La concepción de los padres como figuras amenazantes en sus expresiones verbales y la de los hijos como seres débiles, hace que los adolescentes se comporten de tal modo que invitan a ser victimizados por sus iguales, o viceversa. (Estévez E, 2005, P. 87). Al contrario sucede cuando existe una comunicación abierta y positiva y así se percibe en su funcionamiento escolar.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media (MEN, 2011) a través de la Subdirección de Fomento y Competencias, ha generado el Plan Nacional de Lectura y Escritura en el que se presentan los planes, proyectos, acuerdos, leyes y normatividades, en los órdenes nacional e internacional, que constituyen el marco en el cual se plantea y se justifica este Plan. La iniciativa responde precisamente, a la necesidad de generar respuestas a las dificultades que existen en términos de comunicación y su incidencia en las dinámicas sociales, a sí mismo y en consecuencia, de los elementos que se han planteado con relación a la formación de sujetos usuarios activos y responsables del lenguaje.

Los acuerdos internacionales a los que se ha llegado en las últimas décadas, con respecto a la calidad de la educación, hacen referencia a la lectura y a la escritura. Algunos, de manera directa, fijan metas relacionadas con la alfabetización o el diseño de políticas públicas de lectura; otros, consideran la lectura y la escritura como medios indispensables para garantizar una buena educación.² Este propósito

² En 1990, varios países reunidos en Jomtien, Tailandia, suscribieron la *Declaración mundial sobre educación para todos*. Diez años más tarde, en el Foro Mundial de Educación, en Dakar, Senegal, los países reafirmaron su compromiso con una educación de calidad para todos y establecieron un marco de acción mundial que contiene seis metas cuyos logros se proyectan para el año 2015.

En febrero de 2003, la Organización de Naciones Unidas lanzó el Decenio para la Alfabetización, cuyo seguimiento continúa a cargo de la Unesco. Este proyecto está inserto en el marco del Programa Mundial de Educación para Todos y su propósito consiste en lograr alfabetización de calidad para niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres.

refleja una perspectiva global de la educación, desde el cuidado y el desarrollo de la primera infancia hasta la alfabetización y la adquisición de competencias para la vida activa por parte de jóvenes y adultos. (MEN 2011, P. 25)

En relación con los materiales, la Unesco alienta a las naciones a comprometerse a darle fuerza al desarrollo de bibliotecas escolares, en el que, a través de libros y otros recursos, tienen la posibilidad de formar un pensamiento crítico; en tanto les permite acceder a información, seleccionarla, filtrarla de acuerdo con sus intereses y utilizarla de manera eficaz.

En la XIII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de 2003, el Plan Iberoamericano de Lectura, ILÍMITA se proclamó programa de cooperación y se constituyó en un compromiso para favorecer la lectura y la escritura, posicionarlas como vías de acceso privilegiado al conocimiento, como requisito para el desarrollo educativo, económico y cultural de los países, y como herramientas para la inclusión social (MEN 2011, P. 26). En el año 2010, la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) diseñaron y publicaron las *Metas 2021*, en el marco del programa “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”. De las once metas propuestas, la quinta hace referencia al mejoramiento de la calidad de la educación y la necesaria incorporación de la lectura en el currículo escolar; en la educación primaria, al menos tres horas obligatorias por semana, y al menos dos horas en la educación básica.

En el orden nacional existe el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se declara a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, la Ley General de Educación (Colombia. ley 115 de 1994), por su parte, concibe a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que debe ofrecerse con calidad a todos los ciudadanos (MEN, 2011, P. 27).

El Plan Decenal de Educación 2006–2016 tiene como gran propósito el desarrollo de la Lectura y la Escritura como condición para el desarrollo humano, la participación social. Asimismo, es importante considerar el Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, desarrollado en un trabajo conjunto con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario aportan al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación para el ejercicio de

la ciudadanía, al convertirse en herramientas de política pública que organizan el sector educativo para contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar. De igual forma, la ley hace énfasis en la necesidad de entender la convivencia escolar como un asunto colectivo, cuya responsabilidad es compartida entre la comunidad educativa y otros sectores involucrados.

La guía pedagógica para la convivencia escolar No. 49, sistema nacional para la convivencia escolar del MEN señala que el liderazgo y las acciones que desarrolle el Comité Escolar de Convivencia se caractericen por el diálogo y el trabajo en equipo, entendidos como espacios necesarios de comunicación y entendimiento para construir lazos de confianza, plantear propuestas de acción y resolver constructivamente los desacuerdos. Además resalta la Lectura de contexto como una estrategia que se utiliza para describir, conocer, analizar e identificar las características de un escenario social, a partir de un objetivo específico. Se insiste en el desarrollo de competencias básicas que se definen como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que los ciudadanos y ciudadanas actúen de manera constructiva en una sociedad democrática (Ley 1620 de 2013, artículo 2 citado en MEN, 2011, P. 50). El sano intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales de cada persona o colectivo sobre la vida, solo es posible mediante el uso adecuado de la comunicación.

A nivel de experiencias particulares, como la comunicación educativa y adolescentes en colegios públicos de Pereira, Colombia, relacionadas con la construcción de las relaciones de grupo y lo social en contexto, han aportado luces sobre aspectos que se orientan hacia lo comunicativo, lo sensible y lo emocional (Castiblanco A. 2001). En el campo de estudio de la comunicación, como propiciadores de nuevas redefiniciones de épocas y de cultura, se han fortalecido los estudios sobre recepción de medios, aportando información y conocimiento de grupos y sectores sociales constructores y transformadores de la sociedad y de la historia o historias locales y regionales. En los estudiantes se observan cambios desde los procesos y discursos comunicativos referidos a la apropiación y reinterpretación de los significados sociales en distintos niveles y espacios.

Debido a la familiaridad y cercanía de los estudiantes con los desarrollos de las tecnologías de la Información y la comunicación se les ha permitido situarse en el mundo, antes que en los círculos de referencia local y familiar. Una realidad innegable son los Medios de comunicación y su relación con la educación. (Marín, 2006, P. 195). A medida que el siglo XXI avanza, la presencia de los medios de

comunicación que se encuentra de forma latente en los grandes cambios que en los sectores educativos, laboral y familiar se han producido. Dado que los medios de comunicación juegan un papel prioritario en nuestras vidas ponen de manifiesto una gran laguna en nuestro sistema educativo.

La incorporación de los medios de comunicación al universo de la enseñanza busca producir un nuevo aprendizaje o un nuevo modelo de enseñanza. Esta incorporación debe favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2.2. AGRESIÓN VERBAL

En los colegios se hacen presentes, de forma continua, las agresiones manifestadas en diversas formas, y entre ellas, la verbal; en Colombia, el Decreto 1965 de 2013 establece unas definiciones sobre la agresión escolar donde se resalta la intención de las partes de “afectar negativamente a otros miembros de la comunidad”; se plantea que la agresión puede ser física (daño al cuerpo o a la salud), gestual (se busca con gestos degradar, humillar, atemorizar), relacional (afectar negativamente las relaciones de otros, excluir, aislar), electrónica (se afecta a través de medios electrónicos, internet, redes sociales, correos electrónicos) y verbal que se explica como “toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (MEN, 2013, art. 39).

Por ejemplo, en el Colegio San José, para el año 2012, se reportaron diversas problemáticas como: agresiones verbales en un 71,7 %, la presión de grupo (matoneo) en un 8,7 %, las amenazas e intimidaciones, extorsión, en un 6,5 %, las agresiones físicas y/o con armas en 4,3 %, según un estudio del Sistema de Evaluación Integral para la calidad Educativa SEICE Colegio San José (2014). La problemática más común es la agresión verbal, que sin embargo, es la que menos evidencias escritas presenta en los libros oficiales del registro de comportamiento de estudiantes de forma directa; se reporta como causa de incidentes más graves.

La Secretaría de Educación del Distrito (SEICE Colegio San José, 2014) hace unas recomendaciones en el componente de convivencia como continuar apoyando a los estudiantes en sus problemáticas y solicitarle a la secretaría apoyo pedagógico para los casos especiales de inclusión; crear campañas que mejoren la convivencia para motivar las sanas relaciones; motivar el diálogo y la búsqueda de mecanismos de solución de conflictos en las direcciones de grupo; y generar mayor compromiso de docentes y directivos en los problemas de convivencia.

En cuanto a la Formación ciudadana la Guía pedagógica para la convivencia (MEN, 2013, P.12) establece que el concepto de ciudadanía parte de la idea que es característico de la persona vivir en sociedad, por ello, las relaciones son una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia; vivir en sociedad es un aprendizaje que continúa toda la vida. Es un aprendizaje que permite a la persona ejercer su ciudadanía, el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, participar activa y responsablemente en decisiones colectivas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que la ciudadanía es a la vez una cualidad y una acción de las personas que tienen derechos y compromisos, y responsabilidades sociopolíticas (MEN, 2013, P.13).

El ejercicio de la ciudadanía se enmarca también en el reconocimiento de los Derechos humanos en contextos reales y específicos que tienen el carácter universal y cuya práctica se desarrolla en la cotidianidad; el valor supremo es la dignidad humana y se participa en la diversidad, en las diferencias. “La formación para el ejercicio de la ciudadanía comprende un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para garantizar la participación, convivencia pacífica y valoración de las diferencias” (MEN, 2013, P.150).

El concepto de ciudadanía parte del reconocimiento de las personas para vivir en sociedad donde las relaciones son requisito indispensable para sobrevivir y “darle sentido a la existencia”; es aprender a vivir en sociedad (MEN, 2013, P.12); formar para el ejercicio de la ciudadanía requiere una transformación de pensamiento y cultura a partir de la reflexión de contenidos que se conviertan en procesos y prácticas pedagógicas, con espacios reales de participación para los estudiantes, ambientes democráticos, familias involucradas en las dinámicas escolares y directivos liderando procesos educativos relacionados con la convivencia.

Ahora, el desarrollo de competencias está “ligado al desarrollo moral de los seres humanos”, entendido como “el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (MEN, 2003, P.155).

Los integrantes de la sociedad están llamados al reconocimiento mutuo como sujetos de derechos y actores políticos, que aceptan la diversidad y la pluralidad y que llegan a acuerdos en pro del bien común a través de la deliberación, el uso de la palabra y el argumento. El MEN, citando a Mockus, hace uso del concepto *humanidad compartida* como característica de la ciudadanía que respeta unos mínimos para generar confianza en las relaciones; ser ciudadano es pensar en el otro y establecer relación con el Estado (porque uno es ciudadano de un Estado específico) donde se miran las consecuencias de nuestras acciones, no solo para uno sino, en relación con los otros, con todos; es la dimensión pública de la ciudadanía (MEN, 2006, P. 150).

El Ministerio de Educación Nacional en la misma guía (2013, p.25) define la convivencia escolar como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica”. Implica la inclusión de todas las voces y la conciencia de la presencia de conflictos por los diversos puntos de vista y los múltiples intereses; las diferencias pueden convertirse en motores de transformación y cambio. Los conflictos pueden ser oportunidades para que todas las personas de la comunidad hagan uso del diálogo para transformar relaciones.

El Ministerio de Educación Nacional se plantea como metas de la formación ciudadana individuales y sociales las siguientes: fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos; promover el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, integradoras (articulación de las demás competencias y conocimientos); fomentar el desarrollo moral (reconociendo las emociones y transformando el enfoque tradicional de enseñanza en la formación de valores); aportar a la construcción de la convivencia y la paz (con capacidad para resolver los conflictos); promover la participación y responsabilidad democrática; promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas (MEN, 2006, Pág. 160-175).

El buen trato se remite al establecimiento y a la calidad en la forma de las relaciones; es tratar bien a la persona o personas con las que se establece una relación; se manifiesta en el cuidado que se le brinda al otro u otros, especialmente a los niños, y tiene que ver con el afecto, la protección, el apoyo y el estímulo; se refiere al comportamiento que promueve el bienestar y el aseguramiento de la calidad de vida. El buen trato reconoce y responde a las necesidades del otro, por ello incluye la empatía, la comprensión, el respeto y la tolerancia como requisitos de equidad. Lo contrario al buen trato es el maltrato, el abuso, la indiferencia, el desconocimiento

del otro, que tienen repercusiones neurológicas y emocionales en las personas desde su infancia (Roca, 2010, Pág. 7-8).

La concepción del Buen Trato está sustentada en el reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas desde su misma infancia, evitando la exclusión de género y toda índole (Roca, 2010, Pág. 7-8), así, como la necesidad de brindar protección a los niños evitando el maltrato, como se plantea en la Declaración de los Derechos del Niño redactados por la Asamblea General de Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 citada por la Guía práctica del Buen Trato al Niño (García y Martínez, 2012, P.33).

Para lograr una mejor convivencia la Secretaría de Educación de Bogotá le apuesta a la formación ciudadana desde los Planes Integrales para la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia SED (2014) que son “herramientas pedagógicas de reflexión, acción, participación que permite a la comunidad educativa reconocer y articular proyectos e iniciativas que posibilitan el desarrollo y construcción de capacidades orientadas a fortalecer la ciudadanía activa...” (Planes Integrales para la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia “PIECC”, 2014, P.1), donde se fomenta el desarrollo de capacidades ciudadanas como la identidad, la dignidad y los derechos, los deberes y el respeto por los derechos de y las demás, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, la participación y la sensibilidad y el manejo emocional (SED, P.3).

1.2.3. GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.

Desde hace más de una década se ha buscado el cambio en los establecimientos educativos desde una Gestión directiva que tenga como finalidad fortalecer el rol de los directivos como gestores del mejoramiento de la organización, desarrollando y evaluando el funcionamiento general de las instituciones y fortaleciendo los mecanismos de participación de la comunidad y el desarrollo del PEI: “Todo establecimiento educativo debe construir y desarrollar con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos en la ley, teniendo

en cuenta las condiciones sociales, económicas y cultural es de su medio”. Artículo 14 Dec 1860/94 y artículo 27 sobre los directivos docentes para el ejercicio coordinado sobre la atención a los alumnos en los aspectos académicos, de evaluación y de promoción, la orientación en el desempeño de los docentes de acuerdo con el plan de estudios y la interacción y participación de la comunidad educativa para conseguir el bienestar colectivo de la misma.

En relación con la anterior intención, la autonomía institucional y la gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación en la construcción y desarrollo del PEI, sugieren una diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación, desde un liderazgo que tienda a recuperar el sentido y la misión pedagógica desde un plano horizontal.

En la labor diaria como coordinadores, son muchas las ideas y expectativas que surgen en torno a cómo organizar de la mejor manera las instituciones educativas. Asumir este estudio sobre las agresiones verbales y su disminución desde la gestión directiva, lleva a comprender nuevas formas de organizar y plantear metas institucionales inspiradas en el carácter misional.

1.2.3.1 GESTIÓN.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la coordinación y la gestión realizada en las instituciones educativas, debe integrar la comunidad a través de acciones efectivas que provoquen la unión y el acercamiento de afectos; por consiguiente, un trabajo mancomunado de unidad. “La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar”. (SEP, 2010, P.55)

Es fundamental establecer unas formas de gestionar una institución, de entender la autoridad y por consiguiente del respeto y asimilación de las normas, producto de unas relaciones horizontales y de interacción que genere compromiso. “La gestión, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la

responsabilidad y el compromiso. Para la conducción de las organizaciones actuales, extremadamente complejas, será preciso que el gestor tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertenencia y el impulso para enfrentarse permanentemente a las metas trazadas. Y que dé lugar al desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza que estimulen una “coevolución creadora” entre los sujetos, y de ellos con el entorno”. (UNESCO, 2000, P. 22).

1.2.3.2 GESTIÓN DIRECTIVA

La importancia de organizar la institución y por ende la estructura de la planeación, ya que es fundamental, conlleva replantearse nuevas formas de ver la gestión directiva, de enlazar la institución con proyectos internos y/o externos que permitan a la comunidad interactuar y proyectarse.

En contexto de reconfiguración de las funciones asignadas a la escuela, el papel histórico- tradicional de ejercicio del liderazgo se modifica, y son los directivos quienes principalmente vivencian los efectos de un nuevo modelo de gestión, ahora basado en la escuela y promotor de mecanismos de toma de decisiones en forma colegiada.

Si la gestión educativa se entiende como un proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente, interna y externa, la proyección institucional será un punto crucial que debe ser abordado en el proceso de mejoramiento. El liderazgo de los rectores o directores y sus equipos, además de la construcción de canales de comunicación apropiados, son esenciales para consolidar la identidad institucional, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa puedan trabajar en un proyecto común, fruto de la concertación y el consenso alrededor del propósito de garantizar la mejor educación para todos los estudiantes, sin importar sus orígenes, ni sus condiciones sociales, económicas y culturales. (MEN, 2008, P.14)

PROCESOS Y COMPONENTES DE LAS ÁREAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

AREA DE GESTIÓN	PROCESO	DEFICINIÓN	COMPONENTES
DIRECTIVA	Gestión estratégica	Tener las herramientas	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y

		esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.
	Clima escolar	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.
DE LA COMUNIDAD	Participación y convivencia	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres.
	Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la	Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.

		institución y el bienestar de la comunidad educativa.	
--	--	---	--

TABLA No. 2. Recuperado parcialmente de (MEN, 2008, Pág. 28-31)

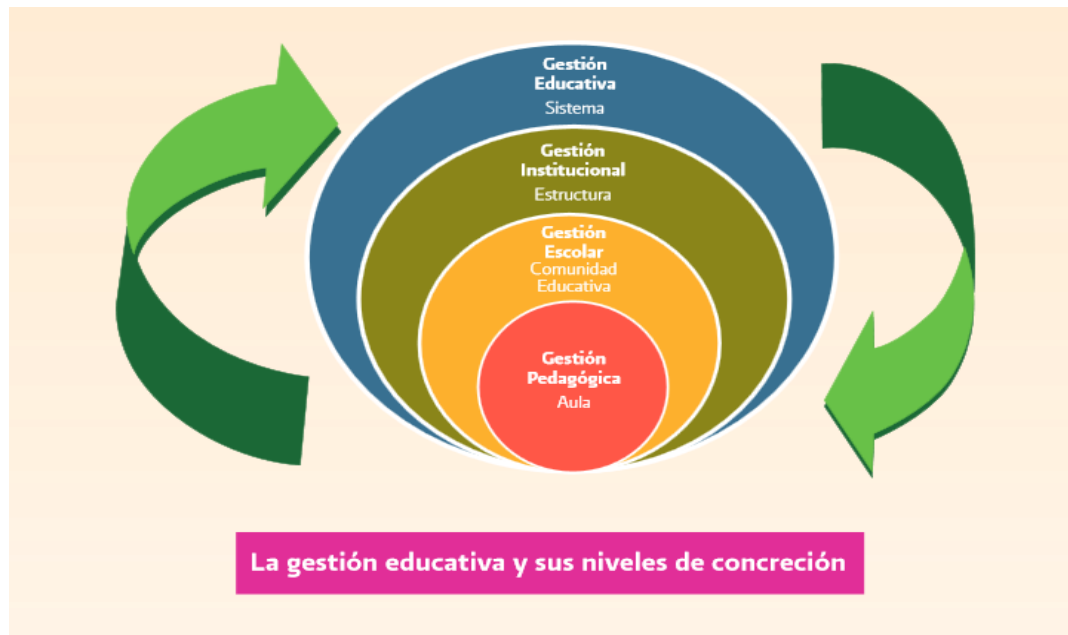


Gráfico No. 2. Recuperado de (SEP, 2010, P.57)

1.2.3.2 GESTIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA

De acuerdo con Pozner (2000 a), la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Si no se vincula la comunidad y no se genera un trabajo que integre y no divida, si la estrategia no permite a toda la comunidad pensar y replantearse muchas de las acciones realizadas al interior de sus vidas, será imposible transformar en acciones las metas y la visión compartida y la forma de responder a las mismas. En ese

sentido, “el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se constituye en una respuesta integral a los retos educativos enmarcados en una sociedad del conocimiento globalizada. La aplicación del MGEE conlleva el desarrollo del pensamiento holístico, el cual garantiza contar con un panorama integral de la realidad escolar, analizando los factores pedagógicos, administrativos, organizativos y de participación social que impactan en el logro educativo y que hacen que cada escuela sea singular.... La educación holística entiende al mundo como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, donde el mundo natural es un mundo de infinitas variedades y complejidades; multidimensional, que no contiene líneas rectas, ni formas regulares, donde las cosas no suceden en secuencia sino todas juntas”. (SEP, 2010, P.115). En relación con lo anterior, la noción que subyace a la gestión estratégica constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia porque involucra a varias en su aplicación.

En consecuencia, la gestión educativa estratégica tiene como características: centralidad en lo pedagógico, en la que se generen de aprendizajes para todos los alumnos; reconfiguración de nuevas competencias y profesionalización para los diversos actores educativos sobre la comprensión de nuevos procesos; trabajo en equipo que proporcione a la institución escolar una visión compartida y una apertura al aprendizaje y a la innovación, entendida como la capacidad de los docentes de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales y favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Además, deben existir espacios de reflexión para la formación permanente, plantear escenarios múltiples ante situaciones diversas a partir de objetivos claros y consensos de altura; por tanto, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno que permita potenciar las capacidades de todos y que lleve a una intervención con sentido.

Como **conclusiones** podemos decir que:

Las teorías sobre los actos de habla y el desarrollo de competencias sociopragmáticas nos proporcionan base conceptual y argumentativa para proponer la reflexión en torno a la incidencia del lenguaje y la expresión de la intencionalidad y la afectación de los interlocutores en la generación y solución de conflictos. La descortesía, como expresión negativa, encuentra su superación en otras

manifestaciones verbales mediadas por la reflexión y enfocadas hacia el cambio de comportamiento en la expresión clara de la intencionalidad con elementos que vienen de las propuestas de desarrollo de competencias.

La educación es fundamental, pero superando la mera reflexión disciplinar, desde la generación de experiencias y la aplicación real de los conceptos.

El Buen Trato tiene por tanto su tarea propositiva también en la denuncia y la búsqueda de la erradicación del maltrato y toda forma de violencia, especialmente contra los niños y niñas.

La formación ciudadana se plantea como alternativa a los comportamientos que atentan contra la dignidad de los estudiantes y afectan la convivencia escolar; la educación en ciudadanía se propone desde el desarrollo de competencias ciudadanas.

La gestión educativa se enmarca en la intencionalidad de vivir en una sociedad democrática, equitativa e incluyente. Gestionar es hacer realidad las ideas, crear condiciones, plantear metas y organizar para alcanzarlas. “las competencias de gestión son las competencias comunicacionales”. La gestión educativa incluye el conjunto de procesos para cumplir las metas sociales; implica la planificación estratégica como un proceso participativo vinculado en el Proyecto Educativo Institucional que incluye la comunicación como factor de integración.

La gestión de la formación ciudadana y el desarrollo de la competencia sociopragmática para la disminución de las agresiones verbales requieren un esfuerzo institucional que involucre a la comunidad educativa desde el liderazgo de las directivas como promotores y gestores de una convivencia en el respeto y la integración comunitaria.

Para que sea gestión directiva, el desarrollo de una estrategia para la disminución de las agresiones verbales, implica la estructuración de la planeación desde proyectos institucionales como el Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia y el Proyecto de convivencia.

2. PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN PARA LA DISMINUCIÓN DE LAS AGRESIONES VERBALES

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN PRO DE UNA CULTURA PARA LA PAZ

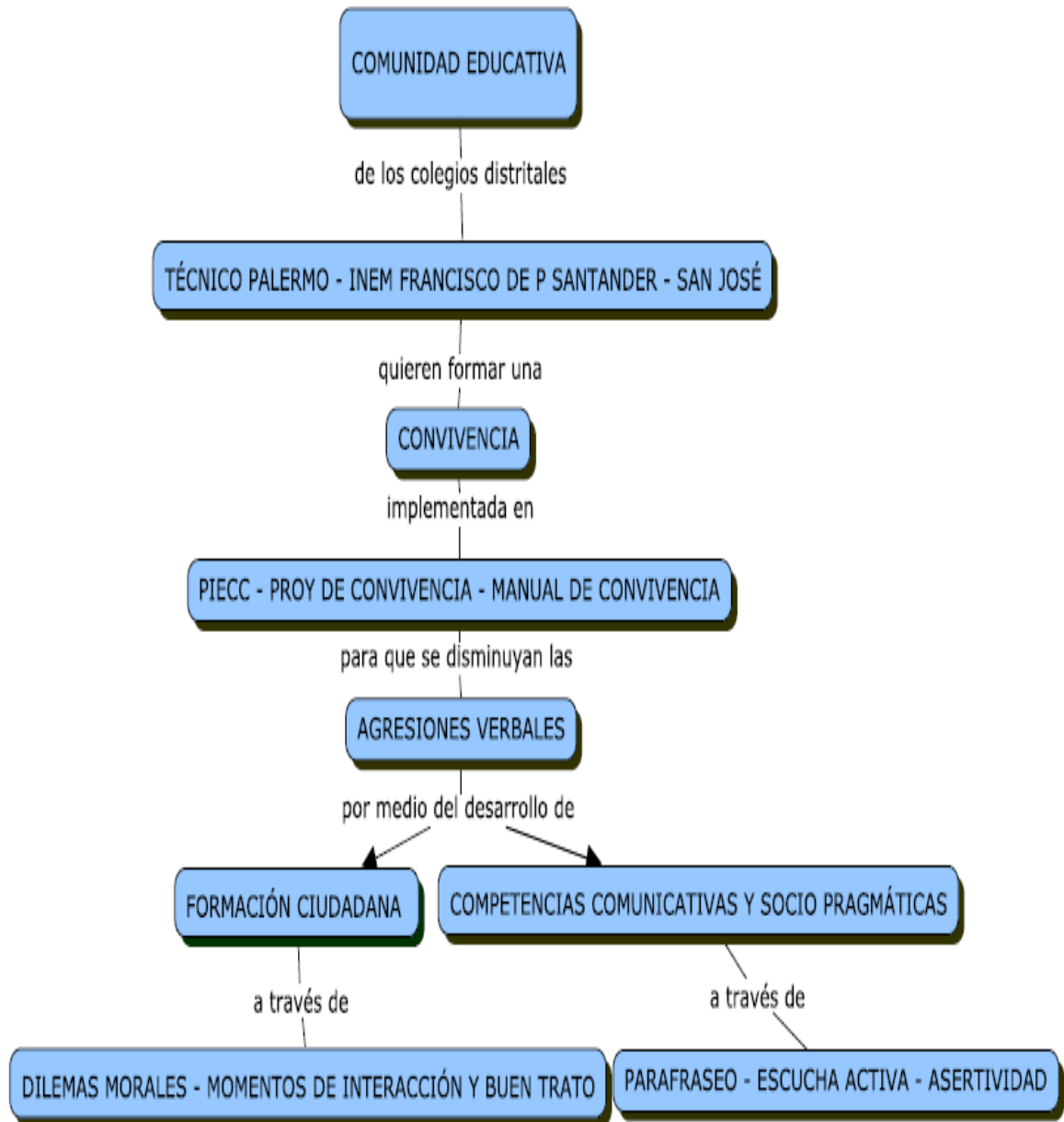


Gráfico No. 3: Mapa conceptual de la estrategia.

2.1. La comunidad educativa y la convivencia

Partimos de que La Ley General de Educación en el artículo 6° y el artículo 18 del Decreto 1860 de 1994, citados por la Guía para el mejoramiento institucional, serie 34 (p.150), indican que la **Comunidad Educativa** está conformada por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo; es decir, los estudiantes, los padres de familia, madres o acudientes, los docentes que trabajan en el colegio, los directivos docentes y los administradores escolares que tienen funciones directas en la prestación del servicio educativo, así como los egresados.

Todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a participar en la dirección del colegio, y a opinar a través de sus representantes al gobierno escolar, usando los medios y procedimientos que se definieron en cada caso.

De esta manera, en el Proyecto Educativo Institucional, desde el Manual de convivencia y en cada uno de los estamentos escolares, se plantean principios, rutas de atención a la comunidad, mecanismos de solución a los conflictos y procesos preventivos, formativos y correctivos, que ayuden a la comunidad educativa a establecer y desarrollar una convivencia que beneficie a todos sus miembros.

2.2. La convivencia Escolar

Una apuesta importante de este proyecto, se basa en la idea que si fortalecemos **la convivencia escolar** de nuestras instituciones Colegio INEM Francisco de Paula Santander, Colegio San José IED y Colegio Técnico Palermo IED, a través de acciones que le permitan a toda la comunidad reaccionar de mejor forma ante estímulos negativos, podremos potenciar las buenas relaciones interpersonales de toda la comunidad. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en las Guías pedagógicas para la convivencia escolar, guía No.49 (2014, p.24) expresan que:

Es un tema recurrente en las conversaciones de la comunidad educativa, una preocupación constante de las personas que la conforman y un reto relevante para la construcción de la sociedad colombiana. Por lo anterior, es necesario que dentro de los Establecimientos Educativos se desarrollen procesos pedagógicos que permitan fortalecer la convivencia. Estos procesos deben tener en cuenta los intereses y motivaciones de las personas que conforman la comunidad educativa, valorar los diferentes aportes que pueden hacer y ofrecer espacios de participación donde sean escuchadas y escuchados.

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Citando a Mockus, A. 2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, guía No. 49, 2014, p.25, citando a Mockus, 2003).

2.3. La Gestión educativa de la convivencia

Para hacer realidad los planteamientos sobre una convivencia guiada por el respeto a los derechos e iluminada por una formación ciudadana, se plantea la planeación y organización desde los estamentos del gobierno escolar, como el Comité de Convivencia, el Consejo Estudiantil, el Consejo Directivo y los colectivos de los proyectos institucionales, comprometidos con un sano clima escolar que propicie una comunidad incluyente; por tal motivo, la **Gestión Educativa** de la convivencia parte de los lineamientos legales establecidos en la Ley 1620 de 2013 donde el Comité de Convivencia debe “liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa”. Como coordinadores estamos comprometidos en la gestión educativa de la institución a través de la **gestión directiva**, involucrados en la planeación, organización, ejecución y seguimiento de los procesos tanto convivenciales como académicos, lo que nos permite actuar de forma directa y animar, las dinámicas que posibiliten la formación ciudadana en la institución y la implementación de estrategias que permitan la disminución de las agresiones verbales entre otras dificultades.

La Secretaria de Educación del Distrito aporta para el año 2015 una nueva propuesta que consiste en buscar la manera de curricularizar la convivencia y articularla con los proyectos formativos de la institución, y esto no es más que pretender que desde las áreas académicas y los estamentos del colegio, de manera transversal vivamos y entendamos la convivencia y las buenas acciones como parte

integral del trabajo académico y convivencial. Tal propuesta se plantea desde La construcción del Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

La construcción del Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) de una institución educativa es un proceso participativo, en el cual colaboran estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres y madres de familia de familia, y demás actores identificados, con el fin de establecer un plan integral que sintetice sueños, iniciativas y proyectos para desarrollar capacidades ciudadanas esenciales y mejorar las relaciones de convivencia. (Ruta pedagógica vivencial del PIECC, 2014, p. 2)

A partir de ello se ha fundamentado una propuesta que busca, de manera integral y con trabajo realizado con toda la comunidad educativa, generar nuevas formas de enfrentar cada una de las acciones que se presentan al interior de la escuela a diario; Mockus (2002), citado por las Guías pedagógicas para la convivencia escolar (2014, p.25), expresa que la convivencia escolar resume el ideal de querer vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de los diferentes orígenes; de la misma manera, la convivencia se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación...y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.25 citando a Mockus, 2003).

Para influir en la transformación de la convivencia se requiere crear ambientes de aprendizaje democráticos que incluyan la participación y la construcción de identidad (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.25); incluso, los conflictos reales como insumo y punto de partida y retroalimentación en la reflexión, son vitales para la incidencia en las vidas y las relaciones en la convivencia escolar.

Es necesario utilizar estos conflictos como oportunidades para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p25; citando a Ruiz-Silva & Chaux, 2005).

Hacemos una apuesta a que, si mejoramos las relaciones al interior de la escuela, el trato entre las personas, la forma de hablarse y la manera en que

se abordan los procesos, podemos disminuir las agresiones verbales y las agresiones en general, y la manera en que los estudiantes solucionan los conflictos; propiciando de esta forma, un buen ambiente de aprendizaje.

Diferentes estudios han demostrado que existe una estrecha relación entre la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. Lo anterior se refiere a que en EE donde se mantienen mejores relaciones entre estudiantes, docentes, familias y el grupo de directivos docentes, los ambientes en los que se aprende son más participativos e incluyentes, es decir, donde existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p. 26, citando a Arón & Milic, 1999).

Frente a los estudios antes mencionados, existen datos aportados por el Ministerio que afirman la idea y dan fuerza a la hipótesis de que la solución a dichas situaciones está en manos del trabajo que se haga con toda la comunidad, en cambiar las costumbres y la forma de abordar las situaciones que se presentan al interior de la escuela.

Con relación a la deserción escolar en Colombia se identificó que más del 40% de las y los estudiantes de Establecimientos Educativos oficiales que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la escuela, y maltrato por parte de docentes, directivas, compañeras y compañeros (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p. 26, citando a MEN, 2010).

Los argumentos antes expuestos, y las indicaciones dadas por el PIECC, así como el trabajo directamente enfocado a la disminución de agresiones verbales, los enmarcamos en una propuesta de Proyecto de Convivencia en los colegios a implementar y en la actualización de los manuales de convivencia con un enfoque de formación ciudadana, respeto por los derechos, y construcción de una comunidad que busca alternativas de solución de los conflictos de manera adecuada.

2.4. Líneas de acción en la propuesta para la gestión de la convivencia y la disminución de las agresiones verbales

Se estructura desde dos **líneas de acción** que guían el tipo de convivencia que se quiere construir y que responden a las problemáticas planteadas en este trabajo:

Línea de acción uno: Sobre la Formación ciudadana y desarrollo de competencias ciudadanas, para enfrentar las agresiones y gestionar la convivencia desde la formación.

Línea de acción dos: Desarrollo de competencias comunicativas y socio pragmáticas, para responder a las agresiones verbales y mejorar la comunicación

Como elementos cualificadores, que permiten preparar un ambiente y unas condiciones de participación, y que le aportan características de dinámicas afectivas y de formación emocional a las líneas de acción, consideramos la implementación y el desarrollo del Buen Trato, la inclusión de la risa y el control de las emociones.

El buen trato como parte del respeto de los derechos humanos, las buenas relaciones entre cada uno de los estamentos y el valor de la palabra como parte fundamental de las relaciones entre los integrantes de la comunidad.

Para Iglesias, M. (2000, p.5) El buen trato se refiere a las interacciones que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan satisfacción y bienestar entre quienes interactúan; favorece el crecimiento y el desarrollo personal e implica el reconocimiento de sí mismo y del otro. Implica la reflexión continua de los acontecimientos que lleve a la identificación de los conflictos, el reconocimiento del otro, la ubicación de las responsabilidades, la identificación de los derechos vulnerados, la generación de compromisos de cambio en las conductas y la restitución de los derechos vulnerados.

Para García, J.& Martínez, V (2012, p. 34-35) el buen trato es toda forma de relación que promueve el descubrimiento y valoración de los propios sentidos y de los ajenos, propiciar el diálogo y la construcción de proyectos de vida que favorezcan el desarrollo personal y comunitario. En el ámbito escolar se fundamenta en principios como el reconocimiento, la empatía, la colaboración y cooperación, comunicación efectiva, negociación y mediación.

La risa como mecanismo de expresión y distensión: espacios de humor. Duque (2011, p. 11) citando a Robert Provine sostiene que la risa “raramente se produce en soledad”, por ello la usamos como mecanismo vinculante y generador de

confianza en el desarrollo de las competencias comunicativas y desde un enfoque de gestión participativa. Duque dice que la risa es un mecanismo de comunicación, por ello su factor desencadenante es que exista otra persona para recibir el mensaje; necesitamos más personas “que se puedan reír para reírnos”. En ello usamos herramientas de distensión y provocación de la risa en momentos lúdicos y juegos.

La palabra y el argumento como herramientas de dialogo en la solución de conflictos, que superan la mera expresión impulsiva y que le dan elementos de reflexión, desde espacios intencionales, y uso de la razón en el análisis de las situaciones, y el uso de un vehículo, como lo es el lenguaje, que implica el reconocimiento de un interlocutor al cual se le ve como igual a pesar de las diferencias; y los mecanismos de mediación, como alternativa en la resolución de conflictos, con la intervención de estudiantes como gestores y promotores de paz donde asuman su liderazgo y participación en espacios que transformen la convivencia.

Ejercicios para el control de las emociones: relajación, yoga, juego (el respeto de las reglas, esperar el turno), donde se liberen las tensiones y se usen otros espacios de expresión, en los que se eduque e incluya tanto la razón, como el afecto y el cuerpo, para una forma integral de encontrarse consigo mismo y con los otros, obedeciendo no tanto a esfuerzos individuales sino a la planeación, organización y ejecución de dinámicas escolares, desde la gestión directiva institucional, que favorezcan espacios y procesos alternativos de relación

2.4.1. Línea de acción uno: La formación ciudadana para la convivencia y la disminución de agresiones verbales

En el marco de la formación para el ejercicio de la ciudadanía se han identificado tres dimensiones para la construcción de una sociedad democrática, las cuales, en la vida cotidiana, se presentan de manera articulada y no aislada (MEN, 2003)

Convivencia y paz: convivir pacífica y constructivamente con personas que frecuentemente tienen intereses que riñen con los propios.

Participación y responsabilidad democrática: construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a todas las personas y que deben favorecer el bien común.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas son diferentes de muchas maneras. Citado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) en las Guías pedagógicas para la convivencia escolar No. 49, p. 14).

Para una propuesta de formación ciudadana integral, nos basamos en dos principios orientadores que Chau, Lleras & Velásquez (2004, p. 16-18) señalan, entre otros. Resaltaremos la importancia de realizar un trabajo integral para poder lograr los objetivos planteados.

Principio 2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias. Si lo que buscamos es que la formación ciudadana se traduzca en acciones en la vida cotidiana de los estudiantes, es importante que existan múltiples oportunidades para ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. Es decir, no es suficiente con conocer sobre las competencias o reflexionar sobre ellas, también es necesario que cada uno las pueda ensayar en diversas situaciones de manera que con la práctica se vaya consolidando la competencia.

Principio 4. Involucrar a toda la comunidad educativa. Si lo que él o la estudiante aprende en el aula no corresponde con lo que ve a su alrededor en la institución escolar o en sus casas, el aprendizaje del aula tendrá poco impacto sobre su vida. En cambio, en la medida en que más personas del contexto en el que crecen los estudiantes estén involucradas en su formación ciudadana, más impacto tendrá esa formación. Por esta razón es importante vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, incluyendo, en el mejor de los casos, a todos los docentes, las directivas, los padres y madres de familia y a las organizaciones de la comunidad.

Esto con la finalidad de buscar otra mirada de la convivencia y la expresión de la palabra en pro del establecimiento de relaciones de confianza, de la generación de vínculo.

El desarrollo de competencias ciudadanas

La propuesta está encaminada a realizar una formación y fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la necesidad de que los seres humanos aprendamos a identificar, fortalezas y debilidades y a partir de ello potenciar las relaciones con los demás y la manera de enfrentar las circunstancias de la vida

El concepto de **ciudadanía** parte de la idea básica que considera característico de las personas vivir en sociedad, lo que convierte a las relaciones en una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.12).

Es un aprendizaje que ayuda a ejercer la ciudadanía desde el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos que ayuden a relacionarse con otras personas y ser protagonistas políticos participando activamente y siendo responsables en las decisiones colectivas (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.12); sobre todo, propiciar al estudiante la responsabilidad en el reconocimiento de los derechos propios y ajenos.

De esta forma, la formación para el ejercicio de la ciudadanía se articula con una educación para el ejercicio de los DDHH que pretende convertir a la escuela en un espacio de vivencia cotidiana de la democracia, donde se reconoce la dignidad humana como un valor supremo, y se puede participar y convivir en un marco de valoración de las diferencias. Esta articulación se preocupa por la concreción o materialización real de los derechos y, en materia de competencias, debe ir enfocada especialmente hacia el conocimiento y vivencia de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades del contexto colombiano (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.14).

Es indispensable fortalecer las escuelas de líderes, hacer que los ejercicios democráticos se potencialicen y se evidencien a través de proyectos que vinculen a cada uno de los miembros de la comunidad educativa en quehacer diario de las instituciones.

Estos escenarios existen y se construyen teniendo en cuenta que la ciudadanía es a la vez una cualidad y una acción de las personas que se relacionan, poseen libertades, derechos y deberes, asumen compromisos y responsabilidades para la democracia, construyen normas y aportan al ejercicio sociopolítico (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p.13).

Teniendo en cuenta lo expuesto por Chaux y otros, es indispensable articular las competencias ciudadanas a la acción propia de la escuela. Implica interiorizar en cada proceso realizado desde la importancia de la formación que se pretende; mejor aún, implica hacer un balance de lo que a diario nos transforma. Al respecto nos dice:

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias. (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, p.20).

Las competencias se evidencian en la práctica, en la actuación de las personas; por ello, no pretendemos hacer meras reflexiones o cátedras sobre lo que es ser ciudadano y la responsabilidad que conlleva, sino, desarrollar talleres en los que se actúe iluminados por un conocimiento coherente que marque la pauta de un quehacer ciudadano; generar un ambiente de participación, diálogo (escucha) y reconocimiento del otro en medio de la diversidad; un ambiente de interacción guiada por la práctica de tales competencias. Según Chaux, Lleras & Velásquez, las competencias ciudadanas se diferencian en tipos: los conocimientos, las básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras (2004, p.20).

En la escuela, las competencias ciudadanas se pueden promover dentro y fuera del aula de clase y en el desarrollo de proyectos institucionales, diseñando actividades específicas para su práctica, por ejemplo, desde el juego de roles; y en los proyectos pedagógicos como el Democrático y el Proyecto Hermes (de la Cámara de Comercio de Bogotá) para la resolución de Conflictos (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p. 15).

Algunas para el desarrollo de competencias ciudadanas, según las Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Pp.132-133) son:

El diario pedagógico: para la reflexión y transformación de la práctica docente desde el análisis de la experiencia en el registro de un ejercicio.

Los círculos de estudio: grupos de diálogo y reflexión encaminados a la acción y la transformación de las prácticas de aula del equipo de docentes.

Los pactos de aula: acuerdos entre estudiantes y docentes para regular las relaciones interpersonales.

La mediación: como estrategia de diálogo y encuentro interpersonal.

El juego de roles: donde se representa una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones, y así brindar una experiencia de aprendizaje en la que los participantes ponen en práctica o vivencias competencias ciudadanas asumiendo un rol y poniéndose en los zapatos del otro.

Proyecto de aula: permite la articulación de esfuerzos, el trabajo colaborativo y la manera cómo el equipo de docentes enfrenta una situación. Para este trabajo incluimos las **Asambleas de curso o sección**, en las que los mismos estudiantes se organizan autónomamente, eligen una mesa directiva moderadora, y examinan los problemas o retos que el curso mismo se plantea, llegando a generar compromisos y tareas para desarrollar sus proyectos y mejorar su convivencia.

Talleres: entendidos como, actividades lúdicas y estructuradas que generan una reflexión y postura crítica frente a situaciones y contenidos específicos o situación problema esperando un cambio en su actitud; buscan desarrollar procesos de trabajo grupal enfocados a la formación en los que se pueden facilitar los procesos de transversalización curricular. Se organizan en dinámicas de **Momentos** en los cuales se entrelazan dinámicas que procuran la lúdica y el juego, el aprendizaje experiencial y la reflexión, la organización grupal y la introspección individual.

También se plantea como posibles estrategias para desarrollar competencias ciudadanas la elaboración del Proyecto de Convivencia y la implementación del Aprendizaje cooperativo como promoción del trabajo en equipo para obtener un objetivo común que beneficie a todas las personas del grupo (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p. 202).

Chaux, Lleras & Velásquez (2004, P. 30) sugieren algunas estrategias de aula e institucionales para el desarrollo de competencias:

Aulas de paz: Propenden por hacer del salón de clase un espacio seguro, donde tanto “alumnos como profesores reconocen y aprecian las características propias de cada uno, favorecen su desarrollo y autonomía, se tratan con respeto, (...) manejan de manera constructiva los conflictos, expresan sus emociones, se comunican de manera abierta y efectiva, y cooperan mutuamente para el logro de sus metas”.

Las aulas de paz permiten poner en práctica habilidades para la construcción de la paz como la empatía, el reconocimiento de las emociones, la regulación emocional, meta – cognición, el juicio crítico, la toma de perspectiva, la escucha activa, entre otras. En el aula de paz el estudiante descubre la importancia de escuchar y prestar atención y de ponerlos en práctica. El aula de paz está caracterizada por las relaciones de cuidado (buen trato), donde los niños aprenden a escuchar y a interesarse por los demás. Es necesario desarrollar un sentido de comunidad en el aula donde cada miembro del grupo se sienta valorado y aceptado por los demás, promoviendo las relaciones de respeto a través del análisis, estableciendo breves acuerdos y normas específicas, reflexionando sobre el respeto hacia las personas.

Para fortalecer las aulas de paz hay que buscar estrategias de disciplina positiva donde se busque entender las motivaciones que hay detrás del comportamiento de los estudiantes para encontrar soluciones con la intención de animar y apoyar. “La disciplina positiva propone estrategias de trabajo en el aula, dentro de las cuales se encuentran las reuniones de clase, el fortalecimiento de las habilidades de comunicación. La búsqueda de soluciones en vez de la aplicación de castigos y la solución eficaz de los problemas”. (Chaux, Lleras & Velásquez. 2004, P. 30-40).

Dilemas morales: Chaux, Lleras & Velásquez. (2004, P. 41-45) Explica que el dilema moral es donde se presenta una situación difícil para tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. Las alternativas de acción son opuestas y tienen aspectos positivos y negativos a la vez. “El dilema no tienen una respuesta única, ni puede decirse de antemano que alguna sea correcta o incorrecta”. Los dilemas morales fomentan el desarrollo del juicio moral y otras habilidades como la escucha activa, la argumentación y la toma de perspectiva de los niños, niñas, jóvenes y adultos; se basa en la discusión ordenada y respetuosa de las situaciones.

La discusión de dilemas morales se basa en principios pedagógicos como: el aprendizaje es un proceso; el proceso de aprendizaje se basa en el conocimiento

que ya tenemos; se aprende en la acción, aprendemos en la interacción con otras personas, en las discusiones y en las acciones.

Son pautas para diseñar dilemas morales las siguientes:

- Identificar temas en noticias, revistas científicas, hechos históricos, películas, situaciones de la vida cotidiana.
- El dilema debe estar acorde con la edad y las características del grupo que los va a discutir.
- Los hechos deben ser específicos.
- Las posibles alternativas de solución llevan a contrastar dos o más principios morales.
- Debe haber un protagonista o un grupo de protagonistas y varias personas implicadas explícita o implícitamente.
- El dilema debe provocar un conflicto cognitivo.
- Los dilemas morales pueden tener una terminación abierta o cerrada.
- El dilema debe brindar la posibilidad de ser extendido o hacerse más complejo.

Dos posibles metodologías para usar los dilemas morales en el aula: Método de Constanza (discusión de los argumentos); el método de Argumentas y Alternativas (evaluación de alternativas).

Juegos de Roles: Para Chaux, Lleras & Velásquez. (2004, P. 53-67) “es una actividad de clase en la que los estudiantes se reúnen en parejas o grupos más grandes para representar una interacción más o menos larga de un conflicto o un proceso de toma de decisiones”; se brinda una experiencia donde los estudiantes se ponen en los zapatos del otro; de esta manera se desarrollan competencias como la escucha activa, la comunicación asertiva, comprender las emociones propias y las del otro, y plantear alternativas de solución de conflictos.

Los principios pedagógicos en los que se basa el juego de roles son: aprendizaje a través de la acción e Interacción social.

Para diseñar un juego de roles hay que describir la situación y sus antecedentes y plantear el escenario en el que se lleva la representación y los aspectos que se han de discutir; luego entregar las instrucciones confidenciales a cada participante sobre el rol que representará; y después se siguen unos pasos que pueden ser: hacer una introducción al ejercicio, desarrollo de la representación y reflexión, según Chaux, Lleras & Velásquez (2004).

Otra herramienta para la formación ciudadana y el desarrollo de competencias ciudadanas que Chaux, Lleras & Velásquez plantean (P. 60-67) es el **aprendizaje cooperativo**: para promover el trabajo en grupo de los estudiantes para alcanzar objetivos comunes buscando el beneficio de todos los integrantes del curso.

De las anteriores herramientas, en la estrategia de gestión directiva, se implementaron las siguientes: La mediación, El juego de roles, las Asambleas de curso o sección, Talleres realizados en Momentos y Dilemas morales escribirlas. Las otras herramientas se irán desarrollando en la implementación de la estrategia.

Ejemplos de herramientas usadas:

Ejemplo 1: Juego de roles

Nombre: desarrollo de competencias comunicativa	Taller: juego de roles
Identificación del colegio:	
Competencias a desarrollar:	Comunicativa, valorativa, asertiva: Escuchar activamente, comunicar los puntos de vista asertivamente, comprender los sentimientos del otro; resolución de conflictos.
Objetivo:	
Saberes previos:	
Tabla de saberes:	Concepto: competencia; asertividad, escucha activa, compasión. Procedimiento: desarrollar un juego de rol que lleve a la reflexión. Expresar verbalmente la opinión sobre la situación. Actitud: valorar los sentimientos de la otra persona
Metodología o estrategia didáctica:	Trabajo del docente: Explica inicialmente el taller con su intencionalidad, objetivo y reglas. Organiza los grupos, Observa la actividad y modera la participación tanto en los grupos como en la plenaria. Trabajo del estudiante: Escucha las instrucciones del docente, lee la guía y organiza

	el juego de rol en grupo, representa el rol y realiza la reflexión en grupo y en plenaria.
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor indica a los estudiantes que formen grupos de seis personas. 2. El profesor explica la actividad a los estudiantes indicando su finalidad. 3. Entrega el material a los grupos para que lo lean detenidamente; se entrega la historia general para que la lean entre todos y a cada integrante le entrega un rol de forma confidencial. 4. Descripción de la situación y antecedentes: <i>“Juanito es un estudiante de grado sexto del Colegio Montealegre en la Localidad de Kennedy de Bogotá. Siempre llega contento al colegio porque es una oportunidad de escapar de su casa y también poder jugar. Es un niño despierto, alegre y temperamental, muy impulsivo; quizás porque por dentro lleva la rabia que le dejó el abandono de su mamá; cosa que pocos saben. Cuando está jugando con la pelota, Juanito se pone de muy mal humor porque no le hicieron un pase y le hace reclamo a sus compañeros; uno de ellos se enfrenta con él y Juanito inmediatamente le pega sin mediar palabra; se arma la trifulca y llegan los profesores para separar a los estudiantes. Juanito y dos estudiantes más, Pedro y Angélica, son llevados a la oficina de coordinación. Cuando están tratando de aclarar el asunto con el coordinador, Juanito se llena otra vez de rabia y, rompiendo a llorar, grita a los compañeros en actitud amenazadora y se torna agresivo. El coordinador los llama a la calma y a controlar las emociones para poder escucharse. Después de salir de la oficina de coordinación y llegar al salón, los compañeros de Juanito, incluyendo a Pedro y a Angélica, se burlan de él, porque “siempre es lo mismo” y consideran que Juanito es muy “tocado” y se “prende” con cualquier cosa. Pero Juanito llega “cargado” de rabia y dolor al colegio por el abandono de su madre, la poca atención de su padre, quien no tiene tiempo para él, la incomprensión de la madrastra, quién lo ve como una carga; solo encuentra apoyo y consuelo en su abuela paterna, a quien quiere mucho.</i> 5. Representación: roles y el rol de organizador (observador) <ul style="list-style-type: none"> Juanito: quién siente que nadie lo entiende porque no conocen su situación. Pedro: ve en Juanito un buen compañero de juego pero considera que “es muy rabón” y muy agresivo; por eso se junta con otros para pasarla bueno burlándose de él; no sabe porque se pone “tan tocado” fácilmente. Angélica: ve en Juanito a la alguien “extraño” con el que poco se puede hablar; se une a los demás compañeros para hacerle bromas y reírse de él. El coordinador: ve en Juanito un estudiante problemático al que frecuentemente tiene en la oficina por quejas de agresividad y peleas; todas las veces le toca “calmarlo”. 	

<p>La madrastra: para ella Juanito es un muchacho problemático que lo tiene todo; está cansada de que a cada rato la llamen del colegio para acudir a las citas por sus peleas.</p> <p>Observador(a): es una opción según el número de estudiantes; describe los elementos de la representación y da su opinión al respecto.</p> <p>6. Se realiza la representación.</p> <p>7. Reflexión: se hace una reflexión oral o escrita analizando la participación de cada estudiante en el rol teniendo en cuenta aspectos como las dificultades, las facilidades, lo que les gustaría mejorar, lo que se aprendió, etc.</p>	
Estrategia de Evaluación:	
Recursos	

Ejemplo 2: Asambleas de curso dentro de Proyectos de Aula:

Nombre: Formación ciudadana para la convivencia y la disminución de agresiones verbales	Taller: Asamblea de sección o curso. Es un espacio de autogestión y reflexión propio de los estudiantes, con la orientación y guía de tutores y docentes, en el que examinan, dialogan, se interrogan, proponen y se comprometen sobre y con las dinámicas propias de su formación integral
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Comunicativa, valorativa, asertiva: Escuchar activamente, comunicar los puntos de vista asertivamente, comprender los sentimientos del otro; resolución de conflictos. Liderazgo
Objetivo:	1. Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de la autorregulación en su formación integral. 2. Promover el liderazgo de los estudiantes en sus procesos de formación como actores principales de su desarrollo. Propiciar espacios de reflexión – acción
Saberes previos:	Sobre Gobierno escolar; Asamblea, y participación.
Tabla de saberes:	Concepto: competencia; asertividad, escucha activa, resolución de conflictos. Asamblea. Gobierno escolar.

	<p>Procedimiento: Establecer espacios de participación y reflexión en torno a problemas de los estudiantes para generar alternativas de solución y compromiso.</p> <p>Actitud: Escuchar las opiniones de los otros.</p>
Metodología o estrategia didáctica:	<p>Trabajo del docente: ayudar a organizar y hace de observador en la asamblea.</p> <p>Trabajo del estudiante:</p> <p>En la Asamblea el papel principal lo tienen los estudiantes con una organización específica para la eficacia de la misma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presidente: es quien dirige la Asamblea, regula su tiempo, modera la plenaria y la discusión y recoge las conclusiones. En la sección el presidente será el Representante de Sección. 2. El secretario: Recoge los datos principales y relevantes de la asamblea como fecha, hora y sitio de la reunión, participantes o asistentes, tema a tratar, principales conclusiones, compromisos y evidencias de la misma. En nuestro caso particular tendrá un formato para el Acta (anexo 1). El Monitor de la Asistencia será quien haga las veces de secretario. 3. Mediador: es la persona encargada de llamar a la cordura y el respeto en las intervenciones y posibles discusiones; vela por el buen trato en la Asamblea, interviene cuando sea necesario para mediar en los conflictos y/o calmar los ánimos; es una figura que debe generar conciencia sobre el respeto a la integridad de cada uno de los integrantes de la sección. El mediador en la asamblea es el Gestor de paz o Conciliador. 4. Observador: Es quien hace seguimiento externo al desarrollo de la Asamblea tomando nota sobre el cumplimiento de sus objetivos, vela por la justeza de su realización acorde con su naturaleza e interviene orientando a la asamblea cuando ésta se desvíe llamándola a la coherencia. El observador es el tutor o docente que al comienzo siempre explicará la dinámica de la Asamblea. Al final de cada Asamblea hará sus observaciones a la sección sobre el desarrollo de la misma. 5. Asamblea: es toda la sección que, junto con la mesa directiva, examina las fortalezas y debilidades, los logros y dificultades de la sección para llegar a acuerdos, compromisos y tareas que permitan el ejercicio de los derechos educativos y la asunción de responsabilidades de la misma. Se organiza en sus discusiones acorde con las indicaciones del presidente.
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>TEMA DE LA ASAMBLEA:</p> <p>El tema se enmarca dentro del ámbito de la Convivencia y se especifica de acuerdo con las vivencias de cada sección y sus propios problemas, por ejemplo, alguna sección estará afectada principalmente por las evasiones, otra por los robos, otra por la indisciplina constante, otra por el conflicto en las relaciones, etc. Se escogerá tratar de acuerdo con las necesidades del momento dentro del contexto.</p>	

<p>DESARROLLO DE LA ASAMBLEA:</p> <p>Primer momento: El tutor se reúne con la mesa directiva de la Asamblea: Presidente, Secretario, Mediador, y un estudiante de la asamblea para examinar lo que acontece con la sección y definirán el tema a tratar y revisar. Este primer momento se hace antes del desarrollo de la Asamblea en otro espacio para preparar con anticipación.</p> <p>Segundo momento: reunión de la Asamblea. El presidente con el secretario constata la asistencia de los integrantes de la Asamblea.</p> <p>Tercer momento: El tutor explica el objetivo, desarrollo, condiciones y conclusiones de la asamblea. De forma breve.</p> <p>Cuarto momento: el presidente de la asamblea plantea el tema, lo explica, organiza la asamblea y abre la discusión.</p> <p>Quinto momento: La asamblea se puede organizar en subgrupos para la conversación entre estudiantes. Cada Subgrupo tendrá un relator. Se cuentan los hechos, personajes, consecuencias, soluciones que se han tenido y alternativas de solución al problema.</p> <p>Sexto momento: plenaria. El Presidente modera las intervenciones de los relatores y el secretario recogerá lo relevante para llegar a conclusiones. Cuando se pueda, el relator podrá presentar su intervención con carteleras para ser fiel al sentir del subgrupo.</p> <p>Séptimo momento: conclusiones. El Presidente elaborar las posibles conclusiones y propone los acuerdos, compromisos y tareas, que el Secretario debe fijar por escrito; al final se constatará la conformidad de la Asamblea. Estos compromisos deben fijarse de modo que queden visibles para la sección.</p> <p>Octavo momento: el tutor expresará su evaluación de la Asamblea. Fin de la misma.</p> <p>8.</p>	
Estrategia de Evaluación:	<p>Deben quedar de forma visible las tareas, acuerdos o compromisos de la sección.</p> <p>Se pueden tomar fotos, dejar carteleras, murales sobre papel, pendones, gráficos de texto o imágenes sobre el tema de la asamblea.</p> <p>El acta del secretario firmada y archivada en portafolio.</p> <p>En la próxima Asamblea se revisará el acta anterior y su cumplimiento</p>
Recursos y/o requisitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Asamblea debe tener en cuenta tanto en la escogencia del tema, las discusiones y las conclusiones, las bases legales que exigen el respeto de los derechos y el cumplimiento de los deberes como la Constitución Política, la Ley de Infancia y Adolescencia, el Código de Policía de Menores, el Proyecto Educativo Escolar y el Manual de Convivencia. Además, no se debe tener en cuenta el contexto educativo y la misión de la escuela. 2. Preparar con anticipación. 3. La Asamblea se desarrollará en una hora clase. 4. Distribuir el salón con espacios propios para el desarrollo de la Asamblea; la mesa directiva debe tener su propio espacio. 5. Respetar las responsabilidades de cada uno de los integrantes de la asamblea. 6. El docente no debe reemplazar al presidente ni a ningún integrante de la Asamblea; debe procurar ser discreto y en lo posible comunicarse a través de la mesa directiva; claro está que debe estar atento a que la Asamblea no se salga de su curso normal. 7. Se deben tener evidencias de la Asamblea y armar un archivo o portafolio de las mismas como memoria de la sección.



Ejemplo de Acta	<div style="text-align: center;">  <p>COLEGIO INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER IED <i>Construcción y fomento permanente de los valores para el desarrollo humano</i></p>  </div> <p style="text-align: center;">COORDINACIÓN DE CONVIVENCIA ASAMBLEA DE SECCIÓN O CURSO</p> <p style="text-align: center;">*Para la reflexión y el compromiso de los estudiantes con su educación*</p> <p>ACTA No. _____</p> <p>Sección: _____ Jornada: _____</p> <p>Tutor o docente: _____</p> <p>Fecha: _____ Día: _____ Módulo: _____</p> <p>Mesa directiva: Presidente: _____ Secretario: _____ Mediador: _____ Observador: _____</p> <p>Asistentes: constancia de asistencia en la lista de la sección.</p> <p>Tema a tratar: _____ _____ _____</p> <p>Conclusiones: _____ _____ _____</p> <p>Compromisos: _____ _____ _____</p> <p>Tarea: _____ _____ _____</p> <p>Evidencia: _____</p> <p>Firmas:</p>
-----------------	--

Ejemplo 3: Mediación de conflictos.

Nombre: Formación ciudadana para la	Taller: Mediación de conflictos. Se establecen espacios de conciliación y funciones para los estudiantes donde ejercen como gestores o promotores de paz con la especificidad de mediar en los conflictos entre los estudiantes para generar
--	--

convivencia y la disminución de agresiones verbales	alternativas de solución de conflictos y buscar la vivencia de una cultura para la paz.
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Comunicativa, valorativa, asertiva: Escuchar activamente, comunicar los puntos de vista asertivamente, comprender los sentimientos del otro; resolución de conflictos. Liderazgo
Objetivo:	Sensibilizar a los estudiantes sobre los beneficios de una cultura para la paz. Implementar en los estudiantes espacios de formación en los mecanismos de resolución de conflictos. Establecer espacios de escucha y diálogo en pro de soluciones adecuadas en los conflictos.
Saberes previos:	Resolución de conflictos.
Tabla de saberes:	Concepto: competencia; asertividad, escucha activa, resolución de conflictos. Liderazgo. Participación. Mediación.
	Procedimiento: Realizar jornadas de conciliación en los que los mismos estudiantes lideran las mesas de solución de conflictos.
	Actitud: Escuchar las opiniones de los otros. Dialogar; Mediación.
Metodología o estrategia didáctica:	Trabajo del docente: ayudar a organizar y hace de observador en las mesas de conciliación.
	Indicaciones para el desarrollo de la actividad.



**COORDINACIÓN DE CONVIVENCIA
JORNADA DE CONCILIACIÓN**

Guía de preparación para docentes y estudiantes

Qué es: un espacio para el ejercicio de la mediación de conflictos en el que un mediador (estudiante o docente) propicia las condiciones necesarias para la solución de un conflicto entre dos o más partes.

Qué se busca:

1. Implementar una dinámica de solución de conflictos en la institución.
2. Propiciar el ejercicio del liderazgo de estudiantes y docentes.
3. Plantear espacios de diálogo, autorreflexión y reconciliación.
4. Desarrollar planteamientos del proyecto de convivencia en torno al Buen Trato y a la ciudadanía.
5. Mediar en conflictos interpersonales para prevenir agresiones o fomentar la conciliación.
6. Alimentar una cultura de buen trato, respeto y ejercicio de la ciudadanía

Dónde:

En aulas o patios que se dispongan con una mesa y dos sillas para cada gestor y las dos personas que hacen la negociación.



En el colegio podemos implementar procesos, acciones, actividades, espacios y relaciones de construcción desde la escucha, el argumento y las ganas de hacer las cosas bien.

ESCUCHARNOS

RE-CONCILIARNOS

Quiénes participan:

1. Todos los estudiantes que quieran entablar un diálogo con quien tengan algún tipo de dificultad.
2. Todos los gestores de paz quienes ayuden como mediadores para que las partes se escuchen en el diálogo y lleguen a acuerdos.
3. Los docentes que quieran apoyar el proceso como mediadores o colaboradores en la actividad.
4. Los padres de familia que quieran conciliar con alguien o quieran ayudar como mediadores.

Cómo se desarrolla:

1. El gestor de paz con el tutor o director de grupo, cita a la sección o curso a conciliar: un estudiante que tenga dificultades con otro cita a través del gestor a la conciliación.
2. El director de grupo puede citar a dos estudiantes también para que concilien.
3. Según el número de estudiantes citados por curso se les hará citación escrita con la hora y el sitio.
4. La mediación debe durar entre quince y veinte minutos; dado el caso que lo amerite se puede extender o citar para otro día continuar.
5. Se sientan en el lugar indicado y el gestor abre la conversación poniendo la regla de la escucha mutua y no interrumpir al que habla.
6. Comienzan presentándose y exponiendo la dificultad.
7. El gestor puede orientar la conversación con preguntas respetuosas sin tomar partido.
8. Al final, levanta un acta contando si hay o no acuerdo y cual, y firmando.
9. Se despiden con un estrechón de manos cordial.
10. El mediador o gestor debe tener un control de asistencia de los inscritos a la conciliación

Estrategia de Evaluación:

Actas de la actividad.
Fotos.

Recursos y/o
requisitos

Guía de la actividad.
Citación de estudiantes.



INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER IED
COLEGIO SAN JOSÉ IED
COLEGIO TÉCNICO PALERMO IED
Construcción y fomento permanente de los valores para el desarrollo humano

COORDINACIÓN DE CONVIVENCIA
JORNADA DE CONCILIACIÓN

ESTUDIANTES QUE ASISTEN A LA CONCILIACION


Los siguientes estudiantes asisten por propia voluntad o por citación a conversar en un espacio de conciliación en _____ el día _____ a la hora: _____:

ESTUDIANTE	CURSO	ESTUDIANTE	CURSO	HORA

GESTOR DE PAZ: _____

SECCIÓN: _____

Acta de la mediación.


COLEGIO INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER IED
COLEGIO TÉCNICO PALERMO IED
COLEGIO SAN JOSÉ IED
Construcción y fomento permanente de los valores para el desarrollo humano

COORDINACIÓN DE CONVIVENCIA
JORNADA DE CONCILIACIÓN
ACTA DE CONCILIACION

Siendo las _____ del día _____ nos reunimos los estudiantes citados voluntariamente o por el tutor a la actividad de conciliación y el gestor de paz _____ de la sección _____ en _____ para propiciar un encuentro de diálogo y conciliación. Los estudiantes que asistieron a la conciliación fueron:

NOMBRE	SECCIÓN	FIRMA



La jornada de conciliación terminó a las _____

_____ **GESTOR DE PAZ** _____ **TUTOR O DIRECTOR DE GRUPO**

 _____ **COORDINADOR**

Ejemplo 4: Momentos

Nombre: Formación ciudadana para la convivencia y la disminución de agresiones verbales	Taller: Momentos. Dinámicas con intencionalidad de propiciar concatenadamente procesos de formación en competencias ciudadanas con calidad lúdica y participativa.
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Expresión adecuada del afecto; control de las emociones; promoción del respeto por la diferencia. Buen trato.
Objetivo:	Desarrollar experiencias de reflexión – acción en torno al auto cuidado, el cuidado del otro y del entorno.

	Implementar actividades que fortalezcan el respeto y el buen trato entre cada uno de los miembros de la institución.
Saberes previos:	Desarrollo de competencias; lúdica.
Tabla de saberes:	Concepto: competencia; lúdica; emociones; afecto; diversidad.
	Procedimiento: Se genera reflexión desde el aprendizaje experiencia con el uso de dinámicas de interacción y juegos.
	Actitud: participación; disponibilidad; introspección.
Metodología o estrategia didáctica:	Trabajo del docente: lidera los talleres dentro de la dinámica de trabajo en equipo.
	Trabajo del estudiante: Participar activamente. Escuchar y seguir instrucciones. Hacer la reflexión transposición a su vida. Implementar compromiso en el desarrollo de la competencia.
Desarrollo de la actividad:	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría Educativa</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>COLEGIO TÉCNICO PALERMO Resolución N° 995 marzo 16 de 2006 Resolución N° 3103 Abril 16 de 2001 Cr 23 N° 49 37, Tel: 320 32 20 o 287 53 24 Nit 830036734-4 cedpalemocedp13@redp.edu.co</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p style="text-align: center;">MOMENTOS</p> <p>Mini Convivencias Palermistas Lugar: Parque Simón Bolívar</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación para la expresión adecuada del afecto, el control de las emociones, y el respeto por la diferencia. • Concienciación en el auto cuidado, el cuidado del otro y del entorno. <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar experiencias de reflexión–acción en torno al auto cuidado, el cuidado del otro y del entorno. • Implementar actividades que fortalezcan el respeto y el buen trato entre cada uno de los miembros de la institución <p>Responsables:</p> <p>Coordinador de convivencia: encargado de liderar toda la actividad y gestionar los recursos necesarios para el buen desarrollo de la misma.</p> <p>Directores de Grupo y Orientación: Se encargarán de liderar un taller de formación en valores y ante todo el respeto por el buen trato entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa; además, acompañarán a los estudiantes de su curso durante el desarrollo de toda la actividad.</p> <p>Organización:</p> <p>7:00AM Llegada al Parque Simón Bolívar 7:30AM Ubicación en los lugares y distribución de los grupos de trabajo. 7:45AM a 8:45AM Realización del Primer Taller 8:45AM a 9:45AM realización del Segundo Taller 9:45AM a 10:15AM Descanso y compartir 10:15AM a 11:15AM Realización del Tercer Taller 11:15AM a 12M. Reflexiones Finales 12:00m Despedida</p>	

Estrategia de Evaluación:	Deben quedar de forma visible las tareas, acuerdos o compromisos de la sección o curso.
Recursos y/o requisitos	Material para juegos: pimpones, cornetas, bolas de diferentes tamaños, vendas, lazos, tapetes en foamy.

Ejemplo 5: Dilemas morales.

Nombre: Formación ciudadana para la convivencia y la disminución de agresiones verbales	Taller: Dilemas morales. La reflexión en torno a un situación planteada simulada o real donde no se puede definir con facilidad la opción correcta porque presenta conflicto desde el punto de vista moral.
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Desarrollo moral, comunicación, asertividad, reflexión. Escucha.
Objetivo:	Generar reflexión sobre las consecuencias de los actos y las decisiones tomadas. Expresar de forma adecuada los conflictos. “Ponerse en los zapatos del otro”; comprender las motivaciones y sentimientos de las otras personas.
Saberes previos:	Moral, desarrollo moral; dilemas morales.
Tabla de saberes:	Concepto: competencia; moral, dilema moral; desarrollo moral.
	Procedimiento: contar una historia que lleve a los estudiantes a la reflexión por el conflicto moral que contiene.
	Actitud: Escuchar las opiniones de los otros. Tomar decisiones.
Metodología o estrategia didáctica:	Trabajo del docente: contar la historia y propiciar las opiniones y la escucha en la reflexión.
	Trabajo del estudiante: Escuchar la historia. Reflexionar sobre las consecuencias de las decisiones tomadas. Expresar su opinión sobre la decisión a tomar y sus consecuencias. Escuchar las opiniones de los otros.

Desarrollo de la actividad:

El docente narra la historia que contiene un dilema moral.

Los estudiantes conversan en grupo sobre las consecuencias de las decisiones tomadas.

Se hace plenaria sobre las decisiones que debería tomar el personaje de la historia.

Se hace un cierre donde se sopesan las consecuencias en las decisiones y la coherencia con las opciones morales.

Ejemplos de narraciones que contienen dilemas:

Denunciando un caso de acoso escolar

Carlos va a la cafetería durante el recreo a comprarse un bocadillo. En el camino ve cómo Jorge, Estefanía y Arturo, unos compañeros de otro curso, se han llevado a un rincón a Juan, un alumno de un curso anterior. Los tres le están amenazando para que Juan les dé el dinero del bocadillo. Carlos se acerca y les dice que le dejen en paz, pero los tres compañeros le dicen que se vaya y no se meta en un asunto que no es el suyo. Además le amenazan con pegarle una paliza si cuenta a alguien lo que ha visto,

¿Debe Carlos denunciar lo ocurrido a algún profesor del Instituto?

Participar en novatadas

Luisa lleva un año en el instituto y este año empieza el segundo curso de la ESO. El año pasado no logró integrarse en ningún grupo de amigos, aunque lo intentó varias veces. Este año se ha propuesto formar parte del grupo en el que están los que mejor le caen. Cuando les pide que quiere pertenecer a su grupo, le contestan que para hacerlo debe ayudarles a gastar una broma a alumnos de primero. Como novatada, proponen acercarse a alumnos de primero en el recreo y obligarles a que les den el bocadillo o el dinero para el bocadillo, con la amenaza de darles una paliza si no les obedecen.

¿Debe Luisa participar en la novatada?

Dilema moral de Heinz

En una ciudad de Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. Él pagó 200 € por el material y cobra 2.000 € por una dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Joseph Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestando dinero, pero sólo ha podido reunir unos 1.000 €, o sea, la mitad de lo que cuesta. Heinz se entrevista con el farmacéutico para decirle que su esposa se está muriendo y le ruega que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega y, ante esto, Heinz, desesperado, piensa atracar la farmacia para robar la medicina.

¿Debe Heinz robar la medicina?

Referenciado de la página web "Haz lo que debas" en el link:
(<http://hazloquedebas.wikispaces.com/Dilemas+morales>)

Estrategia de Evaluación:	Se evalúa la participación de los estudiantes y el argumento de sus opiniones en coherencia con sus convicciones.
Recursos y/o requisitos	Copias de las narraciones.
Evidencias	Actas. Fotos.

2.4.2. Línea de acción dos: el desarrollo de la competencia comunicativa y socio pragmática para disminuir las agresiones verbales.

Para Chaux, Lleras & Velásquez (2004, p.23), la comunicación es una condición de la vida en sociedad; “Entre más competentes seamos en nuestra capacidad para comunicarnos con los demás, más probable es que podamos interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes”. Chaux, Lleras & Velásquez (p.24), cuentan entre las competencias comunicativas:

Saber escuchar o escucha activa: demostrándole a los demás que están siendo escuchados; usando el **parafraseo**, que consiste en repetir con las propias palabras lo que los demás dicen para asegurarse que se está entendiendo correctamente lo que se expresa, mostrando así al otro que lo que dice es valorado por nosotros.

La **asertividad**: donde se expresan las necesidades, intereses y posiciones de manera clara, enfática y respetuosa, evitando herir al otro. Aquí se expresa de manera clara el desacuerdo y se pone freno a la ofensa sin agredir.

La **argumentación**: donde se expresa y sustenta una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla.

También, como estrategia, se plantea la **disciplina positiva** para desarrollar las competencias comunicativas, a través de actividades como la escucha activa, el respeto por el turno, la asertividad, etc., bajo las premisas de buscar soluciones, no culpables, ayudarse mutuamente y practicar el respeto; en la propuesta presente se busca implementarla a través de las **Asambleas de curso o sección** y sugerirlas en la organización y desarrollo de las clases (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, p. 35).

Según Chaux, Lleras & Velásquez (2004, p. 36-37), hay que comprender la importancia de la comunicación en el **manejo constructivo de los conflictos**,

sobre todo, desde las técnicas de la escucha **activa y la asertividad**, que permiten establecer vínculos en la exposición de intereses y puntos de vista diversos, desde la palabra y la argumentación. Se resaltan el desarrollo de habilidades como el **parfraseo, la clarificación** (precisar una idea haciendo preguntas), el **resumen** (sintetizar aspectos), la **reflexión** (expresión de percepciones y sentimientos).

En el desarrollo de la competencia socio pragmática, partimos de los aportes de Soler, M & Flecha, R (2010, p. 365), interpretando a Austin (1962), para establecer una diferencia teórica en el desarrollo simultaneo de los conceptos de actos de habla a través de los talleres: locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. La Locución como la expresión con un significado, la llocución que incluye la intención del hablante y la Perlocución como la acción resultante. En el desarrollo de esta competencia buscamos, por tanto, el desarrollo de actos de habla locutivos cuando el estudiante expresa asertivamente sus ideas, opiniones, creencias, necesidades, etc., con la intencionalidad de construir buenas relaciones o solucionar un conflicto de forma adecuada (ilocutivos), proponiendo o esperando acciones de buen trato, respeto o modificación de una conducta agresiva o descortés (perlocutivo). Por ejemplo: en una situación de agresión verbal el estudiante A, exige al estudiante B que no le diga apodos con la frase “Llámeme por mi nombre, no me gusta que me ponga apodos” (locutiva), con la intención (llocutiva) de que se evite el ser llamado por apodos y el estudiante B se aprenda su nombre y, como acto de respeto, se dirija al estudiante A por su nombre (perlocutiva).

Instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa y sociopragmática:

Ejemplos sobre la asertividad y la escucha activa

Nombre: El desarrollo de la competencia comunicativa y socio pragmática para disminuir las agresiones verbales	Taller: Desarrollo de la asertividad. Donde se expresan las necesidades, intereses y posiciones de manera clara, enfática y respetuosa, evitando herir al otro. Aquí se expresa de manera clara el desacuerdo y se pone freno a la ofensa sin agredir.
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Comunicativa, socio pragmática, escucha activa.
Objetivo:	Revisar en la propia vida experiencias de asertividad, agresividad y de no asertividad.

Saberes previos:	Competencias, comunicación.
Tabla de saberes:	Concepto: competencia socio pragmática. Asertividad.
	Procedimiento: se narra una historia para que los estudiantes identifiquen si el personaje fue asertivo o no; la historia también se puede representar. Se pueden tomar como insumos situaciones de conflicto mismas de los estudiantes.
	Actitud: Escuchar las opiniones de los otros. Tomar decisiones. Ser asertivo.
Metodología o estrategia didáctica:	Trabajo del docente: contar la historia y propiciar las opiniones y la escucha en la reflexión.
	Trabajo del estudiante: Escuchar la historia. Reflexionar sobre las condiciones de la asertividad. Expresar su opinión sobre la decisión a tomar y sus consecuencias. Escuchar las opiniones de los otros.
Desarrollo de la actividad:	
<p>I. El Facilitador leerá lo siguiente, dejando un intervalo de tiempo después de cada historia, para que los participantes identifiquen si el personaje fue asertivo, no asertivo o agresivo; así como, comuniquen experiencias propias que les haya recordado y qué respuesta asertiva encuentran para el ejemplo de no asertividad y agresividad.</p> <p>OCASIÓN EN QUE NO FUE ASERTIVO: La semana pasada mi hermano tomo 500 pesos de mi cartera sin pedírmelos; en consecuencia no puede ver la película que quería, esa noche. El acostumbra hacer cosas como éstas, pero nunca le digo nada.</p> <p>OCASIÓN EN QUE SE FUE HOSTIL: Una amiga bromeaba conmigo en el salón. Yo tenía dolor de cabeza, así que le grité que era una persona desconsiderada, inmadura, y me fui dejándola con la palabra en la boca.</p> <p>OCASIÓN EN QUE FUI ASERTIVO: El otro día estaba yo con un amigo en el baño. coche y éste prendió un cigarro; le dije que fumar en un espacio tan reducido y encerrado me molestaba y le pedí de favor, que no fumara mientras estuviéramos dentro del coche. El apagó el cigarro.</p>	

<p>II. El Facilitador solicita a los participantes que hagan un autoanálisis sobre los comportamientos (Agresivo, asertivo y No asertivo) que muestra en cada una de las áreas de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Salud ○ Trabajo ○ Economía ○ Familia ○ Sociedad ○ Esparcimiento ○ Estudios (actuales) ○ Necesidades ○ Valores <p>III. El Facilitador integra subgrupos para que comenten sus respuestas.</p> <p>IV. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.</p> <p>Referenciado de la página web “Gestión Documental” en el link: http://gerza.com/dinamicas/categorias/todas/todas_dina/que_tan_asertivo_soy.html</p>	
Estrategia de Evaluación:	Se constata si en el ejercicio los estudiantes pueden expresar de forma asertiva la defensa de sus derechos y de los demás.
Recursos y/o requisitos	Copias de las narraciones.
Evidencias	Guía. Actas. Fotos.

Otro ejemplo de desarrollo de la asertividad:

Nombre: El desarrollo de la competencia comunicativa y socio pragmática para disminuir las agresiones verbales	Taller: Desarrollo de la asertividad. Donde se expresan las necesidades, intereses y posiciones de manera clara, enfática y respetuosa, evitando herir al otro. Aquí se expresa de manera clara el desacuerdo y se pone freno a la ofensa sin agredir.
Identificación del colegio:	Colegio Técnico Palermo IED, Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED, colegio San José IED.
Competencias a desarrollar:	Comunicativa, socio pragmática, escucha activa.
Objetivo:	Identificar las características de personalidad de los participantes con base al esquema de la Teoría de la Asertividad.
Saberes previos:	Competencias, comunicación.

Tabla de saberes:	<p>Concepto: competencia socio pragmática. Asertividad.</p> <p>Procedimiento: se narra una historia para que los estudiantes identifiquen si el personaje fue asertivo o no; la historia también se puede representar. Se pueden tomar como insumos situaciones de conflicto mismas de los estudiantes.</p> <p>Actitud: Escuchar las opiniones de los otros. Tomar decisiones. Ser asertivo.</p>
Metodología o estrategia didáctica:	<p>Trabajo del docente: contar la historia y propiciar las opiniones y la escucha en la reflexión.</p> <p>Trabajo del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuchar la historia. Reflexionar sobre las condiciones de la asertividad. Expresar su opinión sobre la decisión a tomar y sus consecuencias. Escuchar las opiniones de los otros.
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>SIN FORMATO</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Con anterioridad el Facilitador prepara un tema para discutir. II. El Facilitador divide al grupo en subgrupos de cuatro participantes y selecciona a uno de los integrantes de cada subgrupo para que se desempeñe como observador. III. El Facilitador se reúne en privado con los observadores y les explica que cada subgrupo tendrá 20 minutos para discutir el tema y su labor es observar el rol que adopta cada persona del grupo durante la discusión. IV. El Facilitador explica a los subgrupos que tendrán 20 minutos para discutir sobre el tema V. Se lleva a cabo la discusión del tema por parte de los subgrupos. VI. El Facilitador reúne al grupo en sesión plenaria y explica que el tema y la discusión en sí, no es lo importante en esta actividad, lo que se pretende es identificar el papel que cada uno tomo en la discusión (quien tomo el liderazgo, quien se quedó callado, etc.). Solicita a los observadores presentar sus anotaciones. VII. El Facilitador expone brevemente la teoría de la Asertividad y guía un proceso para que cada individuo se identifique como Asertivo, agresivo o no asertivo. VIII. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida. <p>Referenciado de la página web “Gestión Documental” en el link: http://gerza.com/dinamicas/categorias/todas/todas_dina/vamos_a_platicar.html</p>	

Estrategia de Evaluación:	Se constata si en el ejercicio los estudiantes pueden expresar de forma asertiva la defensa de sus derechos y de los demás.
Recursos y/o requisitos	Papel para cada observador; lápiz o bolígrafo para cada observador.
Evidencias	Guía. Actas. Fotos.

3. Conclusiones y recomendaciones

Para la realización del reporte nos basamos en Hernández Sampieri (2010, pp. 522 – 540) quien nos sugiere la distribución de la presentación de la interpretación de los resultados de la investigación en tres partes: recuento del proceso de investigación, análisis de la interpretación de los resultados desde las categorías y en tercer lugar, las conclusiones, sugerencias y recomendaciones.

3.1. Recuento del proceso de investigación.

Al comienzo de la investigación se vio la necesidad de abordar las agresiones verbales en los estudiantes de los grados sexto y séptimo, en razón de que ellas son una de las causas de otro tipo de agresiones en estas edades; la propuesta busca la disminución de tales agresiones como elemento de ayuda para una convivencia adecuada.

Señalamos que el escenario se da en un contexto de estudiantes que pertenecen a estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá, D.C., procedentes de barrios populares como el barrio El Amparo, El Recuerdo, y Chapinero Alto (sector marginal), en edades entre los 11 y 14 años.

La propuesta emerge de la necesidad de implementar una estrategia por parte de docentes y directivos (coordinadores), que lleve a la disminución de agresiones verbales entre estudiantes. La investigación fue realizada por coordinadores de las instituciones en cuestión, debido a la no existencia de estrategias institucionales desde la gestión directiva para la disminución de las agresiones verbales.

La investigación se desarrolló en tres colegios del Distrito de Bogotá, D.C., en los cuales se está haciendo una reestructuración y actualización de la planta física; el ambiente que rodea cada colegio recibe afectación de condiciones socio económicas y culturales que inciden en la forma de relacionarse y solucionar los conflictos generalmente de forma violenta.

Escogimos la Investigación Acción por ser un estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, sujeto a la crítica; es un estudio científico autorreflexivo que

permite aumentar la efectividad de la estrategia en nuestras prácticas pedagógicas. La investigación se valida mediante la práctica, ha de tener un impacto. Como investigadores nos sentimos directamente afectados por la situación de violencia en la solución de conflictos y el establecimiento de relaciones, en muchos casos, maltratantes desde la misma comunicación de los intereses particulares y vemos la necesidad de plantear alternativas que generen en los estudiantes vivencias para cambiar o afectar la forma de relacionarse; pero planteamos estrategias que involucren y superen el nivel del aula para albergar dinámicas institucionales. La reflexión la hacemos como investigadores que hacemos parte de la comunidad a la cual queremos afectar, lo que nos lleva a un conocimiento más cercano del contexto y del tipo de estudiantes objeto de investigación que tenemos.

Se tomó una muestra de la población (ver Archivo Anexo CD: caracterización de las poblaciones) para hacer la investigación que incluyen tanto hombres como mujeres de los grados indicados. Desde el diagnóstico y la observación cotidiana, estos niños y niñas actúan más desde la heteronomía, miedo al castigo y la vigilancia para tener un comportamiento adecuado, se dejan llevar más por el impulso y el inmediatismo que por la reflexión.

Nuestro propósito, desde la investigación acción, es plantear alternativas de solución al problema que permitan el desarrollo de dinámicas para la transformación de las relaciones, en tal sentido, buscamos impactar a los estudiantes en su manera de comunicar sus intereses, mejorar su comunicación para que no se haga uso de la agresión verbal; este trabajo implementará la estrategia de manera inmediata a través de ciertas actividades desde las líneas de acción a través de un plan piloto desde las condiciones de desarrollo y viabilidad de la misma.

La estrategia se fue diseñando de acuerdo con la teoría planteada desde los conceptos de agresiones, agresiones verbales, gestión, gestión directiva, competencia socio pragmática, competencia comunicativa en el desarrollo de competencias ciudadanas y buen trato.

La revisión bibliográfica desde el estado del arte hasta la búsqueda del soporte teórico nos llevó a las propuestas de Austin y Searle en cuanto a los actos de habla, Chaux en el desarrollo de competencias y la gestión directiva y educativa propuesta por el Ministerio de Educación de Colombia y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, D.C.

Desde lo anterior se llegó al planteamiento de dos grandes líneas de acción, la formación ciudadana para la convivencia y el desarrollo de la competencia socio pragmática, que incluyen puntos de encuentro en la realización de talleres o ejercicios vivenciales que propicien la generación de dispositivos que entrelazados construyan tejidos de relaciones y formas de expresión distintas a las que se quieren afectar.

Inicialmente escogimos una población muestra de los grados sexto y séptimo, hicimos grupo focal y realizamos una inmersión inicial en la cual desarrollamos de manera experiencial las actividades propias de las competencias socio pragmática y comunicativa, donde los estudiantes hicieron ejercicios de parafraseo, escucha activa, juego de roles, manejo de conflictos, reconocimiento del otro y sus diferencias, momentos de introspección y dilemas morales, entre otros. Fueron ejercicios flexibles de línea blanda (según el concepto de línea de acción), no normativos, cuya finalidad es el entretejimiento de relaciones y nuevas realidades.

El seguimiento a la implementación de la estrategia buscó verificar la viabilidad de la misma, la implicación de la población, y la transformación de la realidad en cuanto a la manera como los estudiantes expresan sus intereses y desavenencias; se hizo a través de técnicas de recogidas de datos como la observación, la revisión documental y la entrevista, con fotos, videos y cuestionarios diligenciados por parte de los estudiantes.

3.2. Análisis de la interpretación de los resultados.

Nos basamos en Hernández Sampieri (2010), p. 439) para hacer el análisis con un esquema propio, para ello establecemos nuestras categorías en los planteamientos de los desarrollos de Chaux (véase competencias comunicativas) y las que establece el Ministerio de Educación Nacional. Recibimos datos no estructurados a los que nosotros debemos darle una organización.

A continuación, presentamos una tabla en la que codificamos algunas de las evidencias recaudadas, la información se recogió por medio de instrumentos escritos realizados de manera individual o grupal, así como la realizaron grabaciones en video y fotográficas de ciertos momentos de las actividades. La evidencia se referenciará en una quintupla ordenada que dará cuenta de cada una de las entradas planteadas así:

(Actividad, lugar, persona, instrumento, número del archivo)

CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

PRIMERA ENTRADA Tipo de actividad realizada que permitió validar la estrategia		SEGUNDA ENTRADA Lugar o sitio de realización de la actividad y que permitió recoger evidencias	
ACTIVIDAD	CÓDIGO	Lugar	CÓDIGO
Encuesta, entrevista semiestructurada u observación	0	Auditorio	1
Actividad 1: Talleres con Padres	1	Salón de clase	2
Actividad 2: Asertividad	2	Parque	3
Actividad 3: Escucha activa	3	Oficina coordinación	4
Actividad 4: Juego de Roles	4	TERCERA ENTRADA Característica de la persona que sirvió como referencia para validar la actividad	
Actividad 5. Jornadas de reconciliación y mediación.	5		
Actividad 6: Dilemas Morales	6	PERSONA	CÓDIGO
Actividad 7: Juegos para la distensión, relajación y generación del vínculo.	7	Estudiante	1
CUARTA ENTRADA Instrumento o herramienta que permitió recoger o grabar información pertinente		Profesor	2
		Orientador	3
MEDIO	CÓDIGO	Investigador	4
escrito individual	1	Padre de Familia	5
Foto	2	QUINTA ENTRADA Clasificación de la prueba que aparece en CD anexo al trabajo de tesis	

Video	3	Código archivo
Evaluación Actividad	4	

Tabla No 3. Cuadro de entradas.

En la tabla de vaciado de información según las categorías de análisis se hará un estudio de los resultados evidenciados de acuerdo a las categorías tomadas en el marco teórico y se hará una referencia a una evidencia obtenida que aparecerá en un CD anexo.

TABLA PARA EL VACIADO DE INFORMACIÓN SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

CATEGORIAS	COMPETENCIA	ASPECTO	EJEMPLIFICACIÓN	EVALUACIÓN
COMUNICACIÓN	COMUNICATIVA	Saber escuchar o escucha activa	Se dieron indicaciones al grupo donde una parte estaba de espaldas al tablero y el otro tenía que ir describiendo qué debía realizar de manera gráfica según lo que el otro indicaba; al final confrontar la efectividad del proceso de escucha.	La actitud de escucha activa frente a lo que el otro expresa, lleva a considerar y apreciar lo común de las vivencias personales y en algunos casos identificarse con el otro. (3,2,4,2,145), (7, 3,4,3, 122)
		Asertividad y argumentación	Se hizo ejercicio de parafraseo donde el que escucha debe repetir lo que dijo el hablante para	Las interpretaciones, alejadas de la parcialidad y los intereses personales,

			ver si captó el mensaje.	contribuyen a la comprensión de lo que el otro expresa. Proporcionan herramientas para la expresión de lo que se quiere decir. (3,2,1,2,525), (7,3,4,3,63)
	SOCIOPRÁGMÁTICA	Expresión, intención, acción	Se hicieron ejercicios donde el transmisor indicaba de manera clara y con respeto su molestia o intención para que el otro cambiara su actitud, por ejemplo: cuando indicó que no le gustaba que la llamara “perra” y que más bien le expresara su molestia de forma tranquila y argumentada.	Las herramientas que desarrollan lo locutivo (expresión), la intencionalidad en la comunicación (ilocutivo) y la modificación de las acciones (perlocutivo) a través de la escucha activa, el parafraseo y el manejo de la asertividad, le dieron herramientas a los estudiantes para establecer comunicaciones claras y con sentido, usando la palabra como medio de construcción. (2,3,1,2,437), (7,3,1,3,068)
AGRESIÓN VERBAL	EMOCIONAL	Identificación de las	Tenía que hablar de momentos de profunda tristeza generados por	El hecho de expresar sentimientos y emociones de modo

		<p>propias emociones</p>	<p>problemas personales y familiares y los demás, a través de la escucha, solidarizarse; lo mismo con momentos de alegría o regocijarse por el bienestar del otro.</p>	<p>asertivo, produce una sensación de satisfacción interna, de reconocimiento por parte del otro y genera alegría.</p> <p>(2,3,4,3,101), (4,3,4,3,105)</p>
		<p>Manejo de las propias emociones</p>	<p>Ejercicios de relajación y de yoga para el control de las emociones.</p>	<p>Desahogarse al compartir con los otros, aspectos de la vida personal, permite mayor conocimiento y la provocación de momentos espontáneos de risa y relajación provocaron la confianza, la espontaneidad y el vínculo.</p> <p>(2,3,4,3,102), (3,3,2,2,112)</p>

	CIUDADANA	Práctica del conocimiento ciudadano en contexto	Se hicieron juegos de roles para entender la situación y los sentimientos del otro.	<p>La interrelación, expresada en las diferentes actividades contribuye a mejorar el entendimiento y el reconocimiento del otro como un igual que merece consideración y respeto.</p> <p>(3,1,1,2,298), (3,1,1,2,306)</p> <p>Contribuye al contacto con desconocidos, e invita a intimar y profundiza en aspectos desconocidos de los otros.</p> <p>(5,2,1,2,927), (5,2,1,2,946)</p>
--	-----------	---	---	--

	INTEGRADORA	Capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente.	Ejercicios de mediación de conflictos con un gestor de paz o mediador.	La mediación y la conciliación, con el papel activo de los estudiantes como gestores de paz, permitió la participación, la integración de conocimiento en contextos reales de conflictos con capacidad de controlar las emociones, le permitió a los estudiantes comprender otros espacios para la solución de conflictos y valorar sus aportes. (5,1,1,2,648), (5,2,1,2,951)
CATEGORIAS	PROCESO	ASPECTO	EJEMPLIFICACIÓN	EVALUACIÓN
GESTIÓN DIRECTIVA	GESTIÓN ESTRATÉGICA	Participación y Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica	Se construyó el proyecto de convivencia con estos elementos, la formación ciudadana a través de los Planes Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía; y se implementaron	Se lideró un proceso, que consistió en plantear una estrategia desde la gestión directiva enmarcada en los PIECC, que permitió un trabajo constante desde diferentes ejes y líneas de acción que involucro a gran parte de los

			en los Planes de las instituciones.	integrantes de la comunidad educativa. (2,1,4,2,656), https://youtu.be/ufCETyjXL28 , https://youtu.be/wqMsnxJUKFU , https://youtu.be/tLLjcMfPQGU
--	--	--	-------------------------------------	---

	CLIMA ESCOLAR	<p>Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.</p>	<p>Ejercicios de promoción del buen trato, salidas pedagógicas y espacios de compartir desde la espontaneidad y la no direccionalidad, es decir, de integración incluyendo a los investigadores.</p>	<p>Las actividades diseñadas mejoraron las relaciones y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. La participación en cada una de las acciones realizadas permitió evaluar y sacar conclusiones positivas sobre los dinamismos y potencialidad de las mismas. La generación de una motivación hacia el trabajo y la integración entre todos los autores de la comunidad educativa formuló alternativas de cambio en positivo que posibilitan la realización de muchas más acciones en pro de una cultura para la paz. (1,1,5,2,186), (1,1,5,2,192), (5,1,2,2,341), (5,1,2,2,792)</p>
--	---------------	---	--	--

	PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres.	Foro institucional de educación y foro local sobre prácticas alternativas, innovadoras y transformadoras en la escuela que aporte a la curricularización de la convivencia	Se comunicaron los resultados de la implementación de la estrategia y se generó compromiso de los actores de la comunidad en la aplicación de la misma de forma institucional y con el apoyo del gobierno escolar. (5,1,2,2,171) (5,1,2,2,667)
--	-----------------------------	---	--	--

Tabla No 4. Vaciado de información según las categorías de análisis

De acuerdo al análisis de resultados vistos en la anterior tabla podemos afirmar que la estrategia como tal es eficaz y se puede implementar como garantía de disminución de las agresiones verbales, no como certeza de la no presentación de tales incidencias, sino como herramienta para la solución alternativa de conflictos, la generación de la reflexión en la comunidad sobre los hechos, sus causas y consecuencias y motivador de presentación de nuevas realidades y tipos de relación entre los estudiantes. Busca la generación de una nueva cultura de la paz que implemente en su cotidianidad la reflexión continua, la defensa de los derechos desde comunicación asertiva y la capacidad de vivir con alegría la contingencia propia de la convivencia.

Se buscó el bienestar de la comunidad dentro del principio de la honestidad planteando transformaciones para la misma y nuevas dinámicas.

3.3. Conclusiones, recomendaciones e implicaciones.

Desde el planteamiento de la estrategia: se diseñó una estrategia que contribuya a la disminución de las agresiones verbales desde líneas de acción que permitieron

el entrelazamiento de nuevas relaciones con herramientas de desarrollo de competencias comunicativas, socio pragmáticas y con la cualidad del buen trato.

Desde el marco teórico: se identificaron elementos teóricos para sostener la estrategia desde Austin, Searle, Chaux y el Ministerio de Educación brindando soporte a una propuesta de gestión directiva para el desarrollo de competencias enfocadas a la disminución de las agresiones verbales.

Desde el diagnóstico: permitió identificar las agresiones verbales como una de las principales causas de conflictos y maltrato entre los estudiantes.

Desde las líneas de acción:

Se propició un ambiente favorable y necesario, desde la participación y la responsabilidad democrática, en torno a la formación ciudadana para la generación de una cultura para la paz, en los colegios donde se implementaron las actividades de desarrollo de competencias ciudadanas.

Se evidenció la necesidad de superar la mera teoría sobre los valores democráticos y la formación ciudadana, para llegar a prácticas concretas que acompañaron el desarrollo de capacidades de los estudiantes y un ambiente diferente experiencia en el aula.

Se involucraron en la cotidianidad de la escuela herramientas alternativas para la solución de conflictos a través de la adecuada comunicación y el uso de la palabra como elemento integrador y transformador.

Se supera la rigidez en el establecimiento de líneas fijas y esquemas establecidos para generar dinámicas que se entrecrucen y permitan aflorar redes que construyan nuevas realidades.

Desde la evaluación de la estrategia:

Se diseñó la estrategia y se tomó una muestra de la misma para ver su viabilidad y la implicación de los estudiantes observando una actitud positiva en ellos quienes valoraron los nuevos caminos de comunicación.

La estrategia se evaluó con la participación de los implicados a través de técnicas de recogida de datos que mostraron la incidencia positiva en los estudiantes.

Los estudiantes conocieron, vivenciaron y aplicaron herramientas de comunicación que permitieron experimentar nuevas formas de interacción para evitar llegar a la agresión verbal.

Desde las categorías:

En Comunicación: se implementaron herramientas para el desarrollo de la comunicativa y socio pragmática que permitieron la identificación de dicha competencia como parte fundamental de los procesos integrales de formación.

En Agresión Verbal: se plantearon alternativas de solución de conflictos a través de, entre otras, el desarrollo de la competencia Socio pragmática, haciendo uso de herramientas que los llevaron a implementar la asertividad, la escucha activa y la reflexión, entre otras.

En Gestión Directiva: Las instituciones donde se implementó la estrategia incluyeron en sus proyectos de convivencia sus elementos para seguir aplicándolos con los estudiantes y la participación de los docentes y directivas.

Se institucionalizó el proceso en formación de la convivencia como parte del currículo y de los proyectos a través de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la convivencia (PIECC) con el liderazgo de los coordinadores.

3.3.1. Limitaciones

Las limitaciones encontradas fueron las siguientes:

Es difícil cambiar el paradigma del castigo por el reconocimiento del otro, la normatividad por la generación de espacios y actividades que propicien dispositivos de entrelazamiento de nuevos tipos de relación.

Estas dinámicas requieren tiempo para incidir realmente en la forma de expresarse de los estudiantes e implica constancia y perseverancia que se deben reflejar en las proyecciones, planeaciones y organización institucional con metas a mediano y largo plazo.

La cantidad de variables internas y externas al colegio, con sus mensajes contrarios al buen trato, la comunicación asertiva y el respeto por los derechos del otro dificultan que el desarrollo de competencias comunicativas y socio pragmáticas se inoculen con mayor eficacia en los estudiantes.

El desconocimiento sobre la curricularización de la convivencia y la mentalidad punitiva y disciplinaria de la misma, dificultan la vinculación de estos procesos en lo académico con respuestas novedosas y sugerentes.

3.3.2. Importancia de la Estrategia.

La **importancia de la estrategia radica**, como punto inicial, en la intervención desde la gestión educativa y directiva de la misma, puesto que se encontraron propuestas de aula y directrices del Ministerio de Educación, y lo que se busca es la implementación institucional a través de la planeación general y la participación de los órganos del gobierno escolar, la curricularización en las áreas, los proyectos y las direcciones de grupo.

La realización del presente trabajo y la presentación de la estrategia permitieron encontrar soportes teóricos para un tema que para algunos es elemental, sobre todo en la relación pedagogía y convivencia, pero que propició una riqueza teórica en torno a las relaciones, la comunicación y la generación de una cultura del respeto desde experiencias reales de interacción; se presentan en la práctica diversos discursos sobre el deber ser, pero lo que planteamos es la vivencia de capacidades y habilidades en torno a las relaciones y la comunicación.

Las características de la estrategia de gestión presentada, contribuyen al fortalecimiento de proyectos que vinculan toda la comunidad educativa en altos niveles de cohesión. Por el trabajo en equipo, ofrece herramientas a los estudiantes para resolver los conflictos de manera pacífica.

Específicamente frente a la pregunta que guio la investigación: ¿Qué características tiene una estrategia de gestión directiva que propicie la disminución de las agresiones verbales en los estudiantes de los colegios en mención?; podemos decir:

- Que la estrategia plantea de forma intencionada y planificada el desarrollo de la competencia sociopragmática.
- Conlleva a descubrir categorías desde las cuales se generan actos del lenguaje que contribuyen a disminuir las agresiones verbales desde el

contexto educativo, mediante la codificación o convencionalización que reducen los márgenes de interpretabilidad.

- Genera la necesidad del diálogo, el intercambio de razones, experiencias y sentimientos, para la producción de pactos y consensos.

Frente a las agresiones escolares, podemos afirmar

- La estrategia desarrolla la empatía, el aprendizaje cooperativo, mayor claridad en las normas, acompañamiento en la resolución de conflictos, en el marco del reconocimiento del otro como un igual.
- La comunicación efectiva, la negociación y la mediación brindan seguridad y respeto por la integridad del otro.

En cuanto a la formación ciudadana:

- La estrategia se concibe desde la escuela como un espacio privilegiado para este tipo de formación.
- Apela al tipo de relaciones que se dan dentro de ella y por la reflexión académica que implica conocimientos, habilidades cognitivas emocionales y comunicativas.
- Desde la gestión directiva la posibilidad que se tiene de planear, organizar, ejecutar y hacer seguimiento tanto de los procesos académicos como de los convivenciales, en este caso específico de la formación ciudadana.
- La estrategia plantea ambientes de aprendizaje democráticos y permite la participación y construcción de identidad.

3.3.3. Giros de la investigación

En cuanto a los **giros de la investigación** nos encontramos con la riqueza en el discurso y la aplicabilidad de los actos de habla y de la competencia socio pragmática donde descubrimos la fuerza de la intencionalidad del mensaje como causa de la afectación del otro y cómo por la misma vía se fortalecen las capacidades para establecer relaciones empáticas y no violentas.

Inicialmente buscábamos un discurso que iluminara el tema de las agresiones verbales y nos encontramos con la fuerza de los talleres vivenciales; más que argumentación encontramos acción.

Se pensaba la estrategia como direccionada solo a los estudiantes y vimos la importancia de involucrar a todos los actores de la comunidad, incluyendo padres de familia y maestros, llegando a la conclusión de la necesidad de la generación de una cultura de la paz en la comunidad.

3.3.4. Recomendaciones e implicaciones.

Incluir la reflexión y la evaluación diagnóstica en el desarrollo de las actividades que desemboquen en planes de mejoramiento.

Propiciar vivencias y dinámicas de desarrollo de competencias más que entablar discursos sobre valores.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2.008). La comunicación como vía hacia una educación consensual. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 10 de agosto de 2014, en <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis208.pdf>
- Alba-Juez, L. Sobre algunas estrategias y marcadores de descortesía en español peninsular y argentino: ¿Son españoles y argentinos igualmente descorteses? En "Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral", III coloquio internacional. Valencia (España): Programa EDICE. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/upo/profesores/ksiex/profesor/1_317216338678_kathrin_siebold_-_respuestas_cumplidos.pdf
- Alfaro, M. (2010). *La optimización de los resultados de la reforma educativa para enfrentar la violencia escolar mediante la utilización de la televisión*. El Salvador: Universidad José Simeón cañas Antiguo Cuscatlán. Recuperado el 23 de septiembre de 2014, en http://www.uca.edu.sv/facultad/maco/media/archivo/47fd4b_tesiscompletamarc_oa.ventura.pdf
- Arancibia, V. (1991.). Efectividad escolar un análisis comparado. Chile. Recuperado el 30 de junio de 2015 de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_%EE%80%80arancibia%EE%80%81.pdf
- Ariza, A. (2007). *Democracias, ciudadanías y formación ciudadana*. En Revista de Estudios Sociales No. 27. Bogotá: ISSN 0123-885X. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en file:///C:/Users/RobertF/Downloads/-data-Revista_No_27-12_Otras_Voces2.pdf
- Arón, A. & Milic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Artal, M. (2004). *La violencia en las escuelas*. Educación, 29(2), 139-155. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029209.pdf>

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Balbonil, Paolo E.: *Dizionario de Glottodidattica*, Perugia: Guerra, 1999.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la (Des)cortesía*. Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies.
- Bravo, D. (2010). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. En *Discurso & sociedad*, Buenos Aires: Dunken. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n04/DS4%284%29BrenesR.pdf>
- Bravo, D. & A. Briz (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bravo, D. (2011). *Sociopragmática y pragmática sociocultural de la (des)cortesía en español*, Conferencia en la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bréñez Peña, E. (2007). *Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal*. *Interlingüística*, 17, 200-210. Sevilla: Recuperado el 30 de noviembre de 2014, <file:///C:/Users/eduardo%20ramirez/Downloads/Dialnet-LosInsultosEntreLosJovenes-2316886.pdf>
- Brown, P & Steven, L.(1987). *Politeness*. Cambridge: Universidad Cambridge.
- Caballero, N. (2001). *Propuesta para disminuir los niveles de agresividad en niños entre 3 y 5 años de edad que se encuentran en casas de adopción*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado el 24 de septiembre de 2014, en <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2126/121760.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- Camacaro, Z. (2005). El aula de clase: Contexto para la elaboración de la imagen. En *Educere*, 9(30), 312-316. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603005>

- Caminero, J. (2012). *Competencias de la Dirección escolar para una Gestión de calidad*. España: Universidad de Valladolid Escuela universitaria de educación de Palencia. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1733/1/TFG-L5.pdf>

- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas*, Madrid: Edelsa. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

- Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación*. Brasil: Revista Brasileira de Educação. No. 20. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>

- Castañeda, G. (2011). *La violencia verbal en el aula: análisis del macro acto de amenaza*. Bogotá: Magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital. Francisco José de Caldas. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 en <file:///C:/Users/eduardo%20ramirez/Downloads/Dialnet-LaViolenciaVerbalEnElAula-4782206.pdf>

- Castiblanco, A. (2001). *Comunicación educativa y adolescente*. En *Ciencias humanas revista número 28*. Pereira, Colombia: Derechos Reservados UTP. Recuperado el 15 de febrero de 2014 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/castiblanco.htm>

- Castrillón, D & Vieco, F. (2002). *Actitudes justificadas del comportamiento agresivo en estudiantes universitarios de Medellín*. *Revista de salud pública*.

Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 24 de septiembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12020205>

- Cava, M. (2003). *Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa "Convivir"*. En L. Gómez Jacinto (coord), Encuentros en Psicología Social, Vol 1, pp. 315-320. Málaga: Aljibe. Recuperado el 10 de agosto de 2014, en <http://www.uv.es/lisis/mjesus/10cava.pdf>
- CEPAL. (2008). *Estadísticas sociales*. Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Recuperado el 10 de agosto de 2014, en http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/7/35327/LCG2399B_1.pdf.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas*. De los Estándares al Aula. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux Torres, E. (2008). "Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones". *Revista Colombiana de Educación*, 55, 15-21. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ciccus. Sabatini, H. (2001). *Agenciamiento*. Expresión y contenido: agenciamiento colectivo de enunciación y agenciamiento maquínico de deseo. Recuperado el 30 de agosto de <http://www.psicosocial.edu.uy/bahia/29.pdf>
- Cid, Patricia. (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo dell aprendizaje escolar*. En CIENCIA Y ENFERMERÍA XIV (2): 21-30, 2008. ISSN 0717-2079. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá: Editorial Universidad Nacional. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Cartilla 6. Bogotá.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional*. Guía 34. Bogotá. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Colombia (2008) Guía para el mejoramiento institucional. Serie Guías N. 34. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2010). *ENDE - Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2010). *Módulo 1. Programa Educación para el ejercicio de los derechos humanos*. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias*. Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1620*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar No. 49*. Bogotá. Recuperado el 30 de junio de 2015 en <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Colombia. Secretaría de Educación. (2014) *Ruta pedagógica vivencial del PIECC*. Anexo 1. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía pedagógica para la convivencia*. Guía No. 49. Bogotá.
- Colombia. Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Planes Integrales para la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC*. Bogotá.
- Colombia. Secretaría de Educación de Bogotá, (2014). *Ruta pedagógica vivencial del PIECC*. *Secretaría de educación*. Bogotá: sed. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/2014/ANEXO_1_RUTA_PEDAGOGICA_VIVENCIAL_PIECC.pdf

- Colombia. Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Sistema de Evaluación Integral para la calidad Educativa SEICE Colegio San José*. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014) Guías pedagógicas para la convivencia escolar, guía No.49. Bogotá.
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. En la revista on line Pensamiento & gestión, No 35, ISSN 1657 – 6276, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado el 1 de junio de 2015 en <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n35/n35a07.pdf>
- Cordisco, A. (2005). “Marcos de descortesía”. En Bravo, D. *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Durken. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://www.academia.edu/167310/Marcos_de_descortes%C3%ADa._Roles_im%C3%A1genes_y_contextos_socioculturales_en_una_situaci%C3%B3n_de_visita_en_un_texto_dram%C3%A1tico_argentino
- Cortés, L. *Actas del primer Simposio sobre análisis del discurso*. Almería: Universidad de Almería.
- Cuadros I. (2009). *Tejiendo redes por un continente sin violencia*. Bogotá: Asociación Afecto contra el maltrato infantil – Oficina Internacional Católica de la Infancia BICE.
- De Pablos, C. (2005). *Centro virtual Cervantes. La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. ASELE. Actas XVI (2005). Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

- Duque, L. (2011). Anotaciones sobre la risa. En la revista Principio Activo. Boletín informativo de la Facultad de Medicina Edición 150 ISSN 2216-0868. Medellín – Colombia.
- Durán, E. y M. Torrado (2007). *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ELJACH, S. (2011). *Violencia escolar en américa latina y el caribe: superficie y fondo*. Panamá: Unicef, 2011.
- Escandell, M. (1995). *Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas*. Española: Revista Española de Lingüística 25-1.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Estefanía, L., Musitu, G. & Herrero, J. (2005) *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. En la revista Salud Mental, Vol. 28, No. 4. España: Universidad de Oviedo. Recuperado el 15 de febrero de 2015 en http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez_salud
- Eyzaguirre, N. (2006). Metodología integrada para la planificación estratégica. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.minedu.gob.pe/planificacionestrategica/xtras/ MetodologiaIntegrada PE.pdf>
- Ferrer, M & Sánchez, L. (2002). *Interacción verbal: Los Actos de Habla*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario. UNR EDITORA
- Figueredo, P. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. . San Lorenzo – Paraguay: Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Tecnológica intercontinental. Recuperado el 23 de septiembre de 2014, en <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>
- Fuentes, C. & P. Sacristán (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

enunciación Vol 16, No. 1/ enero junio de 2011 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 58-69

- Furlán, A., Pasillas, M., Siptzerm, T., & Gómez, A. (2010). La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza. *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, J. & Martínez, V. (2012). *Guía práctica del buen trato al niño*. Madrid: International Marketing & communication.s.a., 2012.
- Garrido, L. (2011). *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*. En la revista Razón y Palabra. Número 75. México: ISSN 1605-4806. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- Goffman, E. (1964). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gutiérrez, S. La subcompetencia pragmática, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no19/vademecu.htm#_top
- Guzmán, M. (2010). *Clima escolar en el marco de la gestión directiva de escuelas municipales de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Escuela de Psicología de La Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 en http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/89915/GUZMAN_MARIA_1371M.pdf?sequence=1

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ed. Península. 2ª ed.
- Haesbaert, R. (2004). O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á multiterritorialidade. Río de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Ediciones Morata. Recuperado el 3 de noviembre, en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: mGredos.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Herner, María. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Recuperado el 30 de agosto de www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf
- Hidalgo, A. (2007) Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics. Vol. XII 129-152. Sobre algunos recursos fónicos del español y su proyección sociopragmática: atenuación y cortesía en la conversación coloquial. Valencia: Grupo Val.Es.Co. Universidad de Valencia <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30068/129.pdf?sequence=1>
- Iglesias, M. (2009) *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. Perú: Centro de Estudios Sociales y Publicaciones – CESIP. http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf

- García, J.& Martínez, V. (2012). *Guía práctico del buen trato al niño*. Madrid: IMC.
- Kaul, S. (2010). *Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante*. Roma.
- Kerbrat-Orecchioni; E. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil. Universidad de Roma
- López de Mesa-M., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M. & Urrea-Roa, P. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*. Educ. Educ. Vol. 16, No. 3, 383-410. Recuperado el 24 de septiembre de 2014., en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349>
- Macías, E & Camargo, G. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Colombia. Recuperado el 7 de agosto de 2014, en http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2852/1/TECE_CamargoReinosoGina_2014.pdf.
- Marín, Verónica. (2006). *Medios de comunicación, educación y realidad*. España: Grupo comunicar. https://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf
- Martínez, A. (2009). *Los insultos y las palabras tabúes en las interacciones juveniles*. Un estudio socio-pragmático funcional. *Interlinguística*, XXI(31), 59-85. Caracas: Recuperado del 3 de noviembre de 2014 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97092009000100003&script=sci_arttext
- Martínez, V. & Pérez O. *Cultura Escolar y mejora de la educación*. Centro de enseñanza superior “Don Bosco”. Recuperado el 30 de junio de

https://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf

- México. Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEGOB. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 1.
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. La educación para aprender a vivir juntos*. *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 1. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf>
- Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela*. En *Al Tablero*. Bogotá. Recuperado el 3 de noviembre de 2014, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf>
- Molina, T. (2008). *Los actos directivos: estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso académico*. En *Revista Informe de Investigaciones*, XXII(1), ISSN: 1316-0648. <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/anali/texto/iie2008v22n1p15-28.pdf>
- Moreno, A. (2005). *La violencia en las escuelas*. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 29(2)
- ORDOÑEZ, J. (2011). *Estrategia didáctica para atenuar la violencia verbal en el aula, en la institución educativa departamental técnico industrial de Tocancipá*. Bogotá: Universidad Libre.
- Ortega, C. La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. *Universidad Antonio de Nebrija*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf

- Placencia, M & Bravo, D. (2002). Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística. En *Actos de habla y cortesía en español*. London: LINCOS Studies in pragmatics.
- Pérez-Juste, R. (2007). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Bordón: Revista de Orientación Pedagógica. Recuperado el 3 de noviembre, en <file:///C:/Users/eduardo%20ramirez/Downloads/Dialnet-EducacionCiudadaniaYConvivenciaDiversidadYSentidoS-2552442.pdf>
- Perú. Ministerio de Educación. (2010) *Guía de orientaciones para el buen trato de niños y niñas en el nivel inicial*.
- Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco-Libros.
- Pozner, Pilar (2000a). Gestión Educativa Estratégica, en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, módulo 02. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>
- Pozner, Pilar (2000b). Comunicación, en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, módulo 04. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo04.pdf>
- Ramos, S. (2001). *Evaluación de la efectividad de un curso de comunicación para Padres y Madres con hijos(as) adolescentes en el desarrollo de las habilidades de la comunicación entre ellos*. México: Universidad de Colima. Recuperado el 10 de agosto de 2014 de 2014, en http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Sara_Guillermina_Ramos_Nunez.PDF

- Rentería, L & Quintero, N. (2009). *Diseño de una estrategia de Gestión Educativa para mejorar los niveles de convivencia escolar*. Bogotá: Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 en <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis30.pdf>
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco-Libros.
- Rodríguez, J. (2005). *La comunicación como elemento de fortalecimiento organizacional*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 10 de Agosto de 2014, en <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/261/1/ComunicacionElementoFortalecimientoOrganizacional.pdf>
- Romero, D (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Psicología. Recuperado el 24 de septiembre de 2014, en <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>
- Rosengren, J (2011). *Competencia socio-pragmática y la motivación en estudiantes de español como lengua extranjera*. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:459106/FULLTEXT01.pdf>
- Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE. Recuperado el 3 de noviembre de 2014, en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf>
- Palos, J. (s.f). *Cultura para la paz*. OEA. Recuperado el 30 de junio de 2015 en <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>
- Saiz Pérez, I. (2004) *La adquisición de la competencia sociopragmática*. Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:459106/FULLTEXT01.pdf>

- Sánchez, R. (2005). *El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE*. España: Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf

- Searle, J. (1994). *Los actos de habla*. México: Planeta.

- Soler, M & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. En Revista Signos 2010/43 Número Especial Monográfico N° 2 363-375. Universidad de Barcelona. Recuperado el 1 de junio de 2015 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000400007

- Tello, C. (2008). *Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política*. Argentina: Revista iberoamericana de educación. No. 45. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf>

- Torres, M. E. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.

- Trujillo, M. (2001): “*La dimensión pragmática en el discurso científico*”, en Actas I, VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net; recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1274/1274.pdf>

- UNESCO. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Módulo No. 2. Buenos Aires: Instituto Internacional de planeación educativa. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>

- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el 30 de noviembre de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNICEF – FLACSO. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. ISBN: 978-92-806-4599-4. Recuperado el 10 de agosto de 2014, en http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Vernieri, M. (2010). *Violencia escolar ¿Se puede hacer algo?* Buenos Aires: Bonum.
- Zambrini, A. (2001). *Máquina Abstracta*. Recuperado el 30 de agosto de www.imagencristal.com.ar/seminario.