



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**Los textos narrativos como medio para movilizar las competencias ciudadanas
comunicativas de los niños en la solución pacífica de conflictos en el aula**

Maribel Ruiz Henao

Luz Adriana Serna Torres

Gladys Natalia Ramírez Botero

Tutora

Oliva del Socorro Herrera Cano

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Maestría en Educación

Modalidad Profundización

Línea de Lenguaje y Literatura

Universidad de Antioquia

Seccional Oriente

Facultad de Educación

Carmen de Viboral

2018



Tabla de contenido

Resumen	vii
Palabras claves	vii
Introducción	1
Planteamiento del Problema	2
Justificación	5
Antecedentes	16
Investigaciones con Implementación de Textos Narrativos	16
Investigaciones Relacionadas con la Resolución de Conflictos y el Desarrollo de Competencias Ciudadanas	21
Pregunta de Investigación	28
Objetivo General	28
Objetivos Específicos	28
Marco Conceptual	29
Los Textos Narrativos en el Aula	29
La Lectura como Mediación en el Aula	33
Competencias Ciudadanas para Resolución de Conflictos en el Aula	37
Competencias	37
Competencias ciudadanas	39



Facultad de Educación

Las competencias cognitivas.	41
Las competencias emocionales.	41
Competencias comunicativas	41
Las competencias integradoras.	42
Competencias ciudadanas comunicativas y resolución de conflictos	42
Saber escuchar o escucha activa.	42
La asertividad.	43
La argumentación.	43
Configuración Didáctica	43
Talleres pedagógicos	46
Apertura.	50
Desarrollo.	50
Cierre.	50
Evaluación.	51
Estrategias.	51
Recursos.	51
Actividades Simbólicas en Los Rituales Escolares	51
Resolviendo los Conflictos Entre Narraciones, Oídos y Comunicación	54
Propuesta Pedagógica	56
Talleres Basados en los Textos Narrativos como Medio para Movilizar las Competencias Ciudadanas Comunicativas de los Niños del Grado Segundo en la Solución Pacífica de	



Conflictos en el Aula.	57
Instituciones educativas beneficiadas. I.E. San Antonio, I.E. Ana Gómez de Sierra	57
Participantes:	57
Taller 1: Sembremos la Semilla de la Convivencia (Padres De Familia).	57
Taller 2: Hacemos un Pacto (Padres De Familia).	59
Taller 3: Cosas que me Pasan en mi Colegio.	61
Taller 4: El Poder de mis Palabras	62
Taller 5: Todos Trabajamos Juntos	64
Taller 6: ¿Qué es eso del Conflicto?	66
Taller 7: La Diferencia me Hace Especial	68
Taller 8: El Valor de la Amistad.	69
Taller 9: La Importancia de Conocernos Mejor.	71
Taller 10: Oídos Atentos.	73
Taller 11: Conclusiones Narrativas.	76
Marco Metodológico	78
Etnografía Escolar	80
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.	83
Observación Participante.	84
Entrevistas.	85
Instrumentos.	86
Bitácora de Campo	86



Revisión Documental	87
Cédula de Entrevista y Cuestionarios.	88
Encuesta de Satisfacción	88
Caracterización	89
I.E. Ana Gómez de Sierra	89
I.E. San Antonio	90
Población y Muestra	91
Grado Segundo	91
I.E. San Antonio	91
I.E. Ana Gómez de Sierra	92
Grupo 1 I.E. San Antonio	92
Grupo 2 I.E. Ana Gómez de Sierra	93
Fases del Proceso e Investigación	93
Fase I. Preparatoria o Diseño	93
Fase II. Trabajo de Campo	94
Fase III. Sistematización de la Información	94
Fase IV. Informativa	94
Descripción Trabajo de Campo	95
Revisión documental	96
Desarrollo de la configuración didáctica	96
Anotación de la observación directa	96



Facultad de Educación

Anotaciones Interpretativas	96
Anotaciones temáticas	97
Entrevistas semiestructuradas	97
Encuesta de satisfacción	97
Cronograma de Actividades	97
Resultados y Análisis de la Información	99
Categorías Anticipatorias	99
Texto narrativo	99
Competencias ciudadanas comunicativas	102
Configuración didáctica.	108
Categorías Emergentes	110
Autoridad en el Aula	110
Contexto	112
Actividades Simbólicas	114
Discusión	117
Acerca de la Movilización de las Competencias a través de Textos Narrativos.	117
El Rol de Maestro como Acto Fundamental en el Desarrollo de la Propuesta	118
Rol de las Familias	119
Proyección e Impacto de la Propuesta.	120
Conclusiones	122
Referencias Bibliográficas	125



Resumen

La institución educativa es un espacio de encuentro que acoge diversidad de pensamientos en torno al propósito de la Educación. Este tipo de institución, pensada por siglos, se enfrenta cada día a tensiones y conflictos que modifican el ambiente escolar y las relaciones entre los sujetos que la integran. En las páginas siguientes se argumenta, a través de una ruta de investigación cualitativa de corte etnográfico, una propuesta enmarcada dentro de una configuración didáctica (Litwin, 1997), a través de talleres pedagógicos desarrollados con textos narrativos que promueven en los niños las competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa, argumentación y asertividad, como posibilidad de mediación en la resolución pacífica de conflictos.

Palabras claves

Textos narrativos, resolución pacífica de conflictos, asertividad, argumentación, escucha activa, competencias ciudadanas comunicativas, configuración didáctica, taller pedagógico, maestro, autoridad, contexto, ritual.

Summary

The educational institution is a meeting space that welcomes the diversity of thoughts around the purpose of education. This type of institution, thought for centuries, is seen every day, at the same time, the tensions and conflicts, the school environment and the relationships between the subjects that make up. In the following pages, it is argued, through a



qualitative ethnographic research path, a proposal framed within a didactic configuration (Litwin, 1997), through pedagogical workshops developed with narrative texts that promote communicational citizen competencies in children: active listening, argumentation and assertiveness, as a possibility of mediation in the peaceful resolution of conflicts.



Keywords

Narrative texts, peaceful resolution of conflicts, assertiveness, argumentation, active listening, communicational citizen competencies, didactic configuration, pedagogical workshop, teacher, authority, context, ritual.



Introducción

El presente estudio de profundización busca analizar el estado de las competencias ciudadanas comunicativas en los niños del grado segundo de las I. E. Ana Gómez de Sierra y San Antonio del Municipio de Rionegro, Antioquia, para la resolución de conflictos, por medio de la aplicación de talleres pedagógicos con textos narrativos, como herramienta de configuración didáctica. Para ello, en primer lugar, se caracterizan las situaciones de conflicto más recurrentes en los niños de grado segundo de dichas instituciones; en segunda instancia, se diseñan talleres pedagógicos basados en la lectura de textos narrativos para el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas en la solución pacífica de los conflictos en el aula; a continuación se implementan dichos talleres como propuesta en la solución pacífica de conflictos en el aula; y finalmente, se reflexiona acerca de la influencia de los textos narrativos en los niños como herramienta de socialización de competencias ciudadanas comunicativas.

Esta propuesta se justifica en investigaciones y artículos sobre el uso de textos narrativos en el contexto escolar, trabajos enfocados en competencias ciudadanas, en convivencia escolar y solución de conflictos en el aula, además de los soportes legales y parámetros gubernamentales que se han dado alrededor del tema. De igual manera, el marco conceptual comprende tres partes, que son *Los Textos Narrativos en el Aula*, *La Lectura Como Mediación en el Aula* y *Competencias Ciudadanas para Resolución de Conflictos en el Aula*. Un capítulo final que reúne las categorías que analizadas en los anteriores capítulos de manera aislada. Así mismo, para abordar estos cuestionamientos se opta por el método etnográfico escolar enmarcado en la investigación cualitativa, se determinan aquí los instrumentos para la recolección de la información, la caracterización de la comunidad y las fases de la investigación. Por último, se relaciona la bibliografía consultada

1 8 0 3



Planteamiento del Problema

La escuela es un espacio donde convergen situaciones que deben propiciar escenarios de aprendizaje, así mismo se generan tensiones debido a la interacción permanente de los actores escolares; tensiones mediadas por acciones, gestos y palabras que pueden desencadenar escenas de conflicto. Sin embargo, el rol de los docentes en la cotidianidad de la escuela puede ser la excusa para potencializar habilidades en los estudiantes, protagonistas en esta dinámica. Si bien las situaciones de conflicto¹ son habituales desde el nivel transición hasta el grado once, esta investigación se desarrolla con niños del grado segundo-1 de la I. E. San Antonio y los alumnos del segundo-2 de la I.E. Ana Gómez de Sierra por múltiples razones. Se considera que los niños del grado en mención se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo, además es un momento en el cual los chicos están perfilando la forma de solucionar los problemas con sus pares. Se ha observado en los salones y espacios de recreo cómo los estudiantes otorgan valor a la acción o palabra de su compañero para validarla como ofensa y reaccionan de manera agresiva, manifestando las concepciones adquiridas en sus contextos familiares y sociales.

Es recurrente que la forma de reacción de los estudiantes al momento de resolver sus diferencias esté permeada por manifestaciones violentas. Estas reacciones se evidencian en las formas de juego y, en algunos casos son legitimadas en los entornos familiares donde se les inculca que “deben defenderse de sus compañeros”, pero esta defensa se torna agresiva alejándose del diálogo y de la solución pacífica.

En el espacio escolar confluyen la familia y el contexto social. Es importante reconocer las conductas, costumbres, actitudes e imaginarios que los niños y niñas traen de allí, considerando los procesos de formación en los que han estado inmersos desde sus primeros años, las vivencias en sus entornos inmediatos y la manera de enfrentar los conflictos. Para

¹ Entendiendo el término “conflicto” como la manifestación de las diferencias inherentes a los seres humanos desde sus propios intereses, formas de pensar y sentir.



comprender de manera reflexiva las dinámicas que se gestan en la escuela, esta propuesta resalta la diversidad de la población pues se desarrolla en dos instituciones educativas ubicadas en del municipio de Rionegro, con estudiantes tan diferentes como sus contextos.

En primer lugar, la I. E. Ana Gómez de Sierra, se encuentra ubicada en el kilómetro 34 sobre la autopista Medellín-Bogotá, un corredor industrial rodeado por varias veredas del sector como: Belén, Bellavista, Berracal, Chaparral, El Crucero, Galicia, Garrido, Guamito, La Laja, La Mosca, La Playa, La Porquera, Las Cuchillas, Los Peñoles, Mampuesto, San Luis, San Vicente, Toldas y Santa Bárbara. En ellas se encuentran varios caseríos y fincas de veraneo y, a poca distancia, el batallón Juan del Corral. Por eso se cuenta con niños que residen en el batallón, otros que pertenecen a familias tradicionales de las veredas y también hay una población infantil que está de paso en el sector debido a la oferta laboral o situaciones de desplazamiento, aspectos relevantes que influyen en la interacción dentro de la Institución Educativa.

Por otro lado, la I.E. San Antonio se encuentra ubicada en el parque del barrio San Antonio de Pereira, corregimiento del Municipio. Dicha zona está rodeada por establecimientos comerciales, vías principales, discotecas y bares, por lo que los estudiantes están inmersos en ambientes ruidosos, con gran flujo de personas que viven en los alrededores o visitan la zona, y son expuestos a entornos de comercio, licor y drogas. Las características socioeconómicas de las familias son inestables ya que en su mayoría dependen del comercio del sector: restaurantes, bares, empresas o cultivos de flores. Es importante resaltar que hay unas diferencias muy marcadas con relación al nivel socioeconómico de la zona, ya que pueden encontrarse barrios entre estratos 4, 5 y 6, quienes limitan con zonas vulnerables y de escasos recursos económicos, donde habitan la mayoría de los estudiantes. De igual manera los factores ambientales, culturales, familiares y del contexto ubican a las instituciones en mención dentro de un panorama de vulnerabilidad para los niños, máxime cuando hay poco acompañamiento en la formación de estos por parte de sus padres, quienes generalmente trabajan todo el día para intentar solventar sus dificultades económicas. Esta ausencia de los padres en el proceso educativo durante los



primeros años de vida, contribuye a que los infantes adolezcan de habilidades que permitan interactuar con otros de manera pacífica. Si bien, la responsabilidad de la formación es un compromiso compartido entre la familia y la escuela, en la mayoría de los casos este compromiso está quedando solo en manos de los maestros, lo que implica que los docentes deben adquirir también ciertas habilidades que les ayuden a mediar los conflictos entre los estudiantes, desarrollando en ellos las competencias ciudadanas comunicativas, como mecanismos imprescindibles para la resolución.

Aunado a esto, en las instituciones donde se desarrolla la propuesta no hay proyectos o políticas claras que busquen prevenir situaciones de violencia y de agresión, realiza en su lugar esfuerzos para corregir en lugar de promocionar la resiliencia. Los comités de convivencia en ambas instituciones son entes reguladores de la norma y del debido proceso, y dejan de lado las propuestas de prevención.

Por otro lado, es indispensable reconocer que el uso de textos narrativos no ha sido considerado como un potente recurso mediador para hacerle frente problemáticas relacionadas con el conflicto en los establecimientos educativos, relegando su uso solo a la comprensión de lectura dentro de las clases del área de lengua castellana.



Justificación

Las instituciones educativas son parte esencial y activa en la construcción de ciudadanía. Están llamadas a generar mecanismos con los cuales los niños puedan reconocerse y reconocer en sus pares, a sujetos de derechos y de deberes. Esta tarea requiere de la participación de la comunidad educativa en pleno: padres de familia, docentes y estudiantes. Sin embargo, en las aulas de clase es evidente el esfuerzo de los estudiantes para resolver sus conflictos de poco asertiva, aludiendo con esto al uso de la palabra, el diálogo y la reconciliación. Contrario a ello, se observa que reaccionan impulsivamente, pelean, se golpean, se insultan y les cuesta relacionarse de manera saludable. Esta es una situación común en los colegios desde tiempo atrás. Por ello, el Gobierno Nacional ha generado algunos mecanismos para intervenir en esta problemática, partiendo de la Constitución Política de Colombia de 1991 que, en el artículo 67, proclama la responsabilidad del Estado en la educación de los habitantes de la República, en la formación ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, de la diversidad y de las diferencias; actores de la democracia capaces de resolver sus conflictos de manera pacífica, evitando el uso de la violencia, poniendo así en primer plano la escuela como escenario de formación para la ciudadanía.

El artículo 7 se señala que la paz es un derecho y un deber que todos debemos cumplir, eso implica el desarrollo de competencias propias para vivir en paz. La Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- decreta como uno de los fines de la educación la formación por el respeto a la vida y los demás derechos humanos, el ejercicio de la tolerancia, la democracia, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad y la libertad, ejes fundamentales para la educación integral. Así mismo, el decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación establece pautas para los *Manuales de Convivencia Escolar*, los cuales contienen normas que garantizan el respeto mutuo y los procedimientos para resolver los conflictos con oportunidad y justicia. En esta misma línea, en el año 2003, el Ministerio de educación Nacional dio a conocer los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, definidos como “el conjunto de



conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8), evidenciando un plan educativo integral. En este mismo sentido, la *Política Educativa para la Formación Escolar (Orientaciones para la formación escolar en convivencia)*, alude a la responsabilidad de la escuela “en la formación de ciudadanos capaces de ejercer la democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva” (2005, p. 1). La Ley 1620 de 2013, la cual reglamenta la convivencia escolar y la mitigación de la violencia escolar, declara “que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad” (p.1). Dichas experiencias deben favorecer el desarrollo de sus habilidades y de sus actitudes para solucionar sus conflictos de manera pacífica.

Las políticas nacionales permiten visualizar una intención por la formación ciudadana para que los estudiantes aprendan a valorar las diferencias y resolver sus conflictos por vías pacíficas, en lugar de hacerlo imponiendo sus intereses de manera violenta. Tales políticas parten de un postulado principal: la ciudadanía, concepto entendido como la capacidad de pensar en el otro, en el reconocimiento de la igualdad de derechos y el respeto por la diferencia.

En este mismo sentido, Camps (citada por Esponza, 2010) define a la ciudadanía como el reconocimiento y la comprensión de dos derechos fundamentales que son la libertad y la igualdad, pues ser un buen ciudadano, es asumirse como sujeto de derechos y de deberes. Así pues, la educación debe propender por formar ciudadanos conscientes de sus derechos, pero a la vez autónomos en sus obligaciones y responsabilidades en la búsqueda del bien colectivo.

Respecto a la formación ciudadana, Chaux, Lleras y Velásquez (2004) plantean que hay grandes desafíos inherentes al contexto escolar, pues tradicionalmente las relaciones interpersonales se han visto sujetas a manuales que condicionan y regulan el comportamiento de los estudiantes, que en muchas ocasiones no les permite ser conscientes y partícipes de la construcción de los mismos, relegando la formación de la autonomía y la aceptación de la



diferencia:

Vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente presenta diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras. (p.18)

Sin embargo, y pese al empeño que se evidencia en los documentos citados, pareciera que los aprendizajes en convivencia y ciudadanía no se reflejan en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, y que los esfuerzos realizados tanto a nivel nacional como en las instituciones, no han generado los avances esperados en materia de formación ciudadana. Con el ánimo de revisar los resultados externos en este sentido, a continuación se relacionan los resultados 2017 en las Pruebas Saber, grado quinto como un referente externo a tener en cuenta, pero anotando el preponderante papel de las familias en la formación ciudadana y que no se constituyen en un factor determinante para los estudiantes de segundo grado que hacen parte de la propuesta.

Es así como el componente de pensamiento ciudadano, reportan un número mayor de estudiantes en el porcentaje mínimo. En el caso de la I. E. Ana Gómez de Sierra (zona rural): de 21 estudiantes evaluados, 9 se encuentran en el nivel mínimo, 5 en satisfactorio y tan solo un tercio de quienes presentaron la prueba, se ubican en el nivel avanzado. Así mismo, al revisar los resultados de la I. E. San Antonio (zona urbana), el 33% se ubica en el nivel insuficiente y el 38% en nivel mínimo, solo el 24% y 5% en niveles satisfactorio y avanzado, respectivamente. Además, el hecho de que cada institución educativa se ubique en un contexto diferente puede determinar algunas características específicas en las actitudes de los estudiantes. Sin embargo, los resultados son claros en los bajos niveles de aprendizaje en materia de formación para la



ciudadanía, tanto de unos como de otros. Se resalta además que el pensamiento ciudadano sea evaluado a partir del grado quinto, circunstancia que no permite ver la opinión de los niños del grado tercero frente a este tema, dejándose de lado el primer ciclo de la básica primaria. En esta misma línea, en el presente año se propuso en el Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE- incorporar el componente *Ambiente escolar*, desde el cual se evalúan las “condiciones propicias para el aprendizaje” a partir de un primer grupo de indicadores que evidencian un clima adecuado para el mismo (MEN, p. 17, 2016), el cual establece un punto para la calificación general del índice.

En este registro la I. E. Ana Gómez de Sierra obtuvo un puntaje de 0,8 y la I. E. San Antonio de 0.72, lo que ubica a ambas instituciones por debajo de lo esperado. Este suceso aporta otro factor significativo para pensar qué se está haciendo desde las aulas para generar espacios de respeto por el otro. De la misma manera, se destacan dos documentos fundamentales dentro de las instituciones educativas. Uno de ellos, el Proyecto Educativo Institucional –PEI- donde se presume que haya directrices acerca de la convivencia. Al analizar el PEI de la I. E. Ana Gómez de Sierra se evidencia en su horizonte institucional una propuesta basada en la formación integral, con competencias básicas ciudadanas y laborales, lo que sugiere un currículo que integra las competencias ciudadanas. Sin embargo, no se evidencia de manera clara en los planes de estudio; es un documento inconcluso que ofrece información parcial, pues se encuentra en varias carpetas en las cuales ésta se presenta de forma desordenada y desactualizada. De igual manera el PEI de la I.E. San Antonio no es un documento estructurado ni configurado, cada año se realiza un proceso de reestructuración y sin embargo no es un documento que contenga la ruta orientadora de la Institución. Además, no existen resoluciones ni acuerdos de las actualizaciones realizadas durante el trabajo en las semanas de desarrollo Institucional.

Para la construcción de los Manuales de Convivencia de las Instituciones Educativas se tuvieron en cuenta los parámetros oficiales. (Ley 1620, 2013) Las Instituciones iniciaron la implementación de cada una de las orientaciones, cumpliendo con la conformación de los



comités de convivencia escolar, estableciendo la ruta de atención y tipificando las faltas. Sin embargo, la construcción del documento final en la Institución Educativa San Antonio sigue en proceso de reestructuración, aunque es un documento completo, no se le da un adecuado uso por el desconocimiento y falta de apropiación de la comunidad educativa. Los representantes del Comité de Convivencia Escolar son insistentes en la escritura de las observaciones en la plataforma “Master 2000”, lo que permite avances importantes al realizar una sanción y aplicar las normas establecidas en el Manual. Sin embargo, se evidencia una gran crisis de Convivencia Escolar y una falta de correctivos pedagógicos que reduzcan las constantes faltas tipo I, y así evitar continuar con faltas tipo II y III.

Así mismo, existe también el comité de convivencia, encargado de tomar las decisiones de los casos que son reportados y a los cuales se les hace debido proceso. Opera como una figura más de castigo y decisión que de prevención hacia la resolución de los conflictos entre los estudiantes. El equipo cuenta con docentes capaces de reflexionar acerca de la manera como se llevan a cabo los procesos de sanción y reconoce que se puede fortalecer el componente de prevención a través del diálogo, de las buenas prácticas y de la promoción de valores. Por eso se han implementado para los docentes horas de dirección de grupo, en las que se desarrollan guías de trabajo planteadas por el equipo psicosocial.

Por otro lado, el manual de convivencia de la I.E. Ana Gómez de Sierra es un documento completo pero en la actualidad se encuentra en proceso de reestructuración, es un documento que no se cumple y al cual no se le hace revisión ni seguimiento constante dentro de la dinámica institucional. En dicho manual se establecen las situaciones tipo I, II y III, relacionadas con los conflictos de manera clara y detallada, y ofrece una ruta de atención para los docentes, con unos pasos concretos a seguir de acuerdo a cada situación a fin de garantizar el debido proceso y la formación de quienes tienen dificultad para acogerse a la norma. Sin embargo, cuando se presentan este tipo de situaciones que afectan la convivencia escolar, solo en algunos casos se cumple con los parámetros establecidos, lo que provoca que la convivencia en algunos



momentos se torne difícil y no se cumpla con el propósito de educar en la diferencia y el respeto por el otro, por sí mismo y por el ambiente.

Específicamente cuando se presentan situaciones tipo I, los docentes generalmente llaman la atención de manera verbal y hay una mediación pedagógica, que concientice a los estudiantes sobre el daño causado y busque la conciliación. En otros casos siguen tomándose medidas punitivas que se alejan del diálogo y la toma de conciencia. Cuando las faltas son reiterativas se hacen citaciones a padres de familia para conciliar y establecer compromisos. Cabe resaltar que en la mayoría de los casos no hay un seguimiento por escrito de este tipo de situaciones, pues a nivel institucional no está muy claro dónde debe reposar de manera escrita la acción cometida. Finalmente los casos que ameriten son remitidos al comité de convivencia, que se encarga de continuar con el proceso. En los casos de situaciones tipo II, que en su mayoría hacen referencia a la agresión verbal y física, el acoso escolar, el *bullying*, el *ciberbullying* y la discriminación, generalmente se sigue el protocolo o la ruta de atención propuesta en el manual de convivencia, por tratarse de casos más graves y que generalmente ocurren en secundaria. En los casos presentados en primaria, casi nunca se lleva a cabo todo el proceso según el protocolo, pues los docentes no ven con tanta gravedad las situaciones presentadas.

Tanto en las situaciones tipo I como en las situaciones tipo II, el manual propone tres tipos de acciones a tener en cuenta: las acciones pedagógicas, acciones reparadoras, que pueden ser simbólicas y restaurativas, y las acciones correctivas. En la mayoría de los casos se ejecutan, aunque se le da más importancia a las correctivas. Las situaciones tipo III son menos frecuentes y estos se remiten inmediatamente a entes externos como la Policía, Policía de Infancia y adolescencia, Comisaría de Familia, Defensoría de Familia, urgencias médicas, entre otros, por tratarse de delitos. En los casos presentados siempre se ha seguido la ruta propuesta en el manual de convivencia escolar.

Cabe resaltar que hay una gran falencia a nivel institucional en cuanto a políticas de prevención, para evitar que se incurra en todo tipo de situaciones de violencia y agresión escolar.



Pareciera que todos los esfuerzos están focalizados a remediar en lugar de prevenir.

Por otro lado, es indispensable mencionar el hecho de que a nivel nacional investigaciones como las desarrolladas por Arellano (2007), Arévalo (2013) Carbone, González, y Isaza (2002) Machado (2012), Posada (2002) Salinas exponen modelos diagnósticos en relación con los planteamientos anteriores de situaciones cotidianas generadoras de conflicto y agresión escolar, las cuales proponen y caracterizan estrategias encaminadas a la formación en competencias ciudadanas y al fomento de la convivencia pacífica. También Bustamante y Chauz (2008) muestran los resultados del programa Aulas en paz, en el que la Universidad de los Andes une esfuerzos con varias ONG con el objetivo de promover la sana convivencia y prevenir la violencia en la escuela a través del desarrollo de las competencias ciudadanas indispensables en el manejo constructivo de conflictos.

Estas investigaciones, al igual que muchas otras que con seguridad se gestan en el país, son aportes a la construcción de la convivencia en los espacios escolares, a ese diagnóstico de cómo se tejen las relaciones interpersonales entre los actores involucrados en ello, que en gran medida representan un contexto cultural determinado, obedecen a las dinámicas familiares y sociales particulares.

En este orden de ideas se abre la posibilidad de que esta propuesta pueda tener elementos integradores y diferenciadores desde los cuales generar reflexiones que le aportan al contexto escolar y a la práctica pedagógica que se desarrolla día a día. Se considera entonces que la lectura puede aportar de manera significativa en la formación de ciudadanos que valoren al otro y que la escuela sea una institución que pueda prevenir más que reprender los actos de agresión ya cometidos. La relación que ha establecido el filósofo Larrosa (1996) entre lectura y formación es fundamental en esta propuesta. De acuerdo ello, la lectura se propone como un camino que de alguna manera transgrede a quien lee, es decir, no lo deja como está, desequilibrando sus pensamientos de manera que pueda considerarlos, modificarlos o reafirmarlos. Se busca entonces establecer una dialogicidad entre el lenguaje, la lectura y la oralidad que les permita a los niños



visibilizar sus propias experiencias de conflicto a través de la lectura, que como bien lo afirma el autor, proporcione una experiencia de formación. No obstante la lectura es un amplio término y se hace necesario delimitarlo en la medida en que el proyecto de profundización toma los textos narrativos para su desarrollo. Esta tipología textual llena de personajes que convergen en un escenario en un relato entre la realidad y la ficción ofrece a los niños, en palabras de Caldera y Escalante de Urrecheaga (2008):

[La literatura] permite al alumno el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad y el contacto con diferentes mundos lo cual favorece el desarrollo del pensamiento divergente. Así, la literatura para niños, en su mayoría escrita por adultos, es aquella que pudiendo tener o no al niño como protagonista, refleja sus emociones y experiencias; es aquella que teniendo la óptica del niño como centro les ofrece, no siempre, finales felices.

De esta manera los textos narrativos pueden ser una oportunidad para movilizar las miradas que tienen los niños sobre sus conflictos en el aula, de manera que puedan resolverse de forma dialogada y razonable, reconociendo los puntos de vista de sus pares y los propios para contribuir en la formación de ciudadanos que vivan en una sociedad incluyente y tolerante.

Así mismo, y de acuerdo con Caldera y Escalante (2008), los textos narrativos constituyen una herramienta que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños, permitiéndoles expresarse en diversas formas. Desde el nivel de Educación Inicial y preescolar, los niños demuestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura y escritura, los cuales inducen a manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar su mundo interior. Por ello, el uso de este material se convierte en instrumento



de enseñanza útil para acompañar emocional y creativamente a los niños en su proceso de formación.

Es así como esta propuesta de profundización busca fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas en la formación de los niños del grado segundo de las I.E. San Antonio y Ana Gómez de Sierra, pues entender la relación que existe entre el lenguaje y la interacción permite realizar disertaciones acerca del delgado hilo de la particularidad en el pensamiento. Las relaciones pueden ser frágiles cuando las emociones se manifiestan a través del lenguaje reactivo; por esto es necesario que los docentes identifiquen estrategias para contribuir a que los estudiantes desarrollen las competencias ciudadanas comunicativas, dado que de ella parte cualquier relación con los demás.

Con lo anterior como precedente y buscando una propuesta de profundización que responda a las necesidades de los estudiantes y de acuerdo con sus características, se hace indispensable revisar cuales han sido las posturas de docentes e investigadores, quienes han abocado su esfuerzo al respecto.

Desde esta perspectiva, los textos narrativos, también han sido investigados. Sin embargo, se observa una intención psicológica inmersa en los trabajos revisados de Bettin (2010), Jiménez y Marmolejo (2005). Además el uso de estos se ha involucrado generalmente con los contenidos establecidos en el área de lenguaje como es la comprensión lectora. (Corbin, 2002), (Escobar, Latorre, 2010) (Vásquez, 2014).

A partir del fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas se espera que los estudiantes se apropien de las herramientas óptimas para construir su identidad y para identificar formas pacíficas de solucionar sus conflictos, encaminados hacia la valoración de las diferencias. De esta manera el área de lenguaje es fundamental porque trabaja un elemento común para las relaciones interpersonales: la comunicación. Expresar las ideas, los sentimientos, entrar en contacto con otras personas y otras culturas, integrarse en sociedad, tener la posibilidad de conocerse mejor y conocer a los demás, descubrir nuevas ideas y conocimientos. Por este



motivo, la comunicación puede entenderse como un proceso que permite la consolidación de las relaciones interpersonales y sociales, a través de sus contenidos tácitos y explícitos.

Sumado a lo anterior las competencias ciudadanas comunicativas como el diálogo constructivo, la capacidad para escuchar argumentos, la capacidad para poder expresar asertivamente, permiten a los niños reconocerse y reconocer al otro como sujetos con características particulares, inmersos en la vida social. La escuela es un lugar privilegiado para fortalecer este tipo de competencias, y está llamada a asumir el reto de formar en ciudadanía, en un país que anhela la paz.

En este marco de referencia, no hay discusión en que la escuela y su misión formadora, junto a la familia y al entorno mismo debe repensarse más allá de las aulas, de la individualidad que tanto promueve y avanzar hacia caminos de cooperación y reconocimiento por el otro.

En este sentido se busca propiciar la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos desde el aula de clase con estrategias pedagógicas que permitan a los niños generar conciencia sobre sus acciones y fortalecer la autonomía en la toma de decisiones. Es así como la escuela no solo debe girar su discurso hacia lo cognitivo, también debe educar en el conocimiento de sí mismo, que les permita a estudiantes e incluso a los docentes reconocer qué situaciones los desestabilizan. Chaux et al (2004) refieren las competencias ciudadanas comunicativas como parte fundamental de la convivencia. De este modo, a medida que adquirimos mayor habilidad para comunicarnos de manera asertiva con los demás, podemos generar diálogos desde los diferentes puntos de vista y llegar a consensos, sin necesidad de acudir a la agresión.

Al hablar de estrategias, es importante resaltar que cada docente propone las que mejor le parecen al momento de mediar los conflictos entre los estudiantes. Sin embargo, la pertinencia de las mismas reside en la edad de sus estudiantes, en sus intereses y motivaciones, de manera que sea efectiva y se ajuste a sus necesidades. Por lo anterior, se considera que puede haber una estrecha relación entre las temáticas de los textos narrativos que abordan temas relacionados con



la solución pacífica de conflictos, desde los cuales es posible potenciar las competencias anteriormente expuestas y movilizarlas a través de la lectura como herramienta pedagógica que permita a los niños observar formas razonables para resolver las situaciones que se presentan con sus compañeros. Es una propuesta alterna frente a los métodos comúnmente utilizadas por los docentes, entre los que se destacan medidas de castigo y represión.

Con relación a lo planteado, Díaz y Vega (2004) afirman que “la literatura es una excelente herramienta para promover el desarrollo de competencias ciudadanas porque brinda una gran oportunidad para discutir situaciones y contenidos relacionados con ellas, y para poner en práctica las competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras” (p. 195). Se considera importante generar espacios de reflexión a partir del contenido de la lectura y que esta reflexión permita a los niños hacerse conscientes de su realidad oculta en las narrativas. Así mismo, González (2006) argumenta que la estrategia de usar textos narrativos facilita el desarrollo de hábitos, además de potenciar la imaginación y la creatividad. En esta medida, el Plan Nacional de Lectura y Escritura otorga a los niños herramientas para expresar sus emociones, sentimientos y concepciones frente a todo tipo de temas, en este caso la resolución de conflictos.



Antecedentes

En este apartado se presenta una síntesis, tras la revisión de bases de datos tales como *Dialnet*, *Redalyc*, *Science Direct*, *Scopus*, *Scielo*, revistas como *Educación y pedagogía*, *Perspectivas Educativas* y *Escenarios*, en las cuales se rastrearon investigaciones y ensayos teóricos de orden nacional e internacional desde el año 2004, los cuales abordan las principales categorías que propone este proyecto. En primer lugar se mencionan aquellas que referencian los textos narrativos como una herramienta pedagógica para desarrollar habilidades sociales en los niños y jóvenes. Sin embargo, es notable el carácter psicológico de las mismas; en segundo lugar, se retoman experiencias de investigación acerca de las estrategias utilizadas para resolver conflictos en la escuela, y finalmente se abordan investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias ciudadanas. Se intenta pues, que a través de las lecturas se genere un marco de reflexión que pueda servir de apoyo a la construcción de una postura propia frente a la propuesta que por medio del proyecto se quiere llevar a cabo.

Investigaciones con Implementación de Textos Narrativos

La relación entre los textos narrativos y la escuela ha sido estrecha. Estos textos son protagonistas en procesos pedagógicos y de formación ética y en valores humanos, dado que su estructura constituye una forma de lenguaje cercana a los niños. Las investigaciones que a continuación se relacionan, permiten ver cómo la escuela ha didactizado la lectura de cuentos, fábulas, novelas, historietas, entre otros, a fin de conseguir respuestas cognitivas y psicológicas a través de ellos. De igual manera ha sido una herramienta importante en las intervenciones de profesionales de otros ámbitos llevadas a la escuela como medio para la observación y análisis como es el caso de la psicología.

Las investigaciones revisadas se centran en el uso de los textos narrativos en dos vías: la



primera hacia la intervención psicológica y la segunda hacia la comprensión de lectura. Jiménez-Heredia y Marmolejo-Ramos en (2005) desarrollaron una investigación titulada *Sobre las implicaciones en el campo escolar del trabajo con textos narrativos: Reflexiones conceptuales y diseño de actividades significativas en el aula* en la cual conjugaron el maestro, el estudiante, la familia y el sicólogo en torno al desarrollo de proyectos de aula enmarcados en el uso de dichos textos. Así mismo, se tienen en cuenta las propuestas que el Ministerio de Educación de Colombia ha elaborado al respecto y que además recogen elementos del desarrollo psicológico de los niños que fueron intervenidos. Se plantea como objetivo fundamental “propiciar un espacio de reflexión sobre las implicaciones socio-cognitivas de actividades relacionadas con el área de lenguaje, y en especial sobre el trabajo con textos narrativos”, el cual se desarrolla mediante talleres acordados entre maestros y psicólogos que destacan “los aspectos evolutivos e instruccionales”, avalando así los textos narrativos como posibilidad de adquirir conocimientos de sí mismo, de los otros y del entorno. Esta investigación exalta la labor del docente quien incorpora formas novedosas para enseñar (en este caso el lenguaje), además del carácter reflexivo que adquiere al llevarlas a cabo, afirma que “el trabajo con textos narrativos se convierte en un pretexto [...] para incidir sobre los niveles que rebasan los contenidos, y apunta más a los niveles de significación y sentido que la actividad cobra” (p. 148, 2015). Dicha investigación propone el pensamiento narrativo como la posibilidad para adquirir habilidades socio-cognitivas y de comprensión.

A la par se encuentra un artículo publicado por Duque y Ovalle (2010), en la revista *Perspectivas Educativas* titulado “La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar”. De acuerdo con las investigadoras se ubica dentro de la psicología educativa, cognitiva y cultural. Esta investigación “exploró las relaciones entre las características de las interacciones establecidas para propiciar la interpretación de un texto narrativo y las inferencias que los niños hacen sobre él” (p. 57). En este estudio participaron cuatro grupos de transición de tres instituciones educativas de Ibagué,



utilizando el cuento “Niña Bonita” de Ana María Machado. Su objetivo principal fue “establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las características de las interacciones para lograr la comprensión del texto en el aula de clase” (p. 64) Se puede determinar que el papel del docente como mediador entre texto-estudiante es fundamental para la comprensión, proponiendo un acompañamiento psicoeducativo a los maestros, de manera que puedan mejorar sus prácticas y favorecer en los estudiantes la comprensión de textos narrativos.

Escobar y Latorre (2010) publican un artículo denominado *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria* con el propósito de “presentar la construcción y el desarrollo de una tarea cognitiva ubicada en el campo problemático de la comprensión del lenguaje, la cual constituye una alternativa metodológica para capturar el proceso de autorregulación durante la lectura de un texto narrativo” (p. 863) En la cooperación entre la Psicología educativa y la Pedagogía pretenden, bajo el “paradigma de la contradicción”, abordar la “habilidad comprensiva del lector de textos narrativos” a través de una denominada tarea cognitiva que contiene un texto narrativo con temas cotidianos para los niños donde se incluyen 18 errores que los niños deben leer en tres momentos y bajo instrucciones preestablecidas. Esta investigación evidenció que para los niños es más fácil detectar errores semánticos en la lectura de textos narrativos y genera desafíos en el trabajo para el desarrollo de la metacognición en los estudiantes.

Vásquez (2014) elabora una tesis de maestría titulada *Efectos del programa “Aprendo Jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron*, en Lima, Perú, el cual consiste en la aplicación y validación del programa mencionado en el título buscando mejorar la comprensión lectora basado en el aprendizaje significativo y el constructivismo; tuvo como grupo focal a 20 estudiantes de grado segundo a quienes dividió en 2 subgrupos: 10 como grupo experimental y 10 como grupo control.



Otra tesis de investigación enfocada en la utilización de los textos narrativos, en este caso un cuento virtual como herramienta terapéutica y pedagógica, es la de Bettin (2010), estudiante de la Universidad de la Sabana, Bogotá, que recibe por nombre: *Crónicas de la infancia: una vía para preparar desde la narrativa a niñas y niños en la expresión de sentimientos y emociones así como en la resolución de conflictos a través de un cuento virtual*, cuyo objetivo principal fue diseñar, desarrollar y evaluar un cuento virtual con niños para proyectar un conflicto de la vida escolar y así estimular la expresión de sentimientos y la resolución de conflictos. Esta propuesta, enmarcada en un enfoque de investigación cualitativo partió de un proceso inductivo en el que se exploraron y describieron las emociones de los estudiantes ante conflictos en la vida escolar, y arrojó conclusiones teóricas, respecto a la forma de identificarlos y resolverlos.

Esta última tesis tiene estrecha relación con nuestro trabajo de investigación porque ambos consideran al texto narrativo como un instrumento potenciador para generar sentimientos y emociones en los niños, para hacerlos conscientes de sus actuaciones, del mismo modo permite desarrollar habilidades tanto personales, como en la interacción con los demás y como una vía para transformar de manera positiva, el modo en que se enfrentan a los conflictos que se dan en esas interacciones de la vida escolar. Se distancia de nuestros propósitos porque la autora propone la construcción de un cuento virtual y nuestra intención es abordar la lectura de textos narrativos desde diferentes estrategias.

Reyes y Vargas (2009) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, por su parte, se preguntaron sobre las similitudes y las diferencias de cuatro experiencias de lectura, realizadas por diferentes lectores en un mismo espacio y con una misma población, teniendo como referente la emoción suscitada por las distintas modalidades de lectura empleadas y de la utilización del libro álbum. La tesis se titula *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial* y se desarrolló desde un enfoque cualitativo orientado a partir de postulados como son: el tipo inductivo, interpretativo, ilustrativo y recurrente (Corbin, 2002). Se llega a la conclusión de que es difícil crear técnicas de lectura en



voz alta, pues depende de la formación del lector, de su experiencia profesional y de su trayectoria. Desde el componente pedagógico esta tesis puede nutrir el trabajo de investigación docente en cuanto a las metodologías para abordar los textos, y de manera muy especial se encuentran de acuerdo en la idea de que la experiencia de la lectura para los niños debe ser significativa y movilizar en ellos experiencias para la vida.

Las investigaciones relacionadas con los textos narrativos se podrían conjugar en dos posturas, la primera, encaminada hacia cual puede ser el papel de los textos en relación con el comportamiento y las relaciones entre maestro-texto-estudiantes, destacando el papel del primero en el éxito de las intervenciones Y teniendo en cuenta además que han sido adelantadas desde el campo de la psicología; en segundo lugar, se hace evidente el uso de los textos en el proceso de la lectura en su carácter cognitivo, aludiendo a procesos y niveles propios del proceso como la comprensión, la inferencia y las formas de leer.

Se destaca una de las investigaciones en relación con esta propuesta encaminada hacia la resolución de conflictos. Sin embargo, la investigación mencionada está enfocada hacia las emociones.

La revisión de las investigaciones mencionadas constituye un valioso soporte desde el cual encaminar este proyecto y encontrar el elemento diferenciador. La lectura desde el ámbito que se le mire o con la intención que sea llevada a la escuela, es sin duda, la radiografía de la experiencia humana, capaz de revelar emociones, sensaciones, sentimientos y situaciones silenciadas, brindando la posibilidad incluso de transformar esas realidades. Ver como otros investigadores han generado un conocimiento nuevo, o han replanteado uno existente, se constituye en un reto, que no puede ser mayor al de continuar reflexionando en torno al rol que desempeñan los docentes en una sociedad que ve en la educación un camino de redención, a tener la convicción de que este proyecto también puede aportar a través de los textos narrativos a la construcción de caminos de convivencia.

De esta manera el texto narrativo se convierte en el medio para acercarse a las situaciones



que se presentan en el aula; los personajes y momentos narrados son el puente con el cual los niños pueden identificarse y el maestro puede articular el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas en favor de la resolución de conflictos de forma pacífica, al poder los niños escuchar al otro en silencio, hablar de los acontecimientos de la escuela, ser asertivos para dirigirse a sus compañeros teniendo como mediación los textos narrativos se convierte en una vía de significados y sentidos a partir de los cuales generar discusión, por esta razón esta tipología textual es el pretexto para activar procesos inferenciales y comprensivos de los niños que los ayuden a relacionar los relatos escritos con su experiencia vital.

Investigaciones Relacionadas con la Resolución de Conflictos y el Desarrollo de Competencias Ciudadanas

Desde el campo de la resolución de conflictos y de las estrategias implementadas no solo en el aula, sino en la escuela para afrontar e intervenir situaciones de agresión o violencia entre niños y mejorar la convivencia escolar González, et al. (2012) desarrollaron un trabajo de investigación denominado *Estrategias Pedagógicas para la Solución de Conflictos Escolares* donde diagnosticaron situaciones de agresión tanto física como verbal, en alumnos del sexto grado, con edades entre 10 a 13 años. Estas situaciones fueron corroboradas con entrevistas a docentes y padres de familia. Para intervenir de manera asertiva estas dificultades, los autores plantearon la necesidad de realizar el diseño de una cartilla que incluyera estrategias pedagógicas para contribuir a la solución pacífica de los conflictos escolares. Las estrategias, fueron elementos fundamentales en la búsqueda de soluciones pacíficas, negociadas y consensuadas en el ámbito escolar, capaces de conciliar las divergencias que puedan surgir en el compartir cotidiano. Esta propuesta aporta a nuestra investigación en cuanto expone un modelo de diagnóstico, donde todos los agentes que hacen parte de la comunidad educativa evalúan las



situaciones de violencia escolar, reconociendo posibles causas y proponiendo estrategias para mitigar estas realidades.

Frente a la misma problemática de situaciones de violencia y agresión entre estudiantes, Arévalo (2013) realizó la investigación *Estrategias de resolución de conflictos en el aula aplicadas por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta* para caracterizar las estrategias de resolución de conflictos en el aula aplicadas por docentes en el proceso de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo ya que desde allí, según la autora, se puede hacer una interpretación profunda frente a la resolución de conflictos desde la perspectiva docente, volcando la atención a la cotidianidad de los espacios formativos y el modo como se presentan y se resuelven los conflictos en los procesos de interacción con el otro. En cuanto a técnicas de recolección de la información se utilizaron: la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal (Hernández, 2008). A manera de conclusión la autora asegura que tanto desde el hogar como en la escuela se aplican estrategias agónicas en las que prevalece el castigo y la amenaza, estrategias afiliativas que desvanecen toda actitud punitiva entre las partes enfrentadas y estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos pero en menor medida. Para finalizar se dan una serie de recomendaciones para promover ambientes de aprendizaje basados en la prevención de la violencia desde aspectos como: disciplina consciente, las competencias ciudadanas, la autorregulación y emocionalidad, el trato amoroso y el convertir las situaciones de conflicto en experiencias de socialización para la construcción de la convivencia pacífica. Esta investigación ofrece bases a esta propuesta en cuanto a técnicas de recolección de información, pero establece la resolución del conflicto a partir de unas estrategias preestablecidas como la amenaza, el sermón, aceptar la agresión entre pares, ejercer control, el autoritarismo, el grito, el llamado a cumplir la norma, uso de la fuerza, el castigo, el rechazo, preguntar por la causa de agresión y dar a cada quien lo que desea.

En la misma línea Arellano (2007) publica un artículo en donde plantea la negociación y



la mediación como alternativas para resolver de manera pacífica las situaciones de desacuerdo entre dos o más personas y el papel que los docentes deben desempeñar en estas situaciones:

Creemos que los docentes deben adquirir competencias que les faciliten el aprender principalmente a escuchar, que manejan como herramienta la negociación y la mediación de los conflictos, y que en el aula de clase, trabajen para enseñar a pensar y actuar teniendo presente los derechos de los demás; sostenemos que esta puede ser una forma de intervenir, participar y tener la capacidad para resolver las diferencias que puedan presentarse en el contexto escolar. (p. 24)

En este sentido plantear mecanismos que contribuyan a desarrollar en los niños el pensamiento crítico y la reflexión de sus propios actos, como herramientas que tenemos de análisis y comprensión, no sólo de los términos violencia y conflicto y de su diferenciación sino de las diferentes formas en que podemos abordar estas situaciones. Respecto a los términos anteriores Arellano (citando a Barbeito y Caireta, p. 9, 2004) definen la violencia como: “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona. (Integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades”. Aludiendo a la resolución de conflictos retoma la definición de Ferrigni y Guerón (p. 32, 1973) quienes señalan como conflicto “una situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en esos intereses”. El conflicto es visto entonces como una situación donde convergen intereses individuales y divergentes. Esta situación no es negativa en sí ya que obedece a las diferentes personalidades que encontramos en el aula. Lo difícil y que es el reto para nosotros como docentes, es canalizar estas diferencias a través del uso de métodos que propicien lograr acuerdos en los que ganen ambas partes. Dentro de unas consideraciones finales la autora concluye que:



Existe la urgente necesidad de transformar al docente y al alumno, en la búsqueda de una escuela donde este aprenda desde la interrelación, a resolver las discrepancias a través del diálogo, donde el respeto al disenso sea parte de la cotidianidad, que se tenga como meta aprender a vivir juntos. Se necesita una escuela, que eduque para la paz, que no forme alumnos ni sumisos ni violentos, sino que su función sea la de formar individuos, arraigados a los principios democráticos y comprometidos como fundamento de vida en una cultura de paz.

Igualmente Salinas et al. (2002) presentan un artículo donde se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales que tienen los niños y niñas relacionadas con la justicia, en algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, y la manera cómo estas representaciones se ven afectadas por la violencia escolar, entendiendo el término violencia ligado a otros factores como la familia y la sociedad. De igual manera, retoman el concepto de conflicto en términos positivos atendiendo a una situación inherente al ser humano. La investigación se desarrolló en 16 instituciones educativas en las que a través de la observación y las entrevistas no estructuradas, se identificaron y analizaron situaciones cotidianas generadoras de conflicto. Finalmente, se identifican en los datos obtenidos, algunas tipologías de conflicto planteadas por varios teóricos, como: Caballero, (2001), Cortina (1997) Fernández(1998), Iglesias (1999), Jares, (1997). A manera de conclusión se plantea un reto para la escuela: “la instauración de un código de valores democráticos y el diseño y aplicación de estrategias participativas conducentes a la resolución autónoma de los conflictos que en ella circulan” (p. 2) Resaltan la importancia de intervenir los conflictos a través del método socioafectivo, de educar con amor y que los niños sientan felices en la escuela pese a factores externos como la pobreza, la marginalidad, la violencia intrafamiliar y social.

Esta idea la sintetizan citando a Caballero: (p, 83, 2001) "Si esta sociedad es cada día más



violenta, y más encallecida ante la violencia, es porque lleva varias generaciones criando niños infelices".

En este mismo sentido, a nivel nacional, existe un programa liderado por la Universidad de los Andes con el apoyo de otras entidades del sector productivo y varias ONG, cuyo objetivo principal es promover la convivencia pacífica y prevenir la agresión y la violencia escolar a través del trabajo con estudiantes, docentes, instituciones educativas, practicantes de universidades y normalistas, promoviendo el desarrollo de habilidades socio-emocionales fundamentales para romper el ciclo de violencia. Chaux et al. (2008) publican un artículo en el que muestran los resultados de este programa, a manera de síntesis plantean lo siguiente:

Las competencias ciudadanas han surgido recientemente como una alternativa muy valiosa para la educación, para la democracia y la paz. La evaluación formativa del programa Aulas en Paz ha permitido analizar diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de ocho competencias ciudadanas fundamentales para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias. (p. 124)

Sobre la misma línea y con relación al tema de competencias ciudadanas y convivencia escolar, Castiblanco, López y Valenzuela, (2004) analizaron hallazgos significativos en cuanto al rol de la escuela y las familias en la formación de generaciones capaces de convivir en medio de la diversidad. Toman la historia como una explicación del ser humano actual y explican cómo desde las diferencias raciales y de poder se ha creado el concepto de conflicto y diferencia, tomando diferentes aportes desde el concepto de ciudadanía y competencias con autores contemporáneos como (Chaux et al, 2005; Dussel, 2001; Hernández, 2009; Mardones, 2001; Olivé, 1999, 2004; Sabine, 1994). Todos ellos abren la discusión hacia la construcción de las nociones de estado, nación y cultura y a la luz de teorías sobre el concepto de convivir en la diferencia se construye la investigación basada en competencias transversales, las cuales se ven



inmersas en cada una de las áreas del conocimiento y que tratan de dar respuesta al planteamiento inicial: ¿Qué atributos distinguen, en la educación media, a las personas competentes en interactuar en ambientes multiculturales, de aquellas que no lo son? El trabajo fue realizado con estudiantes de secundaria quienes dieron respuestas centradas en las realidades, aunque estuvieron enmarcados en los prejuicios se evidenció que hubo una apertura mental relacionada con el desarrollo de sus competencias emocionales y cognitivas. La metodología de investigación fue de corte cuantitativo lo que personalmente no muestra una mayor profundidad para visualizar con certeza los niveles en los cuales se pueden enmarcar los estudiantes para la aceptación de aquellas diferencias. Es entonces como en la investigación se evidencia el concepto de competencia ciudadana y en la formación escolar toma fuerza para mejorar aspectos de las emociones propias, las emociones del otro, la asertividad y el manejo de la confianza.

La investigación tiene un gran valor conceptual en el desarrollo de las competencias y el trabajo de las emociones que se desarrollan en los estudiantes, el análisis de los resultados y las conclusiones a las que se llegan dan una gran orientación a hacia los conceptos que se desean analizar en nuestro trabajo. Sin embargo, el nivel de intervención es lo que hace diferente. Si bien se quieren afianzar las competencias ciudadanas en el ámbito escolar, la población objeto de nuestro proyecto son niños, quienes también presentan características diferentes en la resolución de conflictos en el aula y la aceptación de la diferencia.

Después de este rastreo frente a las categorías presentadas, es posible afirmar que las investigaciones citadas ofrecen una mirada general respecto a los textos narrativos, las competencias ciudadanas y la resolución de conflicto de manera independiente, no obstante, en ninguna de ellas se conjugan los tres ámbitos, lo que se constituye en una oportunidad para esta propuesta que busca construir otras formas pedagógicas que apunten al desarrollo de las competencias en mención a través de contextos reales de comunicación e interacción con sus compañeros que ofrecen los textos narrativos, en los cuales los niños fortalezcan la manera de solucionar sus conflictos haciendo conscientes los momentos de irrespeto para ser reemplazados



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

por el diálogo y pasar de la agresión a la concertación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Pregunta de Investigación

¿En qué medida se movilizan las competencias ciudadanas comunicativas en los niños del grado segundo de las I. E. Ana Gómez de Sierra y San Antonio para la resolución de conflictos, cuando se aplica una configuración didáctica basada en talleres pedagógicos con textos narrativos?

Objetivo General

Analizar en qué medida se movilizan las competencias ciudadanas comunicativas en los niños del grado segundo de las I. E. Ana Gómez de Sierra y San Antonio para la resolución de conflictos, cuando se aplica una configuración didáctica basada en talleres pedagógicos con textos narrativos.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las situaciones de conflicto más recurrentes en los niños de grado segundo de las I.E. San Antonio y Ana Gómez de Sierra.
- Diseñar talleres pedagógicos basados en la lectura de textos narrativos para el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas en la solución pacífica de los conflictos en el aula.
- Implementar talleres pedagógicos en los grados segundos de las I. E. San Antonio y Ana Gómez de Sierra como propuesta en la solución pacífica de conflictos en el aula.
- Reflexionar acerca de la influencia de los textos narrativos en los niños para la resolución pacífica de los conflictos en el aula, mediados por las competencias



ciudadanas comunicativas.

Marco Conceptual

Los Textos Narrativos en el Aula

Construir el concepto de texto narrativo implica comprender cada palabra; por una parte la noción de texto proviene del latín *textus* que significa tejido, es decir, el entrelazamiento de las palabras para formar unidades de sentido. Por su parte, la narrativa “se refiere a [...] relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes: tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento” (Egan y McEwan, p. 5, 1998).

Por otra parte, definir texto narrativo o relato, como también es nombrado de acuerdo a los estudios realizados por Domínguez (1996), ha pasado por varias corrientes a través de la historia. Se habla de este desde la Poética aristotélica, el formalismo ruso, el encadenamiento cronológico, referenciando el término como la “una transformación radical de la situación inicial”. Además afirma que comparte su estructura con el género dramático, permeada también por múltiples corrientes de la teoría literaria. Para este autor lo distintivo de un relato es la narración de una historia. La cuestión del significado narrativo pone, pues, al descubierto el problema de las relaciones entre el mundo de la fantasía y el mundo real o, en otras palabras, cómo se ve la realidad desde el arte: como representación mimética o como ilustración (Domínguez, 1996, p. 8).

Sumado a lo anterior Egan (1998), (citando a Scholes, p. 6, 1981), considera que el texto narrativo es “un texto que se refiere, o parece referirse, a cierta serie de acontecimientos que se producen fuera de él mismo”. Así las cosas en esta propuesta de profundización se considera el texto narrativo como el tejido de palabras que bajo una estructura narrativa, aludiendo a personajes fantásticos o reales, pone de manifiesto situaciones humanas en un lenguaje literario



visual y escrito.

En los Antecedentes se pudo observar la estrecha relación que se ha dado entre los textos narrativos, su utilización en las intervenciones del campo de la psicología y los procesos de comprensión lectora en la escuela, sobre todo en el caso de los cuentos infantiles, han sido ampliamente difundidos en la escuela. Esta propuesta de profundización recoge elementos que podrían ser vistos desde el ámbito psicológico en cuanto al sentido que el texto narrativo cobra a través de los talleres pedagógicos y los símbolos que se establecen y comparten con los estudiantes a partir de la lectura. Sin embargo, está enmarcada en la orilla de lo pedagógico en cuanto a su proceso en el aula y la mirada de las docentes inscritas en el proyecto, es decir los textos narrativos como el medio por el cual los estudiantes puedan relatar su propia experiencia acerca del conflicto y su resolución. En este sentido es importante delimitar qué se entiende en este proyecto por texto narrativo y sus implicaciones en el entorno escolar. Según Garrido (1993) los textos en mención contienen elementos instalados en su interior, otorgándole además la categoría de lo imaginario, responsables de los “grados de la simbolización [...] y, en particular, en el narrativo” (p. 15). De esta manera surge la posibilidad que ofrece esta tipología textual de poder contar con el recurso de la imaginación y simbolización presentes en el texto para convertirse en una herramienta pedagógica en el manejo saludable de los conflictos en el aula. Así mismo, el documento de los Estándares Curriculares en Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia menciona que: la función por excelencia de la escuela es, entonces, facilitar la comprensión de los mundos que se generan en diferentes contextos de interlocución, ya sea los referidos a los propios de la cotidianidad o a lo que se denomina el orden universal. (1998, p. 46)

En concordancia con los estándares, la escuela asume una responsabilidad de *interlocución* que favorezca la comprensión de sí mismo de los demás y el entorno que lo rodea; en ese orden de ideas la escuela se convierte en un espacio que genera conversación con el mundo, tan importante como el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias o la tecnología. De



la misma manera los *Estándares Básicos de Competencia de lenguaje* hablan de la “pedagogía de la literatura” haciendo referencia a lo siguiente:

Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, el placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que por otra parte, les permita enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (MEN, 2006, p. 25)

Este apartado valida el texto literario y la narración como vías de construcción de significados para los estudiantes, como la posibilidad de asir la realidad a partir de las vivencias que un autor cuenta en las historias de manera que asuma la responsabilidad de la existencia y su papel dentro de la sociedad.

Así mismo, el texto narrativo ofrece una estructura que apela a la imaginación de los estudiantes. En el caso de las fábulas, por ejemplo, se da una relación constante entre la vida creada para los personajes y la vida cotidiana, en la medida en que los personajes, en su mayoría animales, recrean experiencias fácilmente identificables para los niños como el trabajo en equipo, el respeto por el otro, que en concordancia de igual manera con los estándares anteriormente mencionados redundan en la construcción de sí mismo; aludiendo a esto D'Arielli, (citando a Egan, 2005) afirma que:

La imaginación puede funcionar como un constructo o imagen mental, o como un modelo para interpretar la experiencia ya que aquella da cuenta de los conflictos y problemas de los seres humanos presentados de manera metafórica, alegórica o ficcional. La



imaginación, entonces, amplía los horizontes de nuestro mundo familiar y puede constituirse en una herramienta de aprendizaje.

Según lo expuesto, la imaginación es un elemento decisivo en los textos narrativos, favoreciendo los procesos mentales que intervienen en la construcción del aprendizaje y la consolidación de principios de vida en los niños y niñas, pilares de esta propuesta.

Cabe resaltar además que esta tipología textual, por su valor estético, genera lazos de afectividad con el lector, en este sentido las docentes involucradas en este proyecto tienen la convicción de que el aprendizaje se gesta de mejor manera cuando el estudiante tiene su emocionalidad conectada, cuando un estudiante se siente identificado en una narración puede asumir más asertivamente aquello que se le enseña; en la voz de D'Arielli (citando a Egan, 2005) la afectividad se enuncia de la siguiente manera:

...en los cuentos (categoría enmarcada dentro de los textos narrativos) se presenta lo afectivo al menos de dos maneras: por un lado, los cuentos están vinculados con cuestiones afectivas ya que se refieren a sentimientos de las personas y estos sentimientos son los que provocan las acciones o su conclusión o cierre; por otro lado, los cuentos terminan y plantean resoluciones a algún conflicto desatado al inicio del texto y este final tiene una cierta fuerza afectiva. En un texto narrativo, entonces, lo afectivo tiñe o matiza los hechos narrados y esta dimensión afectiva funciona como otro modo de acceder al conocimiento ya no a partir de lo ajeno o, en otros casos, abstracto, sino a partir de un territorio más amigable o más cercano afectivamente a los sujetos involucrados en la experiencia narrativa.

En concordancia con la cita, la conexión entre aprendizaje y afectividad que se da a través de los textos narrativos es determinante en tanto muestra que al final de una historia todo



se resuelve y:

la narración [...] permite apropiarse de otros modos del conocimiento sin alejarse del conocimiento abstracto, apela a la experiencia personal, permite comunicar nuevas ideas y, a la vez, develar nuevos sentidos en los textos; permite rescatar lo afectivo porque pone el acento en un discurso conocido por nuestros alumnos o más cercano a la experiencia sociocultural (D' Arielli, 2005)

Una vez más se valida el texto narrativo como posibilidad pedagógica en el escenario escolar, como elemento de mediación para aprender y acercarse a la realidad, visibilizar la voz de los estudiantes, evocar situaciones de las cuales no se habla y que en muchos casos terminan en situaciones de conflicto.

La Lectura como Mediación en el Aula

Para iniciar este acápite es importante precisar el concepto de lectura que se tiene en cuenta para esta propuesta. A continuación, se describe lo que para algunos autores significa el término, en primer lugar Graves (1992) argumenta que:

Tratamos de leer lo que sucede en nuestro mundo, y el texto sobre la página es apenas una parte de esa lectura. Así, la maestra de lectura enseña a los alumnos a leer el mundo, y el libro es apenas una fracción de ese mundo. Cualquier noción de lectura que no trate simultáneamente de entender un textomundo –o un texto humano– y un texto escrito, no está entendiendo para qué se lee y para qué se piensa. (p. 69)

Esta noción de Graves muestra la lectura como un todo en la relación mundo-humano-texto desde la cual cabe la posibilidad de lo múltiple, abandonando el acto mecánico de la descodificación, llevando al lector a entender que eso que lee está conectado consigo mismo, con el mundo que está afuera y sin embargo lo habita y transgrede. De la misma forma, Rodríguez



Pérez, profesora e investigadora cubana, afirma que “la lectura es un proceso activo que relaciona de manera muy especial a un lector con un texto dado” (2008). La lectura implica un camino en el cual el lector provee una actitud frente el acto de leer, en la construcción de sentido en un diálogo fecundo con el texto. Por otra parte la lectura se define como “existir como humano exige permanentemente procesar signos, esto es, además de cifrar y descifrar significantes, desentrañar enigmas, descubrir indicios, encontrar y proponer caminos, producir sentido, ello es: leer” (Moreno et al, p. 147, 2010). La mirada de estos autores, permite una comprensión desde la cual el acto de leer requiere el descubrimiento de algo, eso que se moviliza a través de las letras, eso que solo le sucede a quien lee con la pasión de encontrar un tesoro, con la sensación de hallarse perdido. Por eso, es imposible dejar de lado el aporte de Larrosa (1998) quien denomina la lectura como experiencia, como aquello que nos pasa al leer, una experiencia que es única en cada individuo; dialogar de lo que sucede al leer es considerar la lectura como contingencia, como riesgo de cambio. Cada una de las definiciones anteriores aportan a la visión de la lectura desde la cual se plantea esta propuesta, la lectura que aporta a la formación de los estudiantes, la lectura vista como un camino que a medida que se transita posibilita cambios, una que permita ver la experiencia propia reflejada en las historias de otros, es la oportunidad de que la lectura movilice el pensamiento y la reflexión.

En esta misma línea Larrosa propone “la lectura *como* formación y la formación *como* lectura. Pensar en la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es”. (p. 25, 2003) y para ello, la escuela es un lugar de convergencia para ambos, el sitio en el que la lectura puede ser de sí mismo y del mundo circundante, en cómo ese sujeto en formación se descubre en la lectura, se forma, se deforma y se construye.

Leer entonces abre un camino que pretende en esta propuesta generar otros significados desde la palabra escrita, unos que permitan a los estudiantes ser en la escuela, construirse en un espacio que en ocasiones los invisibiliza para dar espacio a los contenidos que con el tiempo



condicionan estudiantes y maestros en actos repetitivos. Pérez (2013) ilustra en sus palabras esta pretensión:

A través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural. [...] Ese ingreso a lo plural es precisamente uno de los sentidos de la existencia de la literatura en las aulas, esa posibilidad de establecer puentes entre los niños, los mundos anclados en libros y los símbolos.

La lectura entonces posibilita el encuentro, un propósito que también le pertenece a la escuela, el encuentro con el otro, con sus representaciones, emociones y sensaciones del mundo cobrando de esta manera un significado compartido, pero a la par, un significado único, desde la escucha, el diálogo y la narrativa.

Esa posibilidad de interacción que proporciona la escuela y que en ocasiones se torna difícil para los estudiantes puede canalizarse a través del ejercicio de la lectura en la medida en que se recorren páginas que pueden reflejar la realidad sin atropellarla. No se sabe cuánto duele para un niño que sus compañeros se burlen de él o no se sienta cómodo entre sus pares, que lo rechacen en un descanso o lo saquen de un juego, cuántos niños se ven solos y en su mirada solo reflejan la ansiedad de encajar sin poder lograrlo. Para Petit (2001) la lectura tiene un papel en “la formación de la intimidad, el descubrimiento, la construcción, la reconstrucción de sí mismo, y en la invención de otras formas de compartir aparte de las que nos oprime o nos encierra”. (p. 15) Por ello leer es más que encontrar una historia, es poder identificarse con ella hasta volverla propia. Para Francisco Cajiao (2013), por su parte, “la lectura es el vínculo esencial de toda construcción humana, en tanto que permite no solamente comunicarse con otros, sino apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y en



circunstancias particulares”. (p. 56) Desde esta perspectiva la lectura convoca otra comprensión distinta de la que se gesta en la clase de lenguaje, apuesta por una comprensión del mundo que se habita y los sujetos que en él existen, quienes en el uso de la palabra escrita comparten una experiencia que puede ser la de muchos. Cajiao dice además que “el diálogo continuo entre la experiencia y las palabras es el que nos permite enriquecer nuestro paso por la vida, comprender a otros y ser entendidos por ellos, pero se requieren las dos cosas: la realidad y el lenguaje”. (p. 57) En este sentido cabe afirmar que la realidad de la escuela se complejiza en la medida en que convergen estudiantes, sus familias y docentes lo cual demanda un equilibrio que se quebranta con la mínima diferencia, siendo el lenguaje un protagonista en dichas relaciones.

Cuando se comprende la realidad y el imaginario de quien con su lenguaje desde la narrativa expresa sus sentimientos e ideas, se otorga sentido a las historias propias, puede visualizarse como un reflejo de lo real; bien lo explica Larrosa: “La imaginación como el lenguaje, produce realidad, la incrementa, la transforma”. (2001) Que los estudiantes puedan compartir su mundo imaginario con su experiencia vital es un puente de formación que la lectura facilita, sumado a esto Petit considera que “el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo, y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye”. (p. 28, 2001)

No se puede pretender una escuela donde los niños dejen de ser y manifestar sus formas de ver el mundo, que es a veces la pretensión de los maestros. Es decir, ellos tienen su forma particular de ver lo que en la escuela se les presenta, que ponen de manifiesto en sus comportamientos y expresiones. Sin embargo, esa lectura desde lo que podemos leer en medio de un recreo, una conversación, permea dicha formación, en el sentido de entender al otro, en su subjetividad e individualidad, tanto para los niños como para los docentes, de igual modo.

Haciendo referencia a lo anterior Petit afirma:

Esa lectura es transgresora: en ella el lector le da la espalda a los suyos, se fuga



[...]. Es desterritorializante, abre hacia otros espacios de pertenencia, es un gesto de apartamiento, de salida. Y lo es sobre todo cuando se trata de la lectura de obras literarias, pues en el origen de innumerables cuentos, novelas y relatos está precisamente el alejamiento de la familia, de la casa y la transgresión (2001, p. 45)

El docente, por consiguiente, en la experiencia de estar en contacto con otros seres humanos, aprendiendo junto a ellos, no puede pasar por alto que cada individuo viene de un entorno familiar, social y moral que lo precede y lo condiciona. Por lo tanto, del conocimiento de esas características depende la misión fundamental de la escuela: formar para la vida, para la criticidad, para la autonomía y la transformación.

Competencias Ciudadanas para Resolución de Conflictos en el Aula

Competencias

La educación colombiana desde hace varios años viene orientando la formación bajo un enfoque basado en competencias. Existen diversas teorías que sustentan este tipo de formación donde se plantea un desarrollo multidimensional e integral del ser humano en el que según Martínez (p. 13, 2013) se tienen en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, para potenciar las capacidades de la persona en su actuar responsable frente a la convivencia en sociedad. En este sentido Martínez (2013) propone el siguiente concepto de competencia enmarcado en una perspectiva de desarrollo humano:

Es una construcción social, donde se evidencia que la persona ha aprendido de forma significativa. Esto se expresa en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, y actitudes; integradas en capacidades y valores, fácilmente transferibles a diferentes situaciones de la vida y al desempeño profesional. Dentro de este proceso son esenciales el desarrollo de capacidades metacognitivas y la perspectiva clara del proyecto



de vida de la persona. (p. 14)

Por su parte Tobón (p. 5, 2008) propone concebir las competencias como un conjunto de procesos complejos de desempeño en el que se integran diferentes saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. Estos saberes se ponen en juego en la realización de una tarea o al momento de dar solución a un problema valiéndose también de habilidades como la motivación, la flexibilidad, la creatividad, la comprensión y el emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético. En conjunto, todas las habilidades y competencias planteadas, deben contribuir al desarrollo personal, igualmente a la construcción y el afianzamiento del tejido social.

Otra definición la plantea el Ministerio de Educación Nacional en la página web Colombia aprende, cuando propone entender las competencias como los “conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive”. Se busca que estas sean elementos dinámicos de continuo desarrollo a lo largo del proceso de formación de las personas y que aunado a su adquisición, esté apoyar y promover el conocimiento. Bajo los parámetros de la UNESCO (1997) se plantea que la educación en Colombia debe perseguir las siguientes competencias generales: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a convivir con los demás y aprender a ser.

Lo anterior presenta un desafío para la escuela: todas las intenciones educativas deben estar enrutadas en un trabajo por competencias, en el que se pongan en acción conocimientos y todo apunte a formar seres humanos competentes. De tal manera que “las personas tengan la oportunidad de construir productos, en una relación dinámica con lo que saben, y pueden aprender y hacer para verificar lo aprendido” (*Portal de Colombia aprende*). Con el objeto de guiar y evaluar los procesos que se llevan a cabo en de las Instituciones educativas de todo el país en materia de competencias, el MEN plantea programas y pruebas que apuntan al desarrollo y la medición de las competencias básicas en los niños, niñas y adolescentes que se centran en las competencias matemáticas, científicas, comunicativas y las competencias ciudadanas. Estas



competencias básicas son el fundamento de posteriores aprendizajes y se espera que sean aplicables a lo largo de la vida en diversas situaciones y contextos para resolver distintos problemas, llevar a cabo tareas y objetivos variados. De la misma manera sirven de orientaciones generales sobre las cuales se deben estructurar todos los planes o proyectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje escolar, por lo que “expresan una situación esperada, un criterio de calidad que todos deben alcanzar”. En este sentido, dentro del grupo de competencias básicas enmarcadas en las políticas de educación nacional, nos interesa con esta propuesta contribuir al desarrollo de las competencias ciudadanas y específicamente las competencias ciudadanas comunicativas, de las cuales nos ocuparemos a continuación.

Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas, según el Ministerio de Educación Nacional, en términos generales representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia y participación democráticas. En efecto, dichas competencias permiten que las personas adquieran herramientas para vivir en sociedad con la conciencia de que todos somos seres humanos con necesidades e intereses diferentes, igualmente aprender a convivir desde la diferencia, en el ejercicio de los deberes y los derechos. Estas competencias se plantean desde un marco jurídico internacional: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues formar en competencias ciudadanas significa formar en y para los derechos humanos. Así mismo, la Constitución Política de Colombia, es otro pilar que cimienta la propuesta con una visión de niños, niñas y jóvenes como agentes activos a nivel social y político desde temprana edad, competentes para desempeñarse de manera responsable en una vida en sociedad. Desde esta perspectiva se pretende formar en el ámbito de la ciudadanía reconociendo que somos seres por naturaleza sociales, en este sentido la educación no solo debe ocuparse de impartir conocimientos sino preocuparse por desarrollar en los niños habilidades para entender lo que



implica vivir en sociedad. Aludiendo a los planteamientos de Mockus (p. 11, 2004) quien afirma que “la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en alguien que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás”. Se aborda el término ciudadanía desde dos dimensiones: desde el *ámbito público* ser ciudadano implica reconocerse como parte de un estado en el que podemos participar democráticamente. Ello implica entender que tenemos ciertos derechos, pero a la vez nos corresponde responder por aquellos deberes y normas necesarios para la vida en sociedad. A su vez, la ciudadanía abarca el *ámbito privado* que comprende las habilidades para desenvolverse en contextos próximos como son la familia, la escuela, el barrio, entre otros, en los que es necesario desarrollar ciertas habilidades en términos de relaciones interpersonales para reconocer el otro como ser diferente y aprender a convivir con esa diferencia.

Chaux et al (p. 20, 2004) plantean que la formación en ciudadanía debe impartirse desde tres ámbitos de la ciudadanía: 1) Convivencia y paz; asumiendo el reto de convivir pacífica y constructivamente con los demás, aunque nuestros intereses y opiniones sean divergentes. 2) Participación y responsabilidad democrática; en el sentido de construir de manera colectiva acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y deben propender por el bien común; y 3) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: ya que en el ejercicio de la ciudadanía debe asumirse el reto de construir sociedad valorando y respetando las diferencias.

Así pues, las personas deben adquirir ciertas competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas, tanto individuales como colectivas, que se adquieren al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica en lugar de hacerlo a través de la violencia.

En síntesis “una formación para la ciudadanía brinda al sujeto una serie de herramientas para que afronte las situaciones de la vida cotidiana de manera consciente, en el respeto, la defensa y la promoción de los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones en las



que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros” (*Portal Colombia Aprende*). Para que la escuela pueda formar en ciudadanía debe según Cortina, debe fomentar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje valores cívicos como la libertad, la igualdad la solidaridad, el respeto activo y la disposición para resolver problemas comunes a través del diálogo (p. 229, 1997).

El reto de formar en competencias ciudadanas, debe ser asumido desde las prácticas educativas y se espera que a lo largo de toda la vida escolar los niños, niñas y jóvenes aprendan a ejercer la acción ciudadana de manera autónoma y no por imposición. Según Chaux et al (p. 22, 2008) las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las competencias emocionales, las competencias comunicativas y las competencias integradoras.

Los conocimientos se refieren a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía, tales como mecanismos de participación y los derechos fundamentales.

Las competencias cognitivas. Hacen referencia a la capacidad para llevar a cabo diferentes procesos mentales que se ponen en juego en el ejercicio de la ciudadanía, estas son: la toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico.

Las competencias emocionales. Son las capacidades necesarias para identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Algunas de ellas son: la identificación de las propias emociones, el manejo de las propias emociones, la empatía, y la identificación de las emociones de los demás. Competencias comunicativas. Aluden a las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas en general y comprender lo que otras personas quieren comunicar. Algunas de estas competencias son: saber escuchar o escucha activa, la asertividad y la argumentación.



Las competencias integradoras. Son aquellas competencias más amplias, ya que en la práctica articulan las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.

Con la propuesta de profundización se busca desarrollar específicamente las competencias ciudadanas comunicativas, por ello en el siguiente apartado se ahonda un poco más con relación a lo que ellas implican.

Competencias ciudadanas comunicativas y resolución de conflictos

Convivir en sociedad implica habilidades para la comunicación con las cuales relacionarnos, es así como la expresión oral, gestual o escritural pone en manifiesto las ideas y sentimientos y en muchas ocasiones estas al estar mediadas por la emocionalidad causan conflictos en dicha comunicación. En este sentido, algunos teóricos, como se menciona a continuación, se han ocupado de enunciar las competencias ciudadanas comunicativas para contribuir a una comunicación más asertiva.

El concepto de competencias ciudadanas comunicativas desde los estándares básicos de competencias ciudadanas (p. 156, 2006) alude a las competencias que son necesarias para establecer diálogos constructivos con otras personas. En este intercambio las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención, cuidando de no hacer daño al otro con la palabra, sino expresar desde ambos lados los propios puntos de vista con respeto. Esto facilita la negociación de conflictos y la deliberación de temas de interés común.

Chaux et al. (p. 26, 2004) proponen algunas competencias comunicativas enmarcadas en las competencias ciudadanas, estas son:

Saber escuchar o escucha activa. Esta habilidad involucra comprender lo que los demás tratan de decir y demostrar que están siendo escuchados, poniendo atención al lenguaje corporal. Una buena forma de escuchar activamente es parafrasear lo que el otro dice y evitar



interrumpir la palabra del interlocutor. Con acciones como estas se logran establecer relaciones más legítimas y llegar a acuerdos.

La asertividad. Según los autores hace referencia a la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de forma clara y concisa sin herir a los demás. “Muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión”. La asertividad facilita la comunicación clara entre las personas y contribuye al visibilizar y respetar los derechos propios y los de los otros.

La argumentación. Se entiende como la capacidad para expresar y sustentar la posición personal, de tal manera que los otros puedan comprenderla. Cuando hay desacuerdo entre varias personas la argumentación permite que todos puedan comunicar sus ideas de tal manera que los demás logran entenderlas e incluso llegar a adoptarlas sin necesidad de recurrir al uso del poder o la agresión.

Desde el reconocimiento de que todas estas competencias ciudadanas comunicativas son de vital importancia en la formación de los niños como ciudadanos, en la medida en que los dota de herramientas y habilidades en el uso de la palabra al momento de enfrentarse a una situación de conflicto, se apuesta desde esta propuesta por contribuir a la formación de ciudadanos pacíficos capaces de resolver sus diferencias desde el diálogo, llegando a acuerdos justos y beneficiosos para todos. Se busca, de esta manera, desarrollar en los niños habilidades comunicativas que les permitan apropiarse de herramientas expresivas necesarias para la interacción con sus pares, en las que se reconozca y se valore la diferencia en la convivencia pacífica y se fomente la participación democrática.

Configuración Didáctica



Para dar inicio a este apartado se plantea la siguiente analogía: el maestro como artesano. En este oficio de elaborar a mano una obra, implica cierta destreza y habilidad, lo que es común a los maestros, quienes deben contar con ciertas habilidades para llevar el conocimiento a la escuela. Hay varios elementos con los cuales podría plantearse una correspondencia con el arte de enseñar y su relación artesanal, manual e incluso espiritual que podrían establecerse, en primer lugar pensar en eso de enseñar. De acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua (1780) en una de sus definiciones sobre este concepto se refiere a “mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado”, eso es precisamente lo que el artesano hace, exponer su obra para ser apreciada. Para Litwin (1997) la enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible (p. 32) ¿Qué desea pues el maestro en el acto de enseñar? ¿Cuáles son sus posibilidades al hacerlo? En otras palabras se habla entonces de la didáctica. Para Camilloni citado por Litwin (1997) la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideran imprescindibles, deben ser leídos desde [...] la enseñanza, a fin de que la disciplina conserve su propia identidad (p. 44).

Si bien, la enseñanza ha sido abordada desde otras disciplinas, entenderla desde la didáctica y todos los elementos que en ella confluyen para llevar el conocimiento como elemento de apreciación en el entorno escolar requiere una reflexión constante de los actores que en este acto intervienen, en este mismo sentido Litwin (1997) plantea algunas situaciones que en la actualidad esta ciencia aborda:

La comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento o el sentido de la transferencia al aprender, [...] el pensamiento de los profesores o sus procesos de aprender al enseñar, [...] las consecuencias morales del acto de enseñar (pp. 77-78)



Todo lo anterior complejiza la enseñanza, pues no solo se da un proceso de dar y recibir conocimiento, sino también un acto de comunicación en el cual interviene la emocionalidad de los actores, sus modos de ser, de pensar y significar el mundo para sí mismos, por ello para Litwin (1997) el arte de enseñar se da desde lo que ella denomina “configuración didáctica”:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (p. 15)

En este orden podría decirse que a pesar de que se ha tratado de estandarizar las formas de enseñanza, cada maestro particulariza una forma de hacerlo, en la cual también intervienen aspectos emocionales, ideológicos, académicos, sociales, entre otros.

Sumado a ello y, de acuerdo a Litwin (1997):

Las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas, y también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visibilizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado. (p. 78)

De esta manera entonces confluyen todos estos elementos para posibilitar la enseñanza y



configurarla en un acto particular dotado de sentido, en un tejido que pone al maestro como protagonista, reuniendo en un mismo escenario su historia, su academia, sus limitaciones y el contexto en el que se encuentra.

Por otra parte, el estudiante desde esta perspectiva se vislumbra como una obra artesanal, una obra elaborada a través de las manos del docente. Es el estudiante quien es moldeado a partir de la experiencia en un entorno escolar guiado por el maestro, no en vano, recordará muchos de sus profesores el resto de la vida, quienes marcaron con frases, formas de ser y de actuar un camino, un pensamiento y una dirección determinada.

Un último elemento que se destaca en esta analogía tiene que ver con las herramientas del artesano, que para los maestros deriva en metodologías, estrategias y artilugios con los cuales busca hacer de sus clases un acontecimiento de aprendizaje. Es importante mencionar en este aspecto que la autora en mención identificó dentro de su investigación ocho configuraciones diferentes. Sin embargo, deja claro que dichas configuraciones se encuentran mediadas por las dimensiones de la clase y pueden surgir de acuerdo al “tratamiento de determinados contenidos” (p. 16) dejando la reflexión abierta en lo que la autora denomina “una nueva agenda de la didáctica” (p.15) entendida como las nuevas perspectivas de esta ciencia (Litwin, 1997). Todo lo anterior se constituye en la base didáctica de esta propuesta que concibe este concepto desde una totalidad de elementos, es decir, enseñar requiere la reflexión sobre quién es el maestro, la mirada que tiene sobre sí mismo y sus estudiantes, además del medio circundante, teniendo en cuenta también las estrategias que utiliza para ello.

Talleres pedagógicos

En el capítulo anterior se plantearon las configuraciones didácticas como la propuesta didáctica que conjuga el presente proyecto. Ahora se hace una conceptualización de la metodología llevada a cabo durante el desarrollo de dicha propuesta, enmarcada en dos



conceptos: taller y pedagogía de manera que puedan consolidarse en uno solo como elemento principal y diferenciador.

En primer lugar para la comprensión del término taller se alude a los autores De Barros y Bustos (1977), quienes afirman lo siguiente:

El taller es una nueva pedagogía de conocimiento e inserción en la realidad que se desarrolla en nuestra escuela como parte vital de nuestro proceso de reconceptualización y del currículum que en ella se imparte. Está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por un docente, y un grupo de alumnos, en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El docente dirige a los alumnos, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres y su tarea en terreno va más allá de la labor académica en función de los alumnos, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan. (pp. 21-22)

Esta definición propende por renovación de las prácticas escolares, planteamiento latente en la escuela como necesidad urgente de emigrar a otras metodologías que generen experiencia de conocimiento tanto para el maestro como para los estudiantes, situando al taller como posibilidad para ello, en una práctica que pone en común la visión de maestro y alumno para enriquecerse a través de la búsqueda conjunta del conocimiento. En este sentido los autores otorgan un papel preponderante en esta metodología: “Los alumnos en el taller deben dar su aporte personal, creativo y crítico, transformándose en sujetos creadores de sus propia experiencia y superando así la posición antigua de meros receptores en la educación” (De Barros y Bustos, p. 22, 1977). En esta visión de estudiante se busca visibilizar su voz, permitirles a través de los talleres que emerja su capacidad crítica frente a la realidad que habitan.

Por otra parte es importante señalar además que de acuerdo con De Barros y Bustos



(1977) el taller comprende tres instancias: un *servicio en terreno* que alude a “una respuesta profesional a las necesidades y demandas que surgen de la realidad en la cual se va a trabajar”. (p. 22) En el caso de esta propuesta la realidad se refiere a la forma en la cual resuelven los conflictos en el aula diariamente y en respuesta a ello se plantean los talleres como vía de reflexión para que entre docentes y estudiantes se acuerden formas saludables de hacerlo; *un proceso pedagógico* que “se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esa acción” (p. 22), en este sentido se considera que al trabajar con esta metodología, los estudiantes tienen la oportunidad de llevar a cabo las actividades planteadas en conjunto, teniendo en cuenta a sus compañeros para obtener éxito en las mismas; y *una instancia teórico práctica* entendida como “la dimensión del taller que intenta [...] interrelacionar el conocimiento y la acción y así aproximarse al campo de la tecnología o de la acción fundamentada; requiere reflexión, análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización (p. 23). Esta última etapa se ve evidenciada en el proceso que se lleva a cabo mediante el uso de la bitácora de campo y su posterior análisis de contenido.

De igual manera es importante delimitar el concepto de pedagogía que en este texto se pretende abordar, para ello se retoman la definición de la página web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia al respecto:

Es el saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir el desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia.



En esta definición se reitera un saber que solo el maestro posee y valida en su quehacer cotidiano en la escuela, ese saber que le permite entender a sus estudiantes y las necesidades que los abordan, un saber ganado con la experiencia y la academia, que nace de la conversación entre maestros como oportunidad de renovación constante.

Según lo anterior, este trabajo propone el taller pedagógico como el espacio de encuentro entre maestros y estudiantes para la reflexión de sus formas de interactuar ante un conflicto, en la medida en que a través de los momentos planteados y los recursos dispuestos se visibilice la voz de ambas partes en favor del aprendizaje. Se pretende entonces mediante la propuesta de taller pedagógico que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para solucionar sus conflictos, sean capaces de dialogar y puedan ser más conscientes de las consecuencias de sus actos y cómo estas pueden afectar a sus compañeros y su entorno escolar.

La estructura del taller pedagógico planteado en este proyecto consta de tres momentos:



Apertura. En esta parte se ubica a los estudiantes en su contexto real, pensamientos, indagaciones saberes previos, aspiraciones, conocimientos experiencias, motivaciones y características personales, es el momento para comprender el estado del grupo, saber cuáles son sus necesidades; se propone una actividad de ambientación que es un eje motivador para dar inicio al taller, está pensada siempre hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas y a la temática que se desarrollará en el texto narrativo, busca además la vinculación en primer momento de los estudiantes con el objetivo trazado.

Desarrollo. Se define como la puesta en escena de todos los saberes previos que tienen los estudiantes, es el momento en el cual se definen conceptos y se hacen confrontaciones que permiten la puesta en escena de las competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa, asertividad argumentación, como parte fundamental para el desarrollo de esta parte pues permite que cada uno de los niños puedan exponer sus ideas, se comparte el texto narrativo que se propone para la experiencia, el rol del maestro es básico ya que es quien a través de preguntas involucra a los estudiantes en las historias, en la construcción de sus propios textos, su actitud frente a ellos, el tono de la voz, la preparación y el interés.

Cierre. Es el momento en el cual se hace la reflexión acerca de lo compartido, se ponen sobre la mesa las experiencias narradas en los textos, las comparaciones y la asimilación de los conceptos, es el momento en el cual se evalúa la movilización de la asertividad, escucha activa y argumentación, también se retoma el texto narrativo trabajado para la reflexión acerca de las realidades vividas en el aula.

Así mismo, se realiza la actividad ritual que se establece como símbolo para consolidar el aprendizaje y adquirir un compromiso colectivo frente al uso de las competencias ciudadanas comunicativas y se convierte en un referente para el resto de la comunidad educativa como elemento diferenciador de los talleres.



Evaluación. Este es un espacio para la reflexión que se desarrolla a través del recuento del texto narrativo, preguntas y discusión de los temas planteados en el taller. Es un proceso que se evidencia durante los tres momentos, pero al final se realiza un conversatorio para recoger conceptos, evidenciar las competencias trabajadas y verificar si el objetivo trazado fue cumplido.

Estrategias. Son actividades desarrolladas en diferentes momentos de manera intencional para mediar el aprendizaje de los estudiantes, son un conjunto de acciones que acontecen con la finalidad de construir conocimiento en este caso desarrollar Competencias Ciudadanas Comunicativas, estas son recurrentes durante el desarrollo del taller, se utilizan en el momento que sea necesario.

Recursos. Se refiere a todos los materiales físicos como el aula, computador, video bean, hojas de papel, textos impresos, videos y recurso humano.

Actividades Simbólicas en Los Rituales Escolares

La escuela es por naturaleza un lugar de formación desde el ámbito social, político, religioso, académico y moral, a quien se le encomienda la tarea de transmitir los legados culturales de una generación a otra. Para garantizar esta transmisión de conocimientos, el espacio escolar se convierte además en un espacio de acciones que se repiten, se habitúan y se ritualizan, algunas veces de forma consciente o inconsciente, en actividades cotidianas como los horarios, el timbre, la organización en filas en el salón de clase, la clase magistral, los uniformes, los actos cívicos, las ceremonias de grados, las eucaristías, la oración al iniciar la jornada, las evaluaciones y pruebas estandarizadas, llamar a lista, los premios y los castigos. Todas estas acciones tienen la intención de transferir ciertos valores y costumbres propios de la cultura en la que se está inmerso y cumplen un papel muy relevante dentro de las dinámicas escolares, ya que permiten a los niños y jóvenes sentirse parte de una institución en la que van superando etapas y a su vez



adquieren ciertas habilidades y destrezas para vivir en sociedad. No obstante, estos rituales escolares han descuidado su trasfondo y están perdiendo valor para los estudiantes y para la escuela misma, en tanto se ocupan primordialmente de formar en conocimientos más que en el desarrollo de la autonomía, “disciplinando” a los alumnos para que respondan a ciertas necesidades de productividad que exige la sociedad y descuidando de cierto modo la formación en el ser. En torno a esta reflexión, Otálora (citando a Dubet, p. 253, 2011) plantea:

En el espacio educativo, casi a manera de santuario, se desarrollan una gran cantidad de rituales y de micro-rituales que afianzan todo un cuerpo de hábitos y valores, que le confieren al estudiante, desde lo más cotidiano de su experiencia, los principios básicos de inclusión y exclusión, de aprobación y reprobación al funcionamiento social a través de representaciones imaginarias del orden que lo abarca. El aprendizaje moral, el afianzamiento en una sociabilidad, y una puesta a punto en el manejo de técnicas y destrezas, a la manera de una cultura instrumental, hacen parte de lo que se espera del niño como adquisición a su paso por la escuela.

En ausencia de rituales escolares significativos para los educandos en torno al tema de formación ciudadana y resolución de conflictos, es frecuente encontrar niños que responden de manera violenta cuando sus intereses, pensamientos y opiniones están en oposición con los de otros. Niños que en términos de Meirieu (2007) pueden llamarse “niños bólicos” que responden muy rápido y no saben ponerle límite a sus impulsos. Chicos que son el resultado de familias, medios y contextos que no han sabido permear en los educandos la fortaleza en el ser para que encuentren en su razón, pensamiento y acción, herramientas desde el diálogo, la escucha activa y la argumentación.

Sumado a ello, la manera de abordar los conflictos o de mediar en ellos, por parte de los docentes, constantemente ritualizan prácticas punitivas y represivas, en las que no se le permite al niño reflexionar frente a los hechos, en el afán de proporcionar un castigo y hacer cumplir la



norma. En este sentido, los docentes de manera consciente o inconsciente son transmisores de una ideología autoritaria, expresada a través de los rituales escolares.

En consecuencia, es importante generar hábito en las nuevas prácticas de enseñanza en las que haya una estrecha relación entre el ser y el saber, en las que efectivamente se conecte el ser con el hacer. Reconocer en la escuela el ritual como “afirmación de una forma de acción inseparable del pensamiento y del sentimiento[...] Con un valor incalculable entre la acción-representación y pensamiento-representación, entre movilidad y quietud” (Otálora p. 260, 2011) así, los alumnos no serían vistos solo como elementos pasivos repetidores de esquemas sino seres íntegros y reflexivos capaces de construir una sociedad mejor, desde el reconocimiento de sí mismo y del otro, desde sus diferencias, como un ser que puede ser parte activa en una sociedad porque es capaz de sentir, pensar y actuar reconociendo sus derechos, pero también los de los demás.

Como respuesta a los planteamientos expuestos anteriormente, se presenta en este trabajo de profundización una propuesta que busca ‘re-ritualizar’ de cierto modo las prácticas pedagógicas relacionadas con la resolución de conflictos. En el sentido de propiciar en cada taller, unas prácticas o actividades simbólicas’ que si bien hasta este punto tal vez no logran convertirse en ritual porque no son habituales, se reconoce en ellas su componente simbólico en la medida en que permiten establecer una conexión entre el hacer, el sentir y el pensar.

Actividades como: *sembrar una semilla, tejer una bufanda ‘cargada de palabras dulces’, tejer una manilla para pertenecer al club de la convivencia, escribir anécdotas sobre conflictos escolares, tejer un ojo de dios huichol mientras escucho historias, ayudar a construir un mural en donde se plasma un compromiso por la convivencia, escribir cartas para los compañeros de clase, entre otros*, permiten establecer un vínculo entre los pensamientos conscientes y reflexivos mientras se utilizan las manos para construir, en lugar de destruir y para recuperar espacios de encuentro consigo mismo, para canalizar la energía en actividades culturales o artísticas, y como también lo propone Meirieu (p. 2, 2007) como “transformación positiva de la violencia en algo



que no sea violencia destructiva” a través de una pedagogía para metabolizar la violencia. En consonancia con la propuesta, se pretende abogar por una actividad simbólica desde el “ritual como afirmación de una forma de acción inseparable del pensamiento y del sentimiento” Otálora, (p. 206, 2011).

Resolviendo los Conflictos Entre Narraciones, Oídos y Comunicación

Las vivencias diarias enmarcadas entre timbres y horarios, entre materias y juegos, entre el afán del trabajo cumplido y la presión del día a día hacen del entorno escolar un escenario de complejidades. Este devenir cotidiano sugiere preguntas y en ocasiones las respuestas frente a las necesidades de los estudiantes que a veces superan un contenido y un sistema, develando una realidad familiar, social y personal con la que la escuela también debe contar para cumplir su función institucional. En este sentido el maestro al apropiarse de esas realidades, rutinas y contenidos, asume una postura permeada por quién es y su propósito de vida. Esta introducción sirve como escenario para contextualizar esta propuesta que ha surgido de una profunda necesidad de reflexionar el acontecer institucional, recogiendo además la esencia de tres maestras, su experiencia en el aula y su transformación o evolución en el quehacer pedagógico.

Así mismo, es importante mencionar que los textos narrativos se convirtieron en una posibilidad de movilizar el pensamiento de los estudiantes y el propio, hacia la solución de una problemática que se agudiza con el paso del tiempo. Los estudiantes vienen a la escuela de hogares diversos que en ocasiones promueven prácticas agresivas para la solución de los conflictos, situación que sumado a la emocionalidad del maestro, su afán de control y autoridad y los numerosos grupos, detonan constantes dificultades de convivencia. Para Girard y Koch (2001) en la escuela se continúa un camino “de confrontación agresiva y antagónica, que apunta a producir ganadores y perdedores” (p. 20) por eso, validar la voz de los estudiantes para que en esa misma voz encuentren la respuesta, la palabra adecuada y romper el silencio que se impone



en las aulas de clase con un regaño o una represión para convertirlo en un conversatorio que involucre un cuento, una anécdota, una fábula, un corto animado o una historieta se convierte en la excusa que le permite a estudiantes y maestros escucharse sin interrumpir al otro, ni insultarlo porque no se está de acuerdo con lo que dice. Hablar expresando las ideas con claridad y tener la oportunidad de opinar sobre lo que a los compañeros les pasa, es una alternativa que poco se permite en las aulas de clase y que los textos narrativos facilitan. Por consiguiente, se genera con los talleres un intercambio constructivo a partir del cual los alumnos aprenden a expresar sus opiniones y a adoptar la perspectiva de sus compañeros para comprenderla y tenerla en cuenta. De este modo se fortalece la resolución pacífica de los conflictos, gracias a la deliberación y el consenso entre las opiniones de los participantes. Para los autores anteriormente mencionados esta posibilidad cabe dentro de lo que denominan *mediación* como “la participación voluntaria en un procedimiento estructurado en el que un tercero neutral ayuda a las partes en disputa a identificar sus intereses y resolver sus diferencias” (Girard y Koch, p. 27, 2001.)

En este orden de ideas se considera inviable un entorno escolar que carezca de los elementos necesarios para la concertación. De acuerdo con esto, los relatos permiten a los estudiantes relacionarse con los otros al verse reflejados en las líneas del autor; su imaginación les permite identificar símbolos que les aportan en la resolución de los conflictos, para entender al otro en su diferencia y poder desarrollar las tres competencias que se plantean en este proceso: saber escuchar activamente, encontrando en las palabras del otro la necesidad propia de ser escuchado y comprendido, saber argumentar las ideas para no recurrir a insultos y frases hirientes sino más bien elaborar un discurso que le permita reconocer al otro lo que se quiere decir y por último ser asertivo en la forma de comunicarse asertivamente y darse la posibilidad de crecer juntos desde la diferencia en favor del aprendizaje colectivo. Girard y Koch (2001) mencionan al respecto que estas prácticas elevan la autoestima y el respeto por sí mismos y sus pares (p. 35). Sumado a ello Chauv y Jaramillo (2004) afirman: “es también transmitir sin agresividad los propios puntos de vista. La idea es que es competente la persona que no se queda



callada, que dice lo que piensa, que lucha por lo que cree, pero lo hace de manera cuidadosa, sin hacerle daño a los demás; eso es asertividad”. Para Castelló (2013) la escucha activa se refiere a “la habilidad de no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo, igualmente la argumentación se valida como la capacidad de convencer y persuadir al otro. Reunir entonces estas competencias para la comunicación en los textos narrativos posibilita expresar sus pensamientos, ser escuchados, tener un pensamiento crítico frente a los conflictos y por ende tomar decisiones saludables sobre ellos.

Este proyecto consolida una construcción teórica y práctica que se suma a las iniciativas que promueven una escuela plural a partir de la mediación de los textos narrativos en la cual los estudiantes vean las situaciones de conflicto como vías para aprender a comunicarse, a escucharse y en esa medida comprender a sus pares; de igual manera, sea también la ocasión para que tres maestras reflexionen su práctica docente y logren cambios significativos en ella.

Propuesta Pedagógica

A continuación se relaciona la propuesta pedagógica. Esta consiste en 11 talleres, dos de los cuales se desarrollan con los padres de familia, uno inicial, otro al finalizar la propuesta y nueve talleres propuestos para los estudiantes. Es importante aclarar que este trabajo tiene continuidad en las instituciones educativas en las que se desarrolló y estos talleres son la base para proseguir la propuesta.



**Talleres Basados en los Textos Narrativos como Medio para Movilizar las
Competencias Ciudadanas Comunicativas de los Niños del Grado Segundo en la Solución
Pacífica de Conflictos en el Aula.**

Instituciones educativas beneficiadas. I.E. San Antonio, I.E. Ana Gómez de Sierra

Participantes:

- 30 estudiantes del grado segundo 1 de la I.E. San Antonio y sus padres de familia y/o acudientes.
- 22 estudiantes del grado segundo 1 de la I.E. Ana Gómez de Sierra y sus padres de familia y/o acudientes.
- Docentes del proyecto: Maribel Ruiz Henao de la I.E. San Antonio, Natalia Ramírez Botero y Luz Adriana Serna Torres de la I.E. Ana Gómez de Sierra.

Taller 1: Sembremos la Semilla de la Convivencia (Padres De Familia).

Texto narrativo: Cuento ilustrado “Tito y Pepita”

Tiempo estimado: 1 hora

Apertura:

- Bienvenida a los padres de familia por parte de las docentes.
- Motivación por medio de una dinámica, que tiene como fin que los padres se conozcan un poco y puedan establecer lazos de confianza para la participación y el intercambio de palabras e ideas en las actividades posteriores. Esta consiste en formar dos rondas con todos los participantes, una adentro y otra afuera. Los padres ubicados en el círculo de afuera deben rotar cada vez que se dé la orden y con cada pareja deben presentarse y conversar alrededor de una pregunta planteada por el orientador, por ejemplo: ¿Si volviera a ser niño a que le gustaría jugar o que le gustaría hacer? ¿Si se ganara la lotería que haría? ¿Cuál es el sueño que le gustaría cumplir? ¿Si fuera un



superhéroe que poder le gustaría tener? ¿Si fuera el último día de su vida, que haría durante ese día?, etc.

- Breve explicación y presentación del proyecto.
- Conversatorio con los padres de familia y aplicación de instrumento con el fin de recoger información relacionada con la conformación familiar, el manejo de los conflictos al interior de los hogares, pautas de crianza, y otros aspectos importantes que pueden servir para fortalecer el planteamiento del problema.

Desarrollo:

Los padres de familia se reúnen por equipos, en el centro de cada equipo se tiene dispuesta una mesa con semillas de suculentas, vasos de poliestireno expandido con tierra que las familias trajeron de sus casas y algunos rótulos con palabras como: diálogo, escucha activa, argumentación, pelea, conflicto, malas palabras, ofensas, insultos, defectos y apatía, generando un diálogo entre las familias alrededor de estas y su relación con el manejo de conflictos.

Posteriormente se proyectará el cuento *Tito y Pepita* (Low, 2011) y se realizará la lectura colectiva de éste, de manera que los participantes puedan observar las imágenes y el texto en general.

Después se realizará un recuento de la historia para involucrar más a las familias en la participación y el diálogo de manera que los padres de familia expresen sus opiniones acerca de éste y su relación con las palabras ubicadas sobre las mesas.

Se encamina entonces a las familias hacia la reflexión sobre cómo se sienten sus hijos al escuchar cuentos, además se involucra la importancia de la escucha activa, la asertividad y la argumentación en la comunicación y cómo a través de los textos se pueden evocar situaciones para solucionar los conflictos tanto en el hogar como en la escuela.

Seguidamente se abre un espacio de diálogo alrededor de la siguiente pregunta:

¿De qué manera se ven ustedes reflejados en el texto como hijos, esposos, hermanos,



abuelos?

A continuación los padres de familia escribirán una nota a sus hijos en la cual podrán expresar el amor que sienten por ellos.

Estas notas serán compartidas posteriormente con los estudiantes en clase.

Cierre:

Se motiva a los padres para que estén atentos y sean partícipes en el desarrollo de la propuesta, ya que en algunas ocasiones será necesaria la colaboración con material, además se invita a formar parte activa de esta, en la toma de conciencia sobre actitudes y posibilidades de cambio en el ámbito escolar y familiar, lo que es esencial para el propósito del proyecto a largo plazo.

Estrategias:

Dinámica, Conversatorio, Trabajo en equipo, animación a partir de palabras claves, lectura colectiva, recuento, reflexión colectiva, actividad ritual.

Recursos:

Fotocopias del formato de entrevista para padres de familia (ver índice de anexos)
Cuento: Tito y Pepita (Low, Amalia. Tito y Pepita (2011). Ediciones B, Bogotá, Colombia, video vean, computador, hojas iris, lápices de colores, vasos de icopor, tierra negra, semillas de suculentas.

Taller 2: Hacemos un Pacto (Padres De Familia).

Texto narrativo: Cuento ilustrado “no, no fui yo”

Tiempo estimado: 1 hora

1 8 0 3

Apertura:

- Bienvenida a los padres de familia por parte de las docentes.



- Se ofrece una breve explicación del trabajo expuesto en el salón de clase, agradeciendo además a los padres de familia por el compromiso y acompañamiento que tuvieron durante el proceso. De igual forma se hace una relación entre los nombres de cada taller, las competencias que se potencializaron a través de éstos y la actividad ritual que se generó a partir de los mismos.

- Visualización del video construido a partir de los talleres

<https://youtu.be/sxilgil4eo4>

Desarrollo:

Organizados en mesa redonda los padres de familia escuchan la lectura en voz alta del cuento ¡No, no fui yo! (Da Coll, 2000).

Posteriormente se abre un espacio de reflexión frente al texto bajo la premisa de que es importante la honestidad en la interacción con los demás como parte de la sana convivencia y poder evitar conflictos a raíz de las mentiras.

Cierre:

Para concluir los padres de familia escuchan la canción de Juanes (2008) *Odio por amor* y firman como acto simbólico el Acta de la resolución pacífica del conflicto para comprometerse en el uso de las competencias ciudadanas comunicativas.

Más tarde se les pide a las familias que se acerquen a las mesas para observar los trabajos elaborados por sus hijos en el proceso de los talleres, además de apreciar la totalidad de los mismos y tomar aquellos que les pertenece, recogiendo también la planta que sembraron en el primer taller.

Evaluación:

Para finalizar se invita a los padres de familia para que intervengan espontáneamente evaluando los talleres y valorando aquellos aspectos positivos y por mejorar del proceso.

Estrategias:



Lectura en voz alta, reflexión colectiva, exposición de actividades simbólicas.

Recursos:

Salón de clase, mesas, manteles, rótulos, actividades rituales (fotografías, manillas, bufandas, plantas, anécdotas escritas, muñecos), acta, lapiceros, canción “Odio por amor”, Juanes, 2008, <https://www.youtube.com/watch?v=y-XvXyyp4uU>

Taller 3: Cosas que me Pasan en mi Colegio

Texto narrativo: Anécdota escrita por los estudiantes

Tiempo estimado: 90 minutos.

Apertura:

- Dinámica de “teléfono roto” por filas. (Se forman 4 filas, 6 estudiantes por fila), al primer estudiante de cada fila se le dice al oído una palabra relacionada con la convivencia que debe decirle a su compañero en secreto. El último de cada fila debe ir al tablero a escribir la palabra. A continuación se explica de manera oral a los niños el objetivo del taller y del proyecto.

Desarrollo:

Sentados formando un círculo en colchonetas se organizan los niños para escuchar algunas anécdotas escritas por sus compañeros en las que se narran situaciones que han vivido en el colegio con relación al conflicto. Para ello se establecen los siguientes acuerdos:

Escuchar a los compañeros atentamente sin interrumpir, levantar la mano para participar, tener una actitud de respeto frente a las anécdotas.

Luego de la lectura se establece un conversatorio con los estudiantes a través de las siguientes preguntas:

¿Cuál de las anécdotas te gustó? ¿Te ha pasado alguna de las situaciones narradas?



Se anima entonces a los niños a pensar sobre cómo se sienten cuando tienen conflictos y a expresarlo en forma verbal.

Cierre:

Por último invitamos a los niños a elaborar la manilla de la convivencia de la siguiente manera: cada estudiante ha traído previamente lana de su color favorito y tijeras, las docentes habrán comprado pitillos plásticos para todos.

Se unen los tres pitillos con cinta adhesiva y se da la instrucción a los niños de dar vuelta a la lana por cada pitillo de un lado a otro hasta terminar el largo de los pitillos. La referencia de la manilla se encuentra en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=qR-cETfZgJk>

Una vez terminada la manilla los niños harán un compromiso de portarla diariamente para hacer parte del “Friends club” y evitar las agresiones para solucionar los conflictos.

Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller.

Estrategias:

Dinámica, conversatorio, lectura individual, reflexión colectiva, actividad simbólica.

Recursos:

Salón de clase, cámara de video, anécdotas escritas por algunos estudiantes, colchonetas.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Taller 4: El Poder de mis Palabras

Texto narrativo: Cuento ilustrado “Las palabras dulces”

Tiempo estimado: 2 horas 1 8 0 3

Apertura:

- Disponemos el grupo en mesa redonda y damos inicio al taller con el



juego de palabras: ¿Por qué amo a mi amado? Se trata de mencionar cualidades, características positivas de una persona o adjetivos que empiecen con letra indicada, luego se lanza una pelota pequeña a quien debe empezar y cuando ese jugador responda, sigue también el jugador de su derecha.

Desarrollo del juego:

Quien orienta el juego, le lanza la pelota al primer jugador y le pregunta: - ¿Por qué ama tanto a su amado(a) con la letra A, B, C, D, entre otros?

Y el otro responde repitiendo la frase: Amo a mi amado por...

Veamos un ejemplo: Con la letra A

Amo a mi amado o a mi amada...

- Por su amabilidad, por ser tan amoroso, porque es amistoso, por su alegría.

Y siguen así, cada uno mencionando los adjetivos y cualidades. Sin repetir lo dicho por otro jugador.

Cambian de letra cuando se complete el turno o cuando ya no se les ocurren más adjetivos con esa letra.

Desarrollo:

Se proyecta el cuento “Las palabras dulces” y se hace la lectura del mismo por parte de la docente y de algunos estudiantes. Después de la lectura se abre un conversatorio alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué le pasaba a Lola? ¿Cuáles fueron las palabras dulces que finalmente dijo Lola? ¿A quién le dijo Lola sus palabras dulces? ¿Para ti que son palabras dulces? ¿A quiénes podemos decirle palabras dulces? ¿Por qué crees que es importante decir palabras dulces a los demás? ¿Qué pasa cuando decimos palabras feas a los compañeros o las personas que nos rodean?

Se genera una reflexión frente a la importancia de utilizar palabras adecuadas para referirnos a los demás, tanto en la vida cotidiana como en las situaciones de conflicto o desencuentro.



Se tiene dispuesto un recipiente que contiene dulces (colombinas, confites, o bombones) con papelitos, en los que los niños deberán escribir palabras dulces para entregarlas junto con el dulce a otro compañero. Se proponen las siguientes situaciones por equipos: excusarme con alguien por un error cometido, reconciliarme con alguien con quien estoy enojado, responder a ese alguien que nos presenta excusas, hacer sentir bien a un compañero que está aburrido o triste, hacer sentir importante a alguien, expresar afectos bonitos por alguien, entre otros.

Cierre:

Para finalizar, elaboramos una bufanda de lana que iremos tejiendo con palabras dulces de manera simbólica. Siempre que la usemos estará cargada de palabras bonitas para dirigirnos a todas las personas que nos rodean. Mientras los niños realizan el tejido, se pone música suave que ayude a la concentración y relajación. <https://www.youtube.com/watch?v=ouIirsyZ5aU>
https://www.youtube.com/watch?v=gU8vbVb2z_A

Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller.

Estrategias:

Juego de palabras, lectura colectiva, conversatorio, actividad simbólica.

Recursos:

Salón de clase, cámara de video, pelota, Cuento Palabras dulces, (2008) video vean, recipiente con dulces y palabras bonitas, lana, tijeras, música.

Taller 5: Todos Trabajamos Juntos

Texto narrativo: Fábula “La gallinita roja”

Tiempo estimado: 90 minutos

Apertura:



Para iniciar los estudiantes siguen las instrucciones para la construcción de un sombrero en origami, cuando cada estudiante tenga su sombrero se disponen en círculo, a medida que se va repitiendo la retahíla don Pepito Verdulero se va tomando el sombrero de su cabeza y poniéndolo en la cabeza del compañero que tienen al lado.

Don Pepito Verdulero, se cayó en un sombrero, el sombrero era de paja, se cayó en una caja, la caja era de cartón, se cayó en un cajón, el cajón era de pino, se cayó en un pepino, el pepino maduró y don Pepino se salvó. Cuando el profesor dé la orden: ¡al revés! los estudiantes cambian de dirección y siguen nuevamente ubicando el sombrero y repitiendo la retahíla.

Desarrollo:

La docente narra la fábula: “La gallina roja” haciendo preguntas que lleven a la motivación del texto como: ¿Qué pasa en la lectura?, ¿Qué le pasa a la gallinita roja? ¿Qué nombre le ponemos a la gallina? Durante la lectura se realizan reflexiones acerca del comportamiento de los personajes y la falta de trabajo en equipo que narra la historia. Al finalizar la lectura se hace un conversatorio acerca de lo que sucede en el cuento con preguntas como: ¿Qué sucede si no trabajamos en equipo con los compañeros? ¿Qué pasa si todos hubieran ayudado? ¿Qué situaciones similares suceden en nuestro grupo? Después del conversatorio se realiza un juego del trabajo en equipo: Se dispone el grupo en dos equipos, a cada uno se le entregan varios pimpones, los cuales deben ser pasados al otro lado por un túnel, cada equipo busca diferentes estrategias para lograr el objetivo, el equipo que logre pasar el mayor número de pimpones será el ganador.

Cierre:

Finalmente se dispone el grupo en equipos de cinco compañeros, a cada equipo se le entrega una hoja que contiene las instrucciones para hacer una figura en origami (rostro de gato, rostro de perro, rostro de cerdo); cada participante tendrá una función específica para realizar la actividad:

Líder: e quien da la palabra y orienta las instrucciones.



Graficador: es quien ilustra los momentos que van surgiendo por medio de gráficos y dibujos.

Utilero: será quien dispone el material y da a cada compañero lo que necesite.

Relator: es quien escribe lo que observa durante la actividad.

Expositor: es quien muestra y relata el resultado del trabajo en equipo.

Realizan un animal en origami siguiendo la instrucciones dadas por el maestro de forma escrita, cada equipo discute la asignación de roles según las habilidades de los participantes.

Evaluación:

Se hace la exposición de cada trabajo, llevando a la reflexión de los aspectos positivos y los aspectos a mejorar, en este espacio el relator hace un recuento de lo sucedido, haciendo la sugerencia a los compañeros que se les dificulta ser parte del equipo y verifica que si un compañero no cumple con su función se afecta todo el equipo, se tiene presente en cada momento la escucha y respeto hacia los equipos.

Finalmente se exponen los gráficos, textos y animales de cada equipo.

Estrategias:

Juego de movimiento, trabajo en equipo, juegos de palabras, lectura colectiva, utilización de otros espacios, actividad simbólica.

Recursos:

Juegos de música y expresión corporal, (2007) *La Gallinita Roja*, (2013) Norteamérica, Corimbo, instrucciones impresas de cada figura por equipos, hojas de block, colores, lápiz, hojas de periódico, pimpón, tripa de tela.

Taller 6: ¿Qué es eso del Conflicto?

Texto narrativo: Crónica Karate palito



Tiempo estimado: 90 minutos

Apertura:

Juego “El pañuelito”: Organizados en dos equipos, uno en frente del otro, los estudiantes se numeran de tal manera que ambos equipos tengan igual número de integrantes y cada niño recuerde su número. Cuando la docente diga un número, quienes lo tienen deben pasar a la mitad de las dos filas para recoger un pañuelo, situación que en contrincante debe evitar. Luego de 10 intentos, se organizan los niños en un círculo para entablar una conversación sobre los aspectos del juego, resaltando los comentarios que se gestaron durante la actividad.

Desarrollo:

A cada niño se le entrega una copia de la crónica “Karate palito” para que haga lectura silenciosa durante 10 minutos. Posterior a ello se les pide que de manera espontánea recuenten la crónica con sus palabras, teniendo en cuenta tres condiciones: Levantar la mano para tomar la palabra, escuchar a quien habla, opinar de manera asertiva. En este último criterio se les explica que la asertividad se refiere a expresarse de forma clara sin herir a sus compañeros.

Luego a través de preguntas como: ¿qué es un conflicto?, ¿para qué sirve un conflicto?, ¿quiénes tienen conflictos?, ¿cómo se resuelve un conflicto?, ¿has tenido conflictos? se da paso al conversatorio con los estudiantes.

Cierre:

Se les indica a los niños que van a construir una bandera colectivamente, a la cual ellos le pondrán un nombre al finalizar la actividad. Su construcción se hace de acuerdo a las siguientes indicaciones: a cada estudiante se le entrega una hoja de papel bond, en ella deben escribir a partir de dos frases: Estoy en conflicto cuando... entonces la mejor forma de solucionarlo es...

Cada niño debe completar las frases y decorar la hoja.

Luego por turnos leen su hoja y seguidamente se pegan las hojas para formar la bandera.

Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller.



Estrategias:

Conversatorio, lectura individual, reflexión colectiva, actividad simbólica.

Recursos:

Salón de clase, pañuelo, cámara de video, Crónicas Karate palito (2013), fotocopias de la crónica, hojas de papel bond, colores, marcadores, colbón.

Taller 7: La Diferencia me Hace Especial

Texto narrativo: Corto animado Monster box

Tiempo estimado: 90 minutos.

Apertura:

A cada estudiante se le entrega un papelito con el nombre de un compañero, este no puede ser visto por los demás. Cada estudiante sale al frente por turnos e imita al compañero que le correspondió y los demás deben adivinar de quién se trata.

Desarrollo:

Se presenta a los estudiantes el corto animado “Monster box”. Posterior a esto se les propone a los niños que por turnos reconstruyan la historia de manera oral, destacando las particularidades de los personajes.

Luego realizamos un conversatorio de acuerdo a la frase: soy un niño(a) única porque...permitiendo la participación de todos, también se plantea que si algún compañero quiere agregar otro comentario destacando las particularidades del compañero que habla, lo puede hacer.

Cierre:

Vamos a elaborar el árbol de las particularidades. Ubicados en círculo cada estudiante tiene media hoja iris degradé con su nombre, al darles la instrucción los estudiantes deben



entregar su hoja al compañero de la derecha, quien escribirá una palabra que describa su compañero. La hoja se rota hasta que vuelva a su dueño, cuando este la reciba, por el otro lado de la hoja pega su fotografía favorita y decora la hoja a su gusto.

Al finalizar muestra a sus compañeros el resultado final, lee la palabra que más le gusto de las que escribieron sus compañeros y procede a colgarla en el árbol.

A la par de esta actividad la docente ubica ramas secas en una matera para formar el árbol.

Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller.

Estrategias:

Juego de roles, conversatorio, lectura audiovisual, actividad simbólica.

Recursos:

Salón de clase, cámara de video, corto animado Monster box.

<https://www.youtube.com/watch?v=OczEHXRU9WU>, fotografías de los estudiantes, frases escritas en papelititos (“eres único”, eres lo máximo”, etc.), ramas secas, marcadores, tijeras, colores, hojas iris degradado, mirellas, recipiente para insertar las ramas, piedrilla o arena, papel de seda.

Taller 8: El Valor de la Amistad.

Texto narrativo: Cuento “La fiesta del gorila”

Tiempo estimado: 90 minutos.

Apertura:

Los estudiantes interpretan la canción de la amistad, a cada uno se le entrega una copia con la letra. Luego ellos reflexionan acerca de las aventuras que tienen diariamente con los



compañeros, de los mejores amigos y lo valioso que es tener amigos. La canción se encuentra en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=GoKD_QFjLzk

Desarrollo:

Se organiza el grupo en mesa redonda en el piso, se les pide que recuerden una habilidad destacada en aspectos personales, escolares y deportivos, se darán algunos ejemplos, nombrando compañeros que han sido reconocidos por sus habilidades. Después se les pide que relaten oralmente alguna situación en la que han sentido que no son aceptados por su grupo de amigos. Se darán ejemplos de situaciones cotidianas, narrando relatos escritos como ejemplos orientadores para la producción. (Unos ejemplos pueden ser las discusiones que tienen en su juego libre, cuando no están de acuerdo con las normas de los juegos y un compañero se enoja, cuando no incluyen a los compañeros en fútbol porque no es tan ágil)

Después de ello se hacen preguntas como: ¿Qué creen que pasó con los compañeros? ¿Cuáles son los valores de los buenos amigos? ¿Qué hacemos cuando no somos capaces de realizar una tarea? ¿A quién busco cuando necesito ayuda? ¿Cómo incluimos a los compañeros que no son tan ágiles pero desean jugar?

Después del conversatorio los estudiantes escriben sus relatos.

Se socializan los relatos escritos por los compañeros reconociendo las habilidades en cada uno.

Finalmente la docente lee el cuento "Invitación a la fiesta del Gorila" que resalta el valor de la amistad y el reconocimiento de las habilidades en cada persona.

Cierre:

Se realiza con los niños un correo amistoso destinando un espacio dentro del aula, en el cual los estudiantes dejen mensajes escritos a sus compañeros, para resaltar las cualidades, solicitar ayuda, y dar felicitaciones.

Finalmente se hará el ejercicio de enviar el primer correo.



Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller con preguntas orientadoras como:

¿Qué piensas del taller y por qué? ¿Qué fue lo más agradable del taller? ¿Qué aprendiste en este taller? ¿Qué aportan las actividades para que nuestro grupo sea mejor?

Estrategias:

Canto colectivo apoyado en la letra impresa de la canción, conversatorio, evaluación a través de preguntas orientadoras, escritura espontánea, reflexión colectiva, actividad simbólica, socialización de textos escritos.

Recursos:

Salón de clase, grabadora, cámara de video, Cuento *Invitación a la fiesta del gran Gorila*, (2006), hojas de colores, colores, marcadores, colbón y tijeras.

Taller 9: La Importancia de Conocernos Mejor.

Texto narrativo: Cuento ilustrado “Pastel para enemigos”

Tiempo estimado: 90 minutos.

Apertura:

Para dar inicio al taller se recuerda al grupo que debemos tener en cuenta tres normas básicas durante todo el taller:

- Expresarnos de manera correcta
- Escucharnos atentamente
- Pedir la palabra.

A manera de diagnóstico los niños deben realizar una mini investigación con las siguientes preguntas: ¿Qué es para ti un enemigo? ¿Tienes o has tenido algún enemigo? ¿Quién



es? ¿Por qué crees que las personas se hacen enemigos de otros? ¿Qué debemos hacer con nuestros enemigos? ¿Tú crees que los enemigos pueden volverse amigos? ¿Cómo? Los alumnos pueden hacer la encuesta otras personas del colegio, incluso adultos o estudiantes de otros grados. Cuando todos los niños hayan completado la encuesta, nos ubicamos en mesa redonda para socializar las respuestas de quienes quieran compartirlas de manera espontánea.

Desarrollo:

Se realiza la proyección del cuento ilustrado “Pastel para enemigos” en versión Power Point y la docente hace la lectura en voz alta.

Al finalizar se abre un conversatorio alrededor de las siguientes preguntas:

¿Qué sucedió con el protagonista del cuento? ¿Por qué Claudio García estaba en la lista de enemigos? ¿Qué hizo el papá para el enemigo de su hijo? ¿Qué causó el pastel para enemigos en los niños? ¿Cómo se libraron de su enemigo?

Reflexionamos sobre la importancia de conocer a las personas antes de juzgarlas. Es indispensable que los chicos entiendan que muchas veces las enemistades entre las personas se dan por no conocer a los otros y por no entender que somos diferentes y actuamos de acuerdo a lo que somos, sin que ello signifique que seamos malas personas.

Cierre:

Realizamos un muñeco de trapo con el material que previamente se les solicita a los niños. Los muñecos de trapo son bautizados con el nombre de cada niño.

Como un acto simbólico cada niño le presta su muñeco a un compañero con el que comparte muy poco. Quien recibe el muñeco debe llevarlo a casa y cuidarlo por un día, luego debe regresar a su dueño.

Cada muñeco debe ser entregado con una etiqueta (elaborada también por los niños) donde se especifican las características de cada muñeco que a la vez representan las cualidades de cada alumno.

Por ejemplo: *Hola, mi nombre es Pablo soy un muñeco muy amable, tierno, respetuoso y*



estudioso. Me encanta jugar al fútbol y leer cuentos antes de dormir.

Instrucciones de uso: Debes cuidarme y abrigarme cuando haga frío, colocarme en un lugar seguro alejado de mascotas o niños pequeños y brindarme mucho amor y cariño Estoy muy feliz de compartir un día contigo.

En una segunda sesión se abre un espacio para que cada niño devuelva el muñeco a su dueño. Al momento de hacer la entrega, cada estudiante debe contarle al grupo una pequeña descripción del niño dueño del muñeco, resaltando sus valores y cualidades positivas.

Evaluación:

Para evaluar el taller se les pide a los niños que escriban en una hoja de papel lo que aprendieron de este y lo que fue más significativo para ellos. Estos apuntes se ubican en un lugar visible del salón de clase y se socializan.

Estrategias:

Cuestionario diagnóstico, conversatorio, lectura en voz alta, reflexión colectiva, actividad simbólica.

Recursos:

Salón de clase, cámara de video, hojas de block, video vean, computador, cuento *Pastel para enemigos*, trozos de tela, aguja, tijeras, lana, hilo, material para decorar (mirellas, marcadores, colbón, botones, ojitos para muñecos, entre otros) hojas de papel.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Taller 10: Oídos Atentos.

Texto narrativo: Tira cómica

Tiempo estimado: 90 minutos. 1 8 0 3

Apertura:

Para comenzar la sesión se pide a los estudiantes que escuchen atentamente la siguiente



historia porque al finalizar tendrán que responder a una pregunta.

El autobús

Imagina que conduces un autobús. Inicialmente el autobús va vacío. En la primera parada suben cinco personas. En la siguiente parada tres personas se bajan del autobús y dos suben. Más adelante, suben diez personas y finalmente, en la última parada bajan otros cinco pasajeros.

La pregunta es: ¿Qué número de calzado utiliza el conductor del autobús?

Lo habitual es que los participantes del juego digan que es imposible conocer la respuesta. En ese caso, se repite de nuevo el enunciado tantas veces como sea necesario hasta que den con la respuesta, a la que solo llegarán si escuchan atentamente el enunciado.

(La respuesta del juego del autobús es: "Tú eres el conductor del autobús. ¿Cuál es tu número de calzado?")

Seguidamente realizamos el juego de gallinita ciega.

Gallinita ciega

Los niños se desplazan a un espacio abierto como la cancha o el patio del colegio. El juego consiste en dividir a los alumnos en dos equipos. Cada equipo elige de entre sus miembros a una persona que actuará en el rol de "la gallinita ciega".

Quien haga de "la gallinita ciega" - con los ojos vendados - va de un extremo a otro del lugar, sorteando obstáculos sin tropezar y siguiendo las instrucciones dadas por sus compañeros.

Inicia el primer equipo y el docente cronometra el tiempo. Luego repite la misma operación con el segundo equipo.

Realmente lo interesante no es cuánto tiempo tarda un equipo u otro en guiar a su ciego desde el punto de partida hasta la meta. El foco se pone en si la persona que actúa en el rol de "gallinita ciega" sabe escuchar las instrucciones dadas por sus compañeros, y cómo estos ponen en práctica sus habilidades de comunicación efectiva.

Desarrollo:



Se abre un conversatorio acerca de las experiencias en los juegos y la importancia de saber escuchar atentamente.

Posterior a ello, se indaga sobre los saberes previos de los niños en relación con las historietas o las tiras cómicas y se explica qué es una historieta y cómo se elabora. Puede hacerse manera magistral o si hay posibilidad llevar a los niños a la sala de informática para que ingresen al siguiente link: http://experienciaseducativass.blogspot.com.co/2015/10/normal-0-21-false-false-false-es-co-x_82.html. Desde allí el docente, explica paso a paso cómo realizar una historieta.

Posteriormente se muestra a los niños varias historietas para que tengan de referencia.

Algunas opciones son:



Posteriormente cada niño elabora su propia historieta, pero esta debe estar relacionada con una experiencia personal en donde al personaje principal le pasa algo, por no saber escuchar. Finalmente se ubican las producciones en un lugar visible del salón para que todos puedan observarlas.

Cierre:



Para finalizar se teje un mandala ojo de Dios Huichol. La idea es que los niños vayan tejiendo, mientras escuchan la historia y el significado que tienen estos tejidos dentro de la cultura Indígena. <https://youtu.be/QV49K-vuiqk>

Evaluación:

Intervenciones espontáneas de los estudiantes evaluando el taller.

Estrategias:

Dinámica, conversatorio y reflexión, explicación a través de medios digitales, actividad simbólica.

Recursos:

Sala de informática, cámara de video, venda para los ojos, hojas de block, lápices de colores, marcadores, cinta adhesiva, palos de madera, lana, cuentas o chaquiras y tijeras.

Taller 11: Conclusiones Narrativas.

Texto narrativo: Relato construido por los estudiantes

Tiempo estimado: 90 minutos

Apertura:

Se expone una presentación en Movie Maker con imágenes, videos, frases, fotografías de los talleres para que los estudiantes interactúen y recuerden de manera espontánea lo sucedido en ellos, es una oportunidad en la cual cada grupo observe la experiencias vividas simultáneamente en los grupos. El video se encuentra en el siguiente enlace: <https://youtu.be/sxilgil4eo4>

Desarrollo:

Ubicados en un círculo, los estudiantes por turnos van tomando una imagen al azar alusiva a los diferentes talleres por ejemplo, ilustraciones de cuentos, fotografías de las actividades, palabras, expresiones de compañeros entre otras.



A partir de ello el docente orienta al grupo para que cada niño tome del centro del círculo una de las imágenes y construya un pequeño relato relacionado con este, los demás deben estar atentos para continuar la historia iniciada por el otro compañero, quien deberá hacer lo mismo, de esta manera elaborar un texto narrativo oral colectivo en la voz de los estudiantes, que conjugue sus experiencias, además de poner en evidencia las competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa, asertividad y argumentación.

Este taller cuenta con la participación de una persona externa que se encarga de consignar de manera escrita el relato.

Cierre:

Posteriormente el relator lee en voz alta el texto completo construido por los estudiantes.

Acto seguido se invita a los niños a pensar sobre la mejor forma de evitar los conflictos haciendo uso de las competencias ciudadanas comunicativas. Luego cada uno escribe en una “manito” calcada de sus manos sobre hojas iris un mensaje con la siguiente frase: Yo intento escuchar cuando...

Yo intento cuidar cuando... además de agregar con su nombre. Con estas manitos se forma un mural en un espacio común de la institución, como acto simbólico de compromiso por la resolución pacífica de los conflictos.

Evaluación:

Finalmente se realiza una encuesta de satisfacción con los estudiantes que participaron en los talleres, con el fin de evaluar los aprendizajes alcanzados en esta experiencia.

Estrategias:

Exposición, narración colectiva, encuesta.

Recursos:

Presentación Movie Maker, video vean, fotografías, hojas iris, colores, tijeras, cinta adhesiva, formato de encuesta (ver índice de anexos).



Marco Metodológico

Esta propuesta de investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, ya que con ella se pretende hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir a partir de los conocimientos que tienen las personas involucradas en ellas y no deductivamente con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. Bonilla (p. 74, 1989)

En este sentido, se plantea examinar la forma en que los niños dan resolución a las situaciones de conflicto, bajo las concepciones que estos han adoptado. La investigación cualitativa postula que la “realidad” es definida mediante las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades y que esas realidades se van modificando a medida que se desarrolla el estudio, además de servir como fuentes de datos.

A través de esta investigación cualitativa, se analiza cómo los textos narrativos pueden mediar esas realidades que los niños conciben, desde su sentir y actuar, “La investigación cualitativa sostiene la creencia en un sujeto o individuo real, presente en el mundo y capaz, en cierto sentido, de comunicar sus propias experiencias” Denzin y Lincoln (p. 82, 2012). Así mismo se constituye en una oportunidad de reflexionar sobre el rol docente inherente al proceso aquí planteado, para “construir explicaciones que vinculan fenómenos y procesos en términos causales, referidos a un determinado contexto y expresados en términos narrativos” Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez, Mallimaci, Mendizabal, Neiman, Quaranta y Soneira, Vasilachis (p. 222, 2009) de manera que sirvan como fundamento para repensar los planteamientos que se ponen en práctica a diario en la instituciones educativas que intervienen en este proyecto, y así “abordar fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimiento, para responder preguntas de «cómo» y «por qué» suceden las cuestiones bajo examen Vasilachis et al. (p. 223, 2009).



Para Creswell (1998) esta investigación:

Es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas -la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio de una situación natural en Vasilachis et al. (p. 24, 2009)

De allí que en esta investigación se considera importante la voz de los estudiantes como eje de análisis y reflexión, además de las maestras que se encuentran inmersas en el contexto. Son estos dos elementos los puntos de partida para categorizar, interpretar y generar ideas nuevas frente al problema planteado. Para llegar a ello se plantean los siguientes parámetros:

a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

Vasilachis et al. (p. 26, 2009)

Los elementos en mención son la posibilidad de comprender el contexto, sus participantes y la forma en que perciben el mundo en su expresión auténtica, como camino de reflexión a partir de su voz: “las narrativas, como género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana, deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles” Vasilachis et al. (p. 31, 2009).

Del mismo modo el enfoque cualitativo considera que el investigador debe estar inmerso



en el contexto a estudiar, hacer parte de él ya que “debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos” Vasilachis et al. (p. 36, 2009). En esta misma línea se considera importante el hecho de que las docentes se encuentran en las instituciones educativas hace alrededor de siete años, conociendo de cerca las problemáticas del contexto y de sus estudiantes.

Etnografía Escolar

La presente propuesta asume la etnografía escolar como metodología de investigación. Esta proviene de la ciencia social asociada a la tradición antropológica, por lo cual es preciso aclarar en primer lugar el concepto de etnografía en general. Para Ameigeiras citado en Vasilachis (2009) es un tipo de planteo teórico-metodológico que incorpora una estrategia de abordaje de la realidad que permite replantear la forma de construcción del conocimiento en la práctica social, a la vez que requiere, de forma imprescindible, un compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo y en su relación con los actores sociales (p. 107).

Nolla (1997) la define como:

La etnografía es un término que se deriva de la antropología, puede considerarse también como un método de trabajo de esta, se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias, podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos (s.p.). Se podría afirmar entonces que la etnografía es el estudio de los comportamientos



humanos en sociedad, estudio en el cual el investigador debe estar inmerso en la comunidad a estudiar, de manera que pueda desarrollar una observación directa de los fenómenos que allí se dan para analizarlos. Al respecto Ameigeiras citado en Vasilachis (2009) plantea lo siguiente sobre este concepto [la etnografía es] “una reflexión que conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social imprescindible para la coexistencia en sociedad” (p. 115), lo que se constituye como base de esta metodología.

En este contexto, en el cual se consideran objeto de estudio las actividades humanas, la educación es sin duda una de ellas, por lo tanto, se establece como posibilidad investigativa a la luz de la etnografía, sobre todo para el presente siglo en el que las metodologías cualitativas tienen mayor relevancia en el contexto investigativo. A propósito de ello, Nolla (1997) señala que:

La investigación pedagógica tiene un marcado carácter social, su objeto de estudio es la educación del hombre, vista y analizada como proceso, con una concepción holística, en la que se puede estudiar a los individuos que intervienen en el proceso educativo, al contexto educativo, al propio proceso o algunos de los componentes que lo integran. Su carácter holístico hace que para cualquier objeto de estudio que se aborde, sea necesario que todos ellos intervengan de una forma u otra en este. Luego la investigación pedagógica, al igual que cualquier otra investigación social, constituye un proceso complejo (párr. 2)

Así pues, la educación se observa como un universo independiente, dotado de sentidos propios, como una pequeña sociedad en la que se gestan realidades únicas e independientes. Siguiendo en la misma línea, se propone la *etnografía escolar* como el método con el cual los maestros como investigadores principales en el ámbito de la escuela puedan consolidar como una alternativa viable en este proceso. En palabras de Ogbu (1981) en Urbano y Yuni (2005) es el “estudio de los procesos y fenómenos culturales que ocurren en las escuelas y que se relacionan



con las prácticas cotidianas de maestros” (p. 113). Esta metodología otorga un alto valor a los acontecimientos que ocurren en la institución, resaltando la voz de quienes conforman la comunidad educativa. Velasco y Díaz de Rada citados por Álvarez (2008) afirman que "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (p. 2). De esta manera la educación se apropia de las herramientas etnográficas para hablar bajo la perspectiva investigativa del acontecer de la escuela, “la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana” Bertely, M. (2007, p. 829), Rockwell, (2005) en Levinson, B. A., Sandoval, E. Así mismo, es importante resaltar que los fenómenos escolares han sido mayormente estudiados por otras ramas del conocimiento como la sociología, la antropología y la psicología. No obstante, en la última década se hace más visible el papel del maestro como investigador, validando de esta manera su saber pedagógico a través de la experiencia investigativa, en esta misma línea Nolla (1997) afirma que:

El maestro en este tipo de investigación constituye un elemento vital y, en ocasiones, es el investigador principal, pues desde su posición en el proceso educativo, puede identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y la educación. Nuestro objetivo es ofrecer estas reflexiones al maestro-investigador (párr. 4).

Es por ello que los maestros asumen el papel de etnógrafo al conocer de fondo las dinámicas escolares, en una mirada multidimensional de su propia experiencia. Nolla (1997) sostiene que

“en el quehacer docente, los maestros pueden utilizar las herramientas de los etnógrafos, pues interactúan con sus estudiantes y se convierten en destacados observadores y entrevistadores, su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función de maestro” (párr. 10).



Teniendo claro el papel del maestro como investigador escolar y la aplicación de la etnografía a los procesos escolares, es importante señalar que es aquello que se busca con la implementación de la misma, por eso se retoma las palabras de Álvarez (2008) en correspondencia con esta idea. La autora señala que las finalidades del estudio etnográfico se aplican al entorno escolar, en primer lugar habla de delimitar en campo estudiado, caracterizarlo, luego habla de la interpretación subjetiva como camino de comprensión, en tercer lugar resalta la difusión y el mejoramiento, en este sentido retoma a Torres (1988) quien afirma lo siguiente: "Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas". Álvarez. (p.3, 2008). Por último, habla de la transformación del investigador y es en este punto en el cual se destaca la importancia del maestro investigador, porque le permite revisar sus prácticas, repensarlas, renovarlas y transformarlas. Así mismo, esta metodología permite pensar la educación como un proceso en el cual el hombre ha estado inmerso, que si bien ha intentado limitarla a los muros de una institución se entiende que va más allá de ellos. Serra (2004) citado por Álvarez. (2008) lo dice de la siguiente manera: "Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución" (p. 13).

Por último se deja a la reflexión del lector la cita a continuación: "La incursión por perspectivas metodológicas innovadoras: ¿se relaciona con los nuevos roles que están asumiendo los etnógrafos educativos a partir de las exigencias planteadas por un proyecto social y ciudadano construido desde abajo? Beltrán. (citado en Levinson, et al, p. 838, 2007)

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.

En consecuencia con la metodología planteada en investigación cualitativa, se utilizan las



siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de la información:

Observación Participante.

Dentro de las investigaciones relacionadas con grupos sociales y particularmente en educación, una técnica muy utilizada es la observación, ya que permite examinar detalladamente las interacciones y relaciones que se tejen entre los actores escolares. En esta investigación se aborda la observación participante porque las docentes que hacen el trabajo de observación también interactúan de manera directa con los estudiantes de los grupos observados mientras se desarrollan los talleres pedagógicos, en los que participan como orientadoras. Para Aranda y Araujo (2009).

La observación participante es aquella en la que el investigador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando, se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes (p. 227)

Por su parte Albert (p. 232, 2007) citado por Alfonso (2012) señala que “se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes... implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones”.

En este sentido la técnica de observación participante adquiere para esta propuesta de profundización una gran importancia en la medida en que permite mirar las actitudes, expresiones y acciones de los niños tanto en sus espacios cotidianos como el descanso y las clases, así como su comportamiento en el desarrollo de los talleres. Los docentes como parte esencial en los procesos formativos, tienen la posibilidad de interactuar y observar de forma natural a sus alumnos, lo que ayuda a tener información más confiable.



Con relación a la observación, Martens (2005) recomienda contar con varias personas para evitar sesgos personales y tener perspectivas distintas. Sin embargo la observación no puede delegarse, es necesario palpar en “carne propia” el ambiente y las situaciones, además ir creando el propio esquema de observación para cada problema de estudio y ambiente. En este sentido, las observaciones se realizan casi siempre por dos de las maestras investigadoras a fin de poder hacer una comparación de los comportamientos que tienen los estudiantes en sus espacios libres, en las interacciones con sus compañeros y al estar involucrados en talleres pedagógicos. En dichas observaciones y registros se enfoca la atención en las categorías anticipatorias. Sin embargo al encontrar hallazgos significativos se van incluyendo categorías emergentes.

Es necesario recalcar que con el fin de no perder detalles, se realizan grabaciones de todos los talleres para su posterior revisión y para evidenciar los resultados mostrados con la propuesta. Del mismo modo se adopta como instrumento la bitácora de campo en la que se realiza un registro detallado de la observación.

Entrevistas.

Una entrevista según Briones (p. 92, 1998) “es una conversación entre un investigador y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener información exigida por los objetivos específicos de un estudio” para que la entrevista sea exitosa debe hacerse bajo ciertas condiciones: el entrevistado debe poseer la información necesaria para responder a los interrogantes, en segundo lugar debe haber buena motivación por parte de ambos, tanto entrevistado como entrevistador. Para ello debe haber una atmósfera adecuada, a lo que el autor señala como “rapport”. Es sumamente importante que el entrevistado conozca de manos del entrevistador, el contenido general de la encuesta, quién lo realiza o patrocina, para qué se realiza la entrevista y qué se hará con la información obtenida. Si el entrevistado no entiende alguna pregunta, el entrevistador debe plantear otras que puedan dar claridad sobre lo que se desea



saber. Finalmente se plantea que queda en manos del entrevistador copiar todo lo que dice el entrevistado o seleccionar solo la información relevante. Sin embargo, lo más adecuado sería registrar todo, incluso con la ayuda de una grabadora.

Por su parte Baptista, Fernández y Hernández (1998) definen la entrevista en investigación cualitativa como una “reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) quien realiza la entrevista y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” citando a Janesick (1998) el autor afirma que “en la entrevista a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 597)

En esta investigación se realizan entrevistas semiestructuradas con los padres de familia de los grupos con los que se desarrolla la propuesta y con el comité de convivencia escolar de cada una de las dos instituciones participantes. Se escoge este tipo de entrevistas por su carácter abierto y flexible, pues a pesar de tener unas preguntas establecidas, se incluyen otras anotaciones determinantes para el proceso de investigación. Al respecto Creswell (2005) citado por Hernández et al. (p. 597) afirma que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influenciados por las perspectivas del investigador o por los resultados de otros estudios. Así mismo, señala que las categorías de respuestas las generan los mismos entrevistados.

Instrumentos.

Según las técnicas enunciadas, a continuación se relacionan los instrumentos utilizados para recolectar la información necesaria en cada una de las fases del proyecto.

Bitácora de Campo

Albert citado por Alfonso (2012) señala que “es necesario llevar registros después de cada período en el campo de manera separada, indicando fecha y hora”. Explica el autor que se pueden realizar distintos tipo de anotaciones a saber: (a) de observación directa: Descripción de



los que se observa de manera cronología; (b) interpretativas: comentarios personales; (c) temáticas: ideas, hipótesis, preguntas, especulaciones, conclusiones preliminares; (d) personales: sentimientos y sensaciones del propio observador.

Siguiendo este esquema, se elabora un modelo de bitácora de campo que consta de tres columnas donde se registran *Anotaciones de la observación directa*, *anotaciones interpretativas* y *anotaciones temáticas*.

En relación con lo anterior González (p. 8, 2012) aludiendo a los planteamientos de Hernández afirma que:

el propósito de este registro detallado es tener una fuente de datos de un sector de la realidad en un momento determinado, los cuales se pueden contar, analizar, comparar, buscar patrones o interconexiones y extraer conclusiones de ellos. En los informes de investigación se puede citar textualmente la bitácora.

Bajo este postulado la bitácora constituye para esta propuesta, un elemento muy valioso en la medida en que permite demostrar la manera en que los niños movilizan sus competencias ciudadanas comunicativas, cuando hacen parte de talleres pedagógicos basados en la lectura de textos narrativos. (Ver anexo 1: formato de bitácora)

Revisión Documental

De acuerdo con Quintana (2006) citado por Alfonzo (2012) la revisión documental “constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales”. Por otro lado Álvarez, (p. 7, 2008) sostiene que “el análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, video, audio, ya sean producidos por los miembros de la



comunidad estudiada o por el propio investigador”.

Para la investigación que se plantea, este instrumento tiene la función de arrojar información que permita visualizar antecedentes de proyectos o políticas institucionales, frente al tema de la resolución pacífica de conflictos en cada una de las instituciones donde se desarrolla la propuesta. Los archivos analizados son: actas de reuniones del comité de convivencia escolar, manual de convivencia y PEI de cada una de las dos instituciones participantes. Los aspectos relevantes encontrados en este proceso de revisión documental aportaron el insumo para consolidar el diagnóstico, el planteamiento del problema y el desarrollo de la propuesta. (Ver anexo 2: pauta para la revisión documental).

Cédula de Entrevista y Cuestionarios.

Según Briones (1998) los cuestionarios y las cédulas de entrevistas se definen como instrumentos que tienen la finalidad de recolectar la información necesaria para responder a los objetivos de una investigación. Se puede decir que son un cuerpo de preguntas que sirven para guiar las entrevistas o en el caso específico de los cuestionarios, posibilitan recolectar la información necesaria directamente de la fuente sin que intervenga el investigador. (Ver anexo 3: cédula de entrevista y anexo 4: formato de cuestionario).

Encuesta de Satisfacción

En la fase final del proyecto, se aplicó a los niños una encuesta de satisfacción con la que se analizó el nivel de interés, la motivación y la actitud de estos frente a los talleres desarrollados durante la propuesta. De la misma manera se pretende analizar si hubo una movilización frente a las competencias ciudadanas comunicativas, después de participar en los talleres. Pese a ser un instrumento principalmente utilizado en investigación cuantitativa, se utiliza para este



instrumento un formato de escala Likert, que se analiza de manera cualitativa, desde varias categorías: estrategias implementadas, competencias ciudadanas comunicativas, cambio de actitud y satisfacción frente a las actividades planteadas.

Caracterización

I.E. Ana Gómez de Sierra

En el sector rural del municipio de Rionegro (Antioquia) se encuentra ubicada la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, que recibe su nombre de la exdiputada de Antioquia, una de las 16 instituciones de carácter oficial con las que cuenta dicho municipio. Su dirección reside en la vereda La Mosca, sector La Playa, sobre el kilómetro 34 de la autopista Medellín-Bogotá, a quince minutos del casco urbano aproximadamente. Este es un sector compuesto por varios caseríos y veredas, incluyendo un asentamiento de invasión de personas desplazadas que contrasta con fincas de veraneo, por su ubicación sobre la Autopista a su alrededor se encuentran empresas como Arclad, Sika, Respin, Corlanc, Corona, Auteco, Cárnicos, Al día, Auralac, entre otras. De igual manera a pocos metros se encuentra el Grupo de caballería mecanizada n° 4 “Juan del Corral”.

Con la fusión en el año 2001, la Institución recibe a dos centros educativos aledaños, Maria Camila Rendón y Mampuesto. La primera ubicada en la vereda la Laja (kilómetro 36) cuenta con 117 familias, ofrece educación formal desde preescolar hasta quinto y la segunda sede, que se encuentra en la vereda del mismo nombre, que atiende 22 niños y niñas en preescolar y primaria bajo la metodología de escuela nueva.

En sede principal se atiende alrededor de 700 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, los grupos están conformados entre 26 y 40 estudiantes, distribuidos en dos jornadas: preescolar y primaria, sexto, décimo y undécimo en la jornada de la



mañana y séptimo, octavo y noveno en la jornada de la tarde, esto debido al poco espacio para tal cantidad de personal.

Es una estructura de tres niveles que cuenta con 14 aulas de clase, dos salas de sistemas, biblioteca, cafetería, cancha comunal, patio central, secretaría, sala de profesores, rectoría y coordinación, rodeada por una malla y varias rejas.

I.E. San Antonio

La Institución Educativa San Antonio del Municipio de Rionegro (Antioquia) se encuentra ubicada en el barrio San Antonio de Pereira considerado corregimiento del Municipio. Institución de carácter oficial del municipio de Rionegro. Mediante Resolución 013 del 22 de enero de 2010, se fusionan los siguiente establecimientos educativos, Institución Educativa San Antonio, Centro Educativo Rural Santa Teresa y Centro Educativo Rural Vilachuaga, en una sola Institución Educativa, que en adelante se seguirá denominando: I. E. San Antonio. Barrio San Antonio, teléfono 5616610 del Municipio de Rionegro.

Cuenta con 900 estudiantes aproximadamente en la Sede principal, dos coordinadores, un rector, 40 docentes, maestra orientadora, psicólogo, atendiendo grado preescolar, básica primaria, quienes iniciaron la jornada única, básica secundaria y media académica. Las sedes están ubicadas a 20 minutos aproximadamente de la sede principal, trabajan con modalidad escuela nueva y cuentan con 35 estudiantes aproximadamente.

La estructura física del la Institución se encuentra muy deteriorada ya que es una casa de tradición antigua donada por la Junta de acción Comunal del Barrio, cuenta con dos plantas, tres locales de los cuales dos son para primaria y uno para bachillerato, dos aulas de sistemas, un aula de video, cafetería, sala de profesores y cancha. La infraestructura no cuenta con zonas verdes. La Institución está en proceso de construcción por parte del municipio, quienes adelantan obras para brindar una sede con mayor cobertura, capacidad y mejor infraestructura.



La institución está ubicada en el Parque Principal, rodeada por establecimientos comerciales y vías principales. Los estudiantes viven a los alrededores, muy pocos llegan en transporte público. Se ve mucho ambiente con injerencia de licor y drogas. Durante los primeros días de la semana el ambiente es tranquilo, pero los fines de semana los estudiantes están expuestos a situaciones de ambientes intranquilos, llenos de ruido y alto flujo de personas. El ambiente y ubicación de la Institución presenta dificultades para el aprendizaje de los estudiantes lo que altera la disciplina y concentración en clase, otras situaciones son las características familiares y económicas, ya que es una zona con alto costo comercial, hay urbanizaciones estratificadas en 5 y 6, lo que influye en los altos costos de vida.

Población y Muestra

Grado Segundo

El grado segundo de las instituciones educativas San Antonio y Ana Gómez de Sierra está conformado de la siguiente manera:

I.E. San Antonio

Sede principal: grupo 1 conformado por 30 estudiantes y grupo 2 conformado por 25 estudiantes.

Sede Vilachuaga: grupo 3 constituido por 2 estudiantes en modalidad escuela nueva.

Sede Santa Teresa: cuenta con un estudiante en modalidad escuela nueva.



I.E. Ana Gómez de Sierra

Sede principal: grupo 1 conformado por 22 estudiantes y grupo 2 conformado por 22 estudiantes.

Sede María Camila Rendón: grupo 4 cuenta con 22 estudiantes.

Sede Mampuesto: en grado segundo solo tiene un estudiante en modalidad de escuela nueva.

Grupo 1 I.E. San Antonio

La presente investigación en profundización se lleva a cabo con un grupo de segundo conformado por 30 estudiantes aproximadamente, que oscilan entre los 6 y 11 años de edad. Sus familias se encuentran en los estratos 3 y 4, dedicadas a oficios como trabajo en floristerías, empresas del sector y negocios propios en el barrio (bares, restaurantes, licorerías, discotecas). La mayoría de madres de familia sale de sus casas a trabajar, dejando a los niños al cuidado de personas diferentes o con un familiar cercano, en el mejor de los casos con sus abuelas, en este grupo se distinguen familias nucleares, extensas y monoparentales que cuentan con niveles de escolaridad entre el bachillerato completo y algunos padres de familia profesionales. Se decide trabajar con este grupo ya que la docente beneficiaria del proyecto es la titular del grupo, lo que facilita la ejecución de la propuesta.



Grupo 2 I.E. Ana Gómez de Sierra

El grupo segundo 2 de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra está conformado por 12 niños y 10 niñas en edades entre los 6 y 11 años. Sus familias se clasifican entre nucleares, monoparentales y extensas, ubicadas en los estratos 2 y 3 de la zona rural. Los padres de familia se dedican a trabajar en las empresas cercanas al corredor industrial de la Autopista Medellín- Bogotá y la mayordomía, en su mayoría las madres de familia y abuelas están en casa permanentemente. Este grupo fue escogido para desarrollar la propuesta ya que se observaron mayores situaciones de conflicto que en el otro segundo, atribuyendo lo anterior a las edades dispares de los estudiantes y situaciones de violencia intrafamiliar, lo que se considera como algunos de los focos que detonan estas situaciones, además de que una de las docentes investigadoras es titular de este grupo.

Fases del Proceso e Investigación

Fase I. Preparatoria o Diseño

La fase preparatoria se desarrolla cumpliendo diferentes etapas entre las que se enumera la delimitación del problema, el diagnóstico y la búsqueda de antecedentes orientado por los seminarios vistos durante la maestría en los semestres 1 y 2. Posteriormente se establecen las categorías para el Marco Conceptual. Además de ello, el proyecto se socializa de manera verbal con los padres de familia de los niños beneficiarios de la propuesta y el rector de la institución Ana Gómez de Sierra y la revisión documental de ambas instituciones.



Fase II. Trabajo de Campo

La propuesta es construida para el grado segundo 1 y 2 de las Instituciones Educativas San Antonio y Ana Gómez de Sierra, respectivamente, en sesiones de entre una y dos horas, durante el segundo semestre del año 2017. Se desarrollan a partir de una configuración didáctica que se lleva a cabo con la metodología de 11 talleres pedagógicos (dos con padres de familia y nueve con estudiantes), utilizando el texto narrativo como medio para movilizar las competencias ciudadanas comunicativas. Estos textos relatan experiencias cotidianas de los niños en la escuela con respecto a la solución de conflictos. A partir de la lectura de los textos se desarrollan actividades estructuradas en cuatro momentos: apertura, desarrollo, cierre y evaluación. Las experiencias son grabadas en video por una de las docentes, otra toma nota escrita de lo que observa, la última desarrolla el taller con los estudiantes, todo esto es registrado en un formato que se encuentra en construcción denominado Bitácora de Campo.

Fase III. Sistematización de la Información

La sistematización de la información, interpretación y análisis de resultados se hace a partir de entrevistas semiestructuradas y la narración en las Bitácoras de Campo, las cuales se someten a la modalidad de análisis de contenido que delimita unas categorías iniciales y emergentes para la descripción e interpretación de los resultados.

Fase IV. Informativa

Elaboración del informe final.

En primer lugar se tiene en cuenta el consentimiento informado de los padres de familia



para grabar las sesiones con los estudiantes, se realiza la narración guardando la fidelidad de los hechos. Se emplean las normas APA para citar las referencias bibliográficas que se utilizan en el proyecto, respetando los derechos de autor.

Se realiza la construcción de un capítulo de análisis de categorías las cuales surgen a partir de las observaciones directas en las intervenciones de los talleres, un texto de discusión en el cual se resaltan los hechos más relevantes durante la aplicación de los instrumentos y la configuración didáctica.

Finalmente se describen las conclusiones y las sugerencias como aporte general según lo descrito.

Descripción Trabajo de Campo

Los instrumentos e intervenciones fueron evaluados y aprobados por expertos quienes dieron sugerencias de forma y fondo a los formatos en los cuales se recoge la información se cuenta con la revisión y asesoría de la profesora Oliva de Socorro Herrera Cano, el profesor Bernardo Restrepo Gómez, y el profesional Rodrigo Jaramillo Roldan quienes orientan la estructura para la recolección de los datos y los grupos principales que aportan información.

Para este trabajo de campo se establecen cuatro momentos, el primero es la revisión documental en ambas Instituciones para establecer un estado general a nivel legal de la propuesta de convivencia y la relación que existe con el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas desde cada gestión del PEI, teniendo mayor enfoque en el componente académico. El segundo es el desarrollo de la configuración didáctica a través de talleres pedagógicos, en la cual se realiza un registro detallado de las situaciones que se observan en la Bitácora de campo, adoptando una estructura propia descrita en el diseño metodológico, el tercer momento es la entrevista semiestructuradas con las familias y una entrevista al comité de convivencia y el cuarto momento es la encuesta de satisfacción que se realiza al finalizar los talleres con los estudiantes.



A continúan se describe cada momento.

Revisión documental

Se realizó una búsqueda de documentos institucionales que den cuenta de las pertinencia que existe con relación con la propuesta para el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas a través de los textos narrativos, los documentos analizados fueron: El Proyecto Educativo Institucional desde sus cuatro gestiones y con ítems específicos de análisis, Sistema de evaluación Institucional y Manual de convivencia (Ver anexo)

Desarrollo de la configuración didáctica

En esta fase se estructuraron cada uno de los talleres pedagógicos que fueron desarrollados con los estudiantes y las familias se establece la siguiente estructura: (ver anexo)

Anotación de la observación directa

En este apartado se contaron en detalle los hechos tal como sucedieron, las respuestas espontáneas de los estudiantes, sus intervenciones, pensamientos los cuales fueron el insumo para el análisis de las etapas siguientes.

Anotaciones Interpretativas

En esta etapa se analizaron con mirada pedagógica las situaciones que fueron descritas por los estudiantes, las relaciones que se encontraron entre lo establecido en el planteamiento del



problema, las competencias ciudadanas comunicativas, los sentimientos y pensamientos que surgieron a partir de las lecturas y la construcción de los textos narrativos.

Anotaciones temáticas

En esta etapa se pusieron en discusión las interpretaciones con la teoría estableciendo situaciones de mayor recurrencia como insumo para la descripción de categorías.

Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron dos encuestas una a las familias y otra al comité de convivencia como grupos de identificación principal relacionada con el planteamiento del problema. Se lleva a cabo en la fase inicial de talleres pedagógicos adoptando una cédula de entrevista, (ver anexo) se tabula de forma cualitativa como material de análisis para identificar categorías.

Encuesta de satisfacción

Al finalizar las intervenciones de talleres pedagógicos con los estudiantes, se realizó la encuesta de satisfacción con los estudiantes, con referencia en la escala Likert, que refiere los ítems siempre, casi siempre o nunca, analizando 3 categorías: satisfacción, competencias y textos narrativos. (Ver Anexo)

Cronograma de Actividades

Actividades	Trimestres
-------------	------------



	1	2	3	4	5	6	7	8
Fase I								
Diseño del proyecto	x	x						
Rastreo bibliográfico	x	x						
Selección y diálogo con los participantes			x					
Diseño de instrumentos				x	x			
Fase II								
Trabajo de campo					x	x		
Aplicación de instrumentos					x	x		
Fase III								
Procesamiento de la información							x	x
Fase IV								
Elaboración del informe final							x	x



Resultados y Análisis de la Información

Categorías Anticipatorias

Las categorías expuestas a continuación surgen de la primera parte de la investigación como son los antecedentes, marco teórico y contexto de las instituciones educativas partícipes de la propuesta y se consolidaron como pilares fundamentales en la misma.

Texto narrativo

“Las historias que nos han contado o que contamos o que nos cuentan otros, nos determinan como sujetos” afirma D’Arielli (2005). Esta categoría parte de ello, ya que se considera que a través de las historias puede darse la formación del sujeto, para su análisis se tienen en cuenta aspectos como: el impacto y pertinencia de los textos narrados y la motivación e interés de los estudiantes frente a los diferentes textos leídos, entre los que se cuentan: la fábula, el cuento ilustrado, la crónica, la historieta, el relato y el corto animado o cortometraje.

Al indagar a los niños sobre aquellas historias que recuerdan de los talleres, nombran los cuentos con más frecuencia. Sin embargo, aluden también a las historias escritas por ellos mismos, situación que se reflejó en los momentos de evaluación de la propuesta y las manifestaciones verbales de los niños durante los talleres, además de las apreciaciones de los padres de familia, quienes referían los textos como la posibilidad para mediar la resolución de conflictos en el aula. Para validar las anteriores afirmaciones se retoman algunos apartados de las bitácoras de campo: *“Pienso que describe muy bien la forma como a veces tenemos mala impresión de una persona y nos dejamos llevar por el primer impacto sin tomarnos la molestia de averiguar quién es esa persona realmente” Marcos (acudiente grado segundo 1, I.E San Antonio), “Ese cuento me gustó mucho” Liliana (madre de familia grado segundo 2, I.E Ana Gómez de Sierra, Bitácora 1, 2017).*



Puede percibirse que los adultos, en este caso los padres de familia también disfrutaban de la lectura de textos narrativos y generan reflexiones en torno a las historias confrontadas con su propia experiencia. El poder hacer esta conexión entre narraciones y cotidianidad, permite a los adultos generar inferencias frente a los textos y adquirir mayor destreza en la resolución de conflictos de manera asertiva.

Así mismo, es posible determinar que a través de las situaciones planteadas en los textos narrativos se posibilita la verbalización de lo que se piensa frente a la solución de los conflictos, poniendo en evidencia además el uso de las competencias ciudadanas comunicativas. Para explicar con más detalle esta idea se retoma la bitácora cuatro (2017) en la que gracias al cuento “*Palabras dulces*” (Norac y Dubois, 1998) se dio la siguiente situación: “la docente está leyendo: [...] *las manzanas están malas y la gaseosa no sabe a nada... ¿porque le está pasando esto a Lola?*” pregunta la docente, “*Porque Lola tiene mucho dolor*” dice Sofía (estudiante de segundo 1, I. E. San Antonio).

Docente: “*¿A ustedes les ha pasado eso?*” responde Gerónimo: “*a mí sí, una vez que yo tenía mucha, mucha, mucha, mucha rabia y comí y no me sabía a nada, nada ni tenía ganas de hablar, solo rabia*” (estudiante de segundo 1, I. E. San Antonio)

Docente: “*¿Por qué a Lola no le sabe a nada la comida?*” contesta Sarita: “*porque cuando uno se enoja no le sabe a nada la comida*” (estudiante de segundo 1, I. E. San Antonio)

Docente: “*¿Quién ha amanecido con palabras dulces y no lo han querido escuchar?*” contesta Valentina: “*a mí me ha pasado, que a veces uno quiere hablar y nadie lo escucha*” (estudiante de segundo 2, I. E. Ana Gómez de Sierra)

Docente: “*a veces nos pasa lo que le pasó a Lola, pero... ¿también a veces somos nosotros los que no escuchamos cierto?*”- “*siii*” dicen los niños (estudiantes de segundo 2, I. E. Ana Gómez de Sierra)



Los fragmentos anteriores dan cuenta de la conexión entre el texto narrativo y la exteriorización de los pensamientos e ideas mediante la interpretación de los sucesos que vive el personaje que se conciben a partir de las experiencias propias, algo tan sencillo como la necesidad de ser escuchados se invisibiliza en la cotidianidad de los niños y en este sentido los textos narrativos les permiten tener mayor comprensión sobre ello. Para Egan (1995) “el funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien” (p. 9). Es así como los niños reflejados en los personajes, relacionan la importancia de comunicarse para el trabajo en equipo para el logro de una meta común, como en el caso de *“La gallinita roja”* (Barton, 2013), Samuel afirma: *“fue justo, porque si a uno no le ayudan, uno no debe compartir”* (estudiante de segundo 1, I. E. San Antonio). Esta historia permitió visibilizar las dificultades que tienen los niños para trabajar en equipo con sus compañeros de clase, porque hay muchas discusiones y alegatos. En este sentido la docente de acuerdo con la bitácora 5 (2017) pregunta a los estudiantes: *“¿si yo no fui la del problema, pero los otros compañeros no quieren trabajar conmigo, entonces qué hago?”* a lo que Gerónimo interpela: *“Profé en la otra clase usted dijo que es bueno darle la mano y un abrazo”* y Frayder afirma: *“Resolver el problema, dando la mano y pidiendo disculpas”* (estudiantes de segundo 2, I. E. Ana Gómez de Sierra). Aquí es posible ver la relación entre el texto narrativo y el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas para resolver los conflictos y la manera en la cual los niños establecen las conexiones con el texto: “los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas, son interpretaciones. Egan (p. 11, 1995). Justo esta es la posibilidad del texto.

De igual modo las historias que pueden relatar los niños desde la escritura espontánea, reflejan su realidad que en ocasiones guardan en silencio causando en ellos incertidumbre y frustración, por ejemplo en la bitácora tres Samuel dice: *“les voy a contar un secreto, para María Fernanda resolver un conflicto es llorando”* (estudiante de segundo 1, I. E. San Antonio) aludiendo al conversatorio sobre las anécdotas.



De acuerdo con Egan (p. 13, 1995) las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. Es pues este el sentido de los textos narrativos en esta propuesta: permitir la movilización del pensamiento y la transformación de prácticas y actitudes en los niños y niñas para resolver sus conflictos dentro de un ambiente escolar.

Competencias ciudadanas comunicativas

Pensarse un mundo pacífico no debe quedarse solo en el idealismo y la escuela en cabeza de los docentes, tiene la fortuna de poder aportar para cambiar esa realidad a través de la educación. Por supuesto ese anhelo de vivir en armonía con los demás desde el respeto y la aceptación de la diferencia, debe cimentarse en los procesos educativos, en cada acción que se decide realizar en el aula. Así, cada momento de interacción con los estudiantes es una nueva oportunidad para formar seres humanos que construyan un mundo mejor, no solamente desde la formación académica sino desde la esencia de la educación cuyo principio según Fernández citando a Suárez (2010) debe ser

La capacitación de las personas para la participación y para la convivencia en una sociedad democrática y plural, resolviendo de forma pacífica los conflictos que inevitablemente se producen en toda relación y asumiendo la responsabilidad compartida de cara al bien común, por lo que su base puede buscarse en los valores mencionados por Justo Suárez: dignidad, libertad e igualdad, que constituyen los ejes en torno a los cuales se articulan los derechos humanos. (p. 3)

En ese sentido, desde la propuesta de talleres pedagógicos que se presenta en esta investigación, se reconoce que es posible visualizar la manera en que los niños son motivados por los textos narrativos y se van haciendo conscientes habilidades de *escucha activa*, la



asertividad y la argumentación, adquiriendo estas competencias que les ayuden a convivir en la diferencia.

La *escucha activa*, como competencia ciudadana comunicativa, se aborda desde los talleres mediante el ejercicio de tomar la palabra, ser escuchados y aprender que también es necesario respetar la palabra del otro. Todo el tiempo, durante las actividades se trata de fortalecer en los infantes la escucha activa. Sin embargo es muy notorio que a los estudiantes se les dificulta esperar a que se les de la palabra. En algunos casos en particular hay una necesidad latente en los niños de ser escuchados, quizá porque muchas veces en la cotidianidad de sus familias reciben poca atención y los momentos de diálogo son muy pocos. Como se evidencia en la bitácora 2 donde la alumna Isabel de la I. E. San Antonio afirma “*A mí me ha pasado que a veces quiero hablar y mi mamá y mi abuela no me escuchan*” de igual forma Valentina de la I.E Ana Gómez de Sierra dice “*a mí me ha pasado, que a veces uno quiere hablar y nadie lo escucha*”.

Es necesario reconocer que pese a los avances que se visualizan frente a la habilidad de escuchar atentamente, se evidencia en la mayoría de los registros que estos grupos deben seguir afianzando la escucha activa, pues es una constante que las docentes reiteradamente llamen la atención a ambos grupos para que los chicos respeten los turnos de la palabra.

Desde otra perspectiva, la estrategia de interactuar con los textos y hacer reflexiones y discusiones grupales en torno a estos, permiten a los niños reconocer la importancia de comunicarse mejor y de saber expresar palabras adecuadas a los demás, en términos de Fernández (2010). Abrir discusiones en clase es “proporcionar un terreno común para pensar y para posibilitar el sentimiento de pertenencia al grupo social que constituye el aula, y al más extenso que conforma la sociedad democrática a la que se pertenece en calidad de ciudadano o ciudadana”. Estos conversatorios en medio de los talleres planteados, posibilitan que los educandos se sientan reconocidos como parte de un colectivo, Así mismo permiten que accedan a otras formas de interacción oral con sus pares enriqueciendo su vocabulario con términos o



palabras que no son cotidianos, desde sus entornos familiares y sociales. Como se evidencia en la bitácora tres, ... *de cierto modo “el cuento ‘las palabras dulces’ ayuda a ampliar el léxico en los educandos para expresarse con mayor soltura, pues antes de leer el cuento, a los niños les cuesta encontrar palabras o cualidades positivas para decir a otras personas, pero, después de interactuar con el texto narrativo los estudiantes comprenden que las palabras dulces son palabras bonitas que se pueden expresar a cualquier persona que les rodea y se percibe mayor riqueza de palabras bonitas al momento de ser socializadas en la actividad del compartir el bombón con el mensaje”*. Lo anterior permite reflexionar desde el papel de la escuela donde se deben generar estos espacios que permitan a los niños conocer otro tipo de expresiones que muchas veces desde el hogar no se fortalecen, pues en algunas familias hay pocas muestras de afecto y los niños no reciben palabras bonitas por parte de sus familiares.

Es recurrente en los talleres, que los niños se sientan identificados con las situaciones que se presentan en los textos narrativos y expresan realidades de su cotidianidad de manera espontánea, por ello el diálogo debe encaminar a los estudiantes a ser conscientes de que sus gestos, sus palabras y sus actos pueden afectar de manera positiva o negativa a las personas que les rodean. De este modo se fortalece la *asertividad* como competencia ciudadana comunicativa, en la medida en que los chicos reconocen que expresarse con las palabras adecuadas a la hora de enfrentarse a un conflicto, posibilita que las partes puedan dar sus puntos de vista sin agredir. De igual manera permite pensar y defender los intereses propios pero también tener en cuenta los derechos del otro. Los fragmentos de algunas bitácoras evidencian lo anteriormente expuesto:

- *María, alumna del colegio San Antonio, expresa: “Una vez, cuando yo estaba en el tablazo con mi primito en una evaluación, yo le grité y eso me dolió mucho” ¿Qué hiciste para repararlo? - pregunta la docente. - “Disculparme” (Bitácora 3, San Antonio)*



... la docente dice: ya hablamos acerca de las palabras dulces, lo contrario, el antónimo son las palabras feas. ¿Qué pasa cuando yo digo palabras feas? ¿Que siento yo y qué pasa con la otra persona?... por ejemplo si yo le digo palabras feas a un compañero...

Juan: al otro le da rabia

Sebastián: se siente triste la otra persona

¿Y uno no se siente triste cuando dice palabras feas? vuelve a preguntar la docente

Sebastián: demás que no

Juan Esteban: “yo sí, yo sí”

Mariana: “uno no se siente mal, pero el otro sí”

Valentina: “a la persona que uno le diga cosas feas se siente triste... y si es un amigo de uno, uno se siente triste también, porque uno lo quiere mucho”. (Bitácora 4 – Ana Gómez de Sierra)

Otra competencia ciudadana comunicativa hace referencia a *la argumentación*, que se entiende como la capacidad para expresar el propio punto de vista de manera clara, para que pueda ser entendida por los interlocutores. En situaciones de conflicto, los niños deben tener la capacidad para expresar sus emociones y defender con argumentos, sus opiniones, pero también deben ser capaces de autoevaluarse y reconocer cuando se equivocan. En relación con esta competencia, inmersa en las habilidades prácticas de comunicación, Fernández (p. 15, 2010) sostiene que los educandos deben aprender a “expresar los sentimientos y opiniones propias, para que sean escuchados y tenidos en cuenta por los demás”; de la misma manera “desarrollar la habilidad para ordenar y estructurar las informaciones recibidas, captando las diferencias y similitudes con las propias”. De esta manera los estudiantes aprenden a tener una buena comunicación en el aula que posibilite la resolución de conflictos.

Frente a lo anterior, desde la propuesta se aboga por promover en los niños la participación activa en pequeñas tareas en equipo, en las que sea necesario dialogar y concertar para llegar a acuerdos comunes. Se observa en las siguientes situaciones como los niños se



enfrentan a diferentes conflictos al momento de trabajar en equipo, pero también verbalizan que han aprendido a utilizar la palabra para solucionar sus dificultades.

(Bitácora 5, San Antonio)... *la docente pregunta: ¿qué dificultades hemos tenido cuando trabajamos en equipo?*

Juan pablo: “que por ejemplo cuando estamos haciendo una cartelera al gusto... unos quieren una cosa y otros quieren otra, entonces se tienen que pelear por eso”

¿Pelear o qué? dice la docente

“Discutir” dicen algunos niños, “discutir y dialogar”

¿Será que si uno empieza a pelear y se va a los golpes van a tener éxito en el resultado final del trabajo? - pregunta la docente

Juan Pablo: “profe pero... es que no es pelear” ...

Docente: ¿estás hablando de discutir pero para llegar a acuerdos?

Juan Pablo: si

-¡ah! muy bien - dice la docente

(Bitácora 5, Ana Gómez de Sierra)...*La docente continúa preguntando a los niños: ¿Si yo tengo un problema cuando estoy trabajando en equipo, que puedo hacer?*

Los niños contestan: seguir adelante, le pide disculpas a los compañeros, perdonarlos, disculparse, darles la mano, decirles que me perdonen.

¿Si yo no fui la del problema, pero los otros compañeros no quieren trabajar conmigo, entonces qué hago?

Gerónimo: “Profe en la otra clase usted dijo que es bueno darle la mano y un abrazo”

Frayder: “Resolver el problema, dando la mano y pidiendo disculpas”

(Bitácora 5, Ana Gómez de Sierra)... *los integrantes del equipo 4 dicen que tuvieron problemas con Daniela, porque Edison del otro equipo le dijo unas cosas a Daniela de Mariana, “pero ya la perdoné” - dice Mariana. Frayder dice: “Entonces aprendieron lo que la profe nos enseñó, a dialogar”*



Para finalizar, es necesario resaltar que desde todas las sesiones de la propuesta se desarrollan las competencias ciudadanas comunicativas como parte indispensable, de cada taller. Por ejemplo, en la bitácora 5 de Ana Gómez de Sierra la docente busca hacerlo mágico para que tenga mayor impacto en los niños:

Los niños ubicados en círculo, siguen las instrucciones para elaborar el sombrero de papel. La intención de realizar y ponerse el sombrero es activar los tres poderes que han sido trabajados en otros talleres... entonces pregunta, ¿cuáles son los tres poderes? y Juan Esteban responde: “Atención, escuchar y hablar bien”

Igualmente en la bitácora 6 de San Antonio se percibe como la maestra recuerda la importancia de estas en todo momento.

La maestra insiste en la escucha activa y la atención, “cuando uno escucha y sigue las instrucciones de forma correcta, hace las actividades de la misma manera”, los estudiantes entre ellos se llaman la atención, aportando siempre para escucharse...



Configuración didáctica

Partiendo de la idea sobre la cual se sostiene que las configuraciones didácticas son todas las dimensiones que el maestro manifiesta en su quehacer diario : formación académica, personal y social, su relación con la teoría y la práctica, entre otras (Litwin, 1995), la reflexión de esta categoría va encaminada a revisar aquellas dimensiones que se evidenciaron con mayor relevancia durante el desarrollo de los talleres; en primera instancia el papel motivador del docente frente al desarrollo de las actividades propuestas, su capacidad para llevar al orden a los niños a través del establecimiento de acuerdos y modos de realizar dichas tareas. De esta manera se destacan algunos apartados que dan cuenta de ello:

Bitácora 3 (2017): *La docente propone las siguientes condiciones: escuchar a los amigos, levantar la mano, estar atento a las instrucciones y seguirlas de forma correcta para realizar las actividades.*

La docente explica la manera como se realizará el juego y le pregunta a los niños ¿ustedes saben que es la convivencia? ¿Para convivir con los demás qué necesitamos?

La docente los ubica para captar su atención y les interroga sobre las características de la anécdota.

Las líneas anteriores dan cuenta de un estilo “particular” del docente para invitar a los niños a vincularse en las actividades, además de mostrar la metodología de las preguntas como base para entablar conversatorios con los niños y contribuir a la comunicación. En relación con lo anterior Díaz y Hernández (p. 3, 2002) argumentan que “las preguntas insertadas en la situación de enseñanza [...] mantienen la intención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante”

De igual modo, se destaca la versatilidad e ingenio de las docentes para llevar a cabo las actividades, facilitando la comprensión de los estudiantes en todo momento, como es el caso de la bitácora 4:



“La docente divide el tablero en cuatro partes y escribe en cada fragmento los siguientes títulos: Palabras felices, palabras de miedo, palabras dulces, palabras amargas. Entonces le pide a los niños que den ejemplos de cada tipo de palabras”.

“La docente reitera que no se deben repetir las cualidades que ya han dicho los compañeros”.

“La docente genera la reflexión diciendo que a los compañeros si les podemos expresar palabras dulces, por ejemplo, decirle a las profes: profe como vino de bonita, son palabras dulces también”.

“La profesora busca la estrategia de mantener a Jerónimo atento, dando el rol de juez, indicando cuál es su papel y las funciones que tiene”

Pérez (p.3, 2005) sostiene: “este conjunto de elementos, que se entrecruzan de manera compleja, hará que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica” Aspectos como la creatividad también se han dejado entrever, como se presentan en las bitácoras 5 y 6 (2017):

“Al iniciar el taller la docente recuerda que en otros talleres hemos activado tres poderes: poder escuchar, prestar atención y expresarnos adecuadamente”.

En conclusión, esta categoría sobresale dentro de la propuesta en cuanto las docentes validan sus modos individuales de llevar a cabo su quehacer pedagógico, en palabras de Pérez (p. 3, 2005): “en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales” para favorecer los aprendizajes como fin primordial de educar.



Categorías Emergentes

A continuación se enuncian las categorías que han surgido en el proceso de intervención e investigación y se han constituido en conceptos importantes dentro de la propuesta.

Autoridad en el Aula

Entendida la autoridad en la escuela como la capacidad del maestro de responder con argumentos lógicos y coherentes a los estudiantes la importancia de un comportamiento determinado en el aula para el logro del aprendizaje, es una categoría que cobra relevancia en el proyecto en la medida en que es a través de ella que los estudiantes logran llevar a cabo las actividades desde la autonomía. La autoridad surge, a través del “poder de las palabras” y de las propuestas diversas desarrolladas en los talleres, a partir de las cuales no solo se refiere la autoridad impuesta o derivada de parte de los docentes orientadores de los talleres, sino de parte de los mismos niños, gestores de sus propias expresiones y dinámicas de autocontrol disciplinario que traduce unas relaciones de poder colectivas de manera comprensiva y sensible.

Ambos grupos muestran actitudes inicialmente inestables las cuales se asumen como un tiempo de acomodación y asimilación de experiencias nuevas que se van tornando atractivas, las cuales van atrapando a los estudiantes incluso a los más dispersos en una dinámica activa, en la cual se van estableciendo paso a paso las condiciones de estas.

Aunque existe una constante de niños con ganas de hablar al mismo tiempo, de saltar las normas establecidas en el aula, también está el referente de autoridad que es quien orienta cada situación y que según las actitudes y el concepto mismo de norma es transmitido o no a los estudiantes.

La misma dinámica de taller propone que los niños tengan espacios para discutir, para escucharse, para realizar pausas y acordar las normas los cuales: *“Recuerden que el tiempo es de*



ustedes, si no nos escuchamos vamos a tener que utilizar el tiempo nuestro en casa” (Fragmento tomado de Bitácora el poder de mis palabras grado 2B)

Al asimilar este tipo de normas y crear consciencia de terminar lo iniciado, los estudiantes no sienten la necesidad de realizar otras actividades diferentes, además por la presión ejercida con sus compañeros, por el concepto de responsabilidad estructurado durante el proceso académico.

Una constante en ambos grupos es la presencia de 2 o 3 compañeros para los cuales es más difícil la asimilación de la norma, la dinámica de grupos, el seguimiento de las instrucciones,

Cuando se enfrentan a una persona diferente al director de grupo sienten que la figura de autoridad puede ser saltada, lo cual evidencia que la norma no está asimilada y el concepto de poder está establecido en el castigo, más que en la autonomía de sus procesos.

En este sentido se piensa en estrategias y actividades encaminadas al desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas referidas a estudiantes que presentan menos acatamiento de las instrucciones.

Los momentos rituales han sido el mayor foco de atención en el cambio de actitud con ellos ya que, son los líderes de procesos por ejemplo en el tejido de palabras dulces las expresiones de los estudiantes son:

“Profe ese Jerónimo como está de juicioso” (Bitácora el poder de mis palabras) siendo este estudiante uno de los que presenta mayor dificultad en la asimilación de las normas.

“Jerónimo le ayudas por favor a los compañeros a iniciar el tejido y continuar con las bufandas” “Claro que sí profe” (Bitácora el poder de mis palabras)

De esta manera, se evidencia que el maestro es el principal gestor de la autoridad. Un maestro con unas bases claras de su trabajo, con una actitud de dinámica en el grupo,



instrucciones claras, que comprende las necesidades de los estudiantes, los escucha, propone actividades nuevas, obtiene respuestas positivas frente al aprendizaje de los estudiantes.

No es necesario acudir a los gritos desesperados para que los estudiantes atiendan algo que no será atractivo para ellos, es necesario asumir un rol de maestro que tiene estudiantes con ganas de conocer y ser orientados correctamente, la doctora (González 2004) asume que el maestro:

“Debe ser un experto en su materia que manifieste ante todo dominio de los conocimientos de la asignatura o área de conocimiento que trabaja. La diferencia entre el profesor actual y el tradicional se manifiesta en la posibilidad de ser un gestor de información y no un transmisor de conocimientos acabados como verdades absolutas, en tanto comparte sus conocimientos, vivencias, experiencias, y reflexiones con sus alumnos, respecto a los contenidos de enseñanza, en un ambiente democrático que los motiva a profundizar en el estudio y les orienta, no sólo sobre las fuentes bibliográficas a utilizar, sino también cómo y dónde procurarlas.”

Contexto

Las actividades fueron realizadas en dos contextos diferentes con características de población distintas, en los mismos grados: segundos, los estudiantes muestran comportamientos similares hacia el desarrollo de las competencias, por ejemplo, en la escucha activa se les dificulta en gran medida establecer límites y respetar la palabra. Sin embargo, en el grupo de la *Institución Educativa Ana Gómez de Sierra* se nota una mayor receptividad frente al seguimiento de instrucciones y el respeto por la palabra. Existen características muy similares en ambos grupos relacionados con los compañeros protagonistas de las situaciones que generan indisciplina y alteran el grupo, se reconoce que la influencia familiar y social de estos estudiantes



hace que toda su energía y represiones desde los hogares sean reflejadas en los comportamientos en el aula, su afán de llamar la atención, de presentar conductas inadecuadas hace pensar más allá de las percepciones que se viven en el aula, acerca de los focos motivadores para que los compañeros no sean capaces de regular su conducta y seguir la norma, ya que son estas situaciones específicas las que alteran el ambiente normal del aula.

Se evidencia entonces que al revelarse las historias y ponerse las situaciones en la realización de los talleres los estudiantes pueden expresar sentimientos y situaciones reales que suceden en las familias, el reflejo de sus vidas, son expresadas en situaciones como: *Yo pienso que Pablo Escobar fue una buena persona, él luchó por nosotros eso dice mi papá* (Bitácora #5 *el conflicto en mi país*).

Los referentes positivos que tienen los estudiantes son personajes que han causado daño a la sociedad, tomando ejemplos de conductas en las aulas, además, la falta de acompañamiento hace que los niños asimilen la información de los medios de comunicación sin ningún proceso de acompañamiento.

Todo este panorama influye en las situaciones de conflicto en los estudiantes y sus familias, aunque el ideal es una formación adecuada desde el hogar, en ocasiones no es una realidad.

Sumado a lo anterior, en la experiencia de construir la bandera como símbolo de paz (Bitácora #7 *El conflicto en mi país*), algunos estudiantes expresan realidades específicas en la falta de tolerancia y diálogo entre ellos. *¿Para qué sirve el conflicto? Para pelear, para darse patadas puños ¿Así los resuelven en tu casa? A veces me dan una pela cuando me comporto muy mal.* (Jerónimo Bitácora #7 *El conflicto en mi país*).

A diferencia de otros compañeros quienes asumen el diálogo y la construcción colectiva de las actividades, son estudiantes que esperan su turno, escuchan y valoran los aportes de los compañeros. *En mi casa los conflictos los resolvemos dialogando y abrazándonos* ((Bitácora #7



El conflicto en mi país). Sumado a esto Jhonatan Padilla (2016) en su artículo de opinión expresa: “Cuando los padres participan en la enseñanza, por lo general, los hijos obtienen buenos resultados, mejoran su comportamiento y su actitud, hacia la escuela y crecen siendo más exitosos”.

La lectura de textos, los momentos de discusión, las construcciones propias logran revelar familias con características muy diferentes, desde familias que resuelven sus conflictos de forma amable a través de la palabra, como familias que acuden a la violencia para hacerlo, así que, las actitudes asumidas por los estudiantes en la escuela son las que practican en su entorno familiar. Al parecer en las encuestas los padres de familia expresan una resolución de conflictos ideal, pero los estudiantes con sus actitudes y expresiones demuestran situaciones ajenas a lo escrito.

Actividades Simbólicas

Como se plantea en el marco teórico, es necesario re-ritualizar la escuela con prácticas pedagógicas que sean tan llamativas para los niños que logren trastocar y trascender en su ser, estableciendo una conexión entre lo que se piensa, se siente y se hace. En este sentido, se percibe durante el desarrollo de los talleres cómo los estudiantes en su mayoría se notan interesados y otorgan un valor muy importante a las actividades que dentro de la propuesta se denominan actividades simbólicas. De manera muy significativa se nota motivación de los niños que presentan dificultades a nivel comportamental en otros espacios escolares, incluso durante otros momentos en los talleres, esto puede evidenciarse en las bitácoras 3 y 4, de las que se extraen los siguientes fragmentos: (Bitácora 3, San Antonio)...*mientras realizan la manilla Jerónimo dice “qué bueno hacer esto”* después de elaborar su manilla los niños están pendientes de cumplir con el pacto establecido al portar esta manilla y entre ellos se autorregulan y se recuerdan el compromiso que asumieron al realizar y ponerse la manilla para pertenecer al club de la convivencia.



(Bitácora 4, San Antonio) *Jerónimo, quien al inicio del taller se niega a participar, muestra un interés especial por esta actividad al punto que no desea ir al restaurante a comer su refrigerio, para terminar su bufanda. Cuando ve ya terminada su bufanda, le ayuda y explica a sus compañeros de clase.*

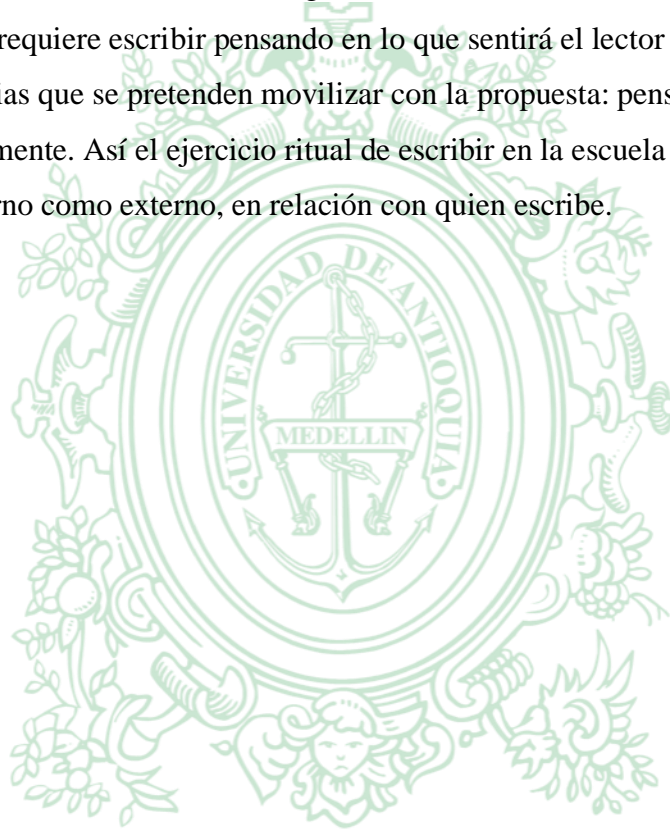
Se demuestra entonces que no solo la actividad como tal, genera otro tipo de comportamientos en los chicos, sino que a partir de esta, los estudiantes desarrollan otro tipo de habilidades que les ayudan a convivir de manera más armónica con sus pares, como el querer ayudar a los otros. Se percibe también en el siguiente caso, como los niños son conscientes de que, al realizar alguna actividad manual relacionada con un ritual escolar, debe haber una conexión entre querer, sentir y pensar, en la medida en que se ponen en funcionamiento ciertos dispositivos que garantizan el éxito de la actividad. En el siguiente fragmento los niños hablan de unas cualidades que se deben tener en cuenta a la hora de tejer la bufanda: “*paciencia, silencio, concentración, atención, cuidado y esperar*” estas cualidades también ayudan a que los niños adquieran las competencias necesarias para solucionar sus conflictos de manera pacífica en la medida en que desarrollan el manejo de la voluntad, lo que de cierta manera evitará que reaccionen de manera violenta cuando tengan un conflicto con otra persona.

(Bitácora 4, Ana Gómez de Sierra) *Al momento de realizar la bufanda se conversa con los chicos acerca de cómo hacerla y qué necesitamos... ellos mismos concluyen que se debe tener: *paciencia, silencio, concentración, atención, cuidado y esperar...* Al principio, los estudiantes tienen dificultad para aprender a hacer el tejido, por lo que las docentes deben explicar casi de manera individual como hacerlo. Sin embargo, los niños se notan interesados por aprender y con *paciencia* tratan de avanzar en su bufanda y no quieren parar hasta no verla terminada. Se percibe en ellos gran entusiasmo al ver cómo se va formando su bufanda y quienes la terminan se la quieren poner. Los niños que terminan primero le ayudan a los demás.*

En otras ocasiones, en las que los niños deben escribir para sus compañeros, se logra observar como estos le dan un gran valor y significado tanto a lo que escriben como a lo que



otros compañeros han escrito para ellos. *(Por ejemplo, al escribir las palabras dulces en la bitácora 4 o al escribir la carta para un compañero en la bitácora 8)* En el ejercicio de escribirle a otro se ponen en juicio, tanto habilidades cognitivas, como valores. Pensar que alguien va a leer lo que se escribe requiere escribir pensando en lo que sentirá el lector y precisamente esta es una de las competencias que se pretenden movilizar con la propuesta: pensar en el otro y comunicarse asertivamente. Así el ejercicio ritual de escribir en la escuela adquiere un significado tanto interno como externo, en relación con quien escribe.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Discusión

Acerca de la Movilización de las Competencias a través de Textos Narrativos.

Las experiencias que viven los estudiantes en la escuela trascienden los contenidos académicos para convertirse en principios de vida, es este tal vez el ideal mayor que los maestros se trazan al emprender una tarea o vincular una estrategia al aula, buscando orientar la forma más sana de afinar conductas inadecuadas que son practicadas por los estudiantes, se piensa que, algunas razones por las cuales esos comportamientos se reflejan en el aula son porque la mayoría de referentes sociales en la actualidad evocan guerra, agresiones verbales, físicas sumado a esto la falta de tolerancia, situaciones que son reflejadas en el lenguaje, las interacciones en los espacios escolares y en su mundo infantil en general. El aporte del proyecto busca minimizar las actitudes adquiridas negativamente, que se han convertido en referentes cotidianos para la solución de sus conflictos, además que, los estudiantes desarrollen competencias para enfrentar sus situaciones con una conciencia asertiva.

Movilizar las competencias ciudadanas comunicativas como la escucha activa en los estudiantes que demuestran la falta de respeto por la palabra, la asertividad, en aquellos que en ocasiones encuentran en el insulto una forma de comunicación y la argumentación, con los niños que a veces se comunican sin pensar en el mensaje que desean transmitir, a través de la lectura de textos narrativos con los cuales se dispone el silencio en el aula, le da al proyecto credibilidad para ser implementado en otras aulas, de esta manera permitir que otros niños puedan disfrutar las experiencias a través del lenguaje, la palabra y las historias, así involucrar en las aulas, acuerdos de convivencia, en las cuales ellos sean los protagonistas en el diálogo, la concertación y la solución pacífica de los conflictos. Es en este momento donde las competencias ciudadanas comunicativas desarrolladas cobran sentido, por ejemplo, en el taller inicial, la actividad de la manilla como acto simbólico para realizar un pacto por la convivencia y cumplimiento de las



normas, genera una atención diferente a la imposición de normas por el maestro y de esta manera asimilar formas saludables como el diálogo al punto de consolidarse como un hábito, he aquí la importancia de la actividad ritual para generar compromiso, símbolo y experiencias.

La propuesta permite además la interdisciplinariedad de las áreas, como el lenguaje, pilar fundamental de esta, la educación artística, ciencias sociales, educación ética y valores, en concordancia con el modelo social establecido por las instituciones educativas en las cuales fue implementada, dado que los textos narrativos abordan las diferentes problemáticas presentes en el escenario escolar.

El Rol de Maestro como Acto Fundamental en el Desarrollo de la Propuesta

El espacio escolar reúne múltiples experiencias académicas y sociales, las cuales son puestas en evidencia según los intereses de los maestros. De esta manera el maestro asume la evolución académica y social de sus estudiantes, son ellos los protagonistas de las situaciones escolares en el aula, vistas como el punto de encuentro para que afloren las preguntas acerca de cómo alcanzar los objetivos propuestos, pese a los panoramas sociales, las situaciones familiares y las realidades institucionales.

Por estas razones es necesario tener maestros dispuestos, creativos, dinámicos, flexibles, con propuestas diferentes, que sean motivadoras para los estudiantes. No es necesario utilizar grandes materiales o realizar costosas construcciones para lograr objetivos con los niños, solo depende de sus actitudes y su forma de orientar las actividades, el éxito o el fracaso en cada taller.

Otra posibilidad abierta de investigación es la utilización de materiales sencillos para crear significados en el aula generando hábitos en los estudiantes. Los niños poseen toda la creatividad e imaginación que les permite ver a través de ellos, símbolos, desde los cuales aprender, un muñeco de trapo, un tejido, una bandera, elementos presentes en esta propuesta, que



evidenciaron una conexión en los niños, con el aprendizaje de formas asertivas de comunicación.

Una alternativa más de investigación es el estudio de los proyectos flexibles y los impactos que tienen estos en las Instituciones Educativas, ya que cumplen una función transversal, generan impacto en las áreas de conocimiento, ya que no se está dejando a los maestros de cada área como responsables del desarrollo de competencias específicas, sino que se está logrando la articulación completa del currículo como un ideal pedagógico.

Rol de las Familias

Las familias jugaron un papel importante desde el inicio en el planteamiento del problema, ya que cada estudiante y familia, enfrenta sus conflictos de forma diferente, según las situaciones vividas en casa, las costumbres y los estilos de crianza que cada familia adopte. Como consecuencia de ello, en la mayoría de los casos los niños demostraban una actitud impaciente, se les dificultaba escuchar, agredían con facilidad a sus compañeros, recurrían a la fuerza bruta para defender sus ideas y se involucraban en conflictos agresivos, reflejando de cierto modo el ideal de “defenderse” que traían de sus hogares. Este tipo de situaciones seguían siendo recurrentes y la intención de la escuela de formar en la cultura del respeto y la paz, se desdibujaba un poco en el entorno familiar. Entonces, no es suficiente que en la escuela se hable de buenas prácticas y se enseñe la forma correcta de solucionar conflictos, si desde las familias no hay apoyo y acompañamiento en esa formación. Así pues, ambos ámbitos tanto escolar como familiar deben perseguir los mismos objetivos y cooperar en la formación de los estudiantes.

¿Qué hacer en el aula a pesar de las familias? Este es el punto fuerte de la propuesta, poner en evidencia cada una de las situaciones de discusión encontradas en textos narrativos, generar momentos de discusión a través de la palabra, en la cual no sea necesaria la imposición de normas, castigos o situaciones de agresión física, basta saber utilizar su poder para transformar actitudes, así que, la propuesta evidencia una doble intención que involucra también



a las familias, como el núcleo principal de formación, sin juzgar la forma de orientar a los niños, si no de demostrar en ellos que existen maneras a través de diferentes estrategias para orientarlos de forma adecuada. Las prácticas pasadas de agresión física en las familias ya no son la forma de corregir niños, la propuesta busca la evolución pedagógica de involucrar a los padres en prácticas de formación, en las cuales todos desarrollan competencias desde sus niveles y enfocados en las prácticas que lo necesite.

Proyección e Impacto de la Propuesta.

Esta propuesta que inicialmente se presentó para los grados segundo 1 y segundo 2 de las I. E. San Antonio y Ana Gómez de Sierra, hoy se perfila como una alternativa pedagógica de implementación en toda la básica primaria de ambas instituciones como parte de las estrategias del comité de convivencia para la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Si bien se llevará a cabo durante los próximos dos años, se trata de dejar una capacidad instalada en cada institución para la construcción de diferentes talleres pedagógicos que movilicen competencias ciudadanas comunicativas a partir de los textos narrativos.

Además de los aprendizajes para las docentes que deja la propuesta y todo el proceso investigativo también es importante resaltar que después de la aplicación de los talleres pedagógicos con los estudiantes, demuestran actitudes positivas frente a la escucha activa, la asertividad y la argumentación, lo que fortalece otros proyectos en la promoción de valores, hábitos y prevenciones. En la entrevista realizada al comité de convivencias pudo hacerse consciente que la ruta de prevención adolece de pautas claras que lo promuevan en la cual el único recurso es la imposición de las normas y la sanción. Además, se evalúa que los encuentros de este comité se realizan para tomar decisiones de tipo sancionatorios más no de tipo preventivo. Es aquí donde el comité ve con buenos ojos la promoción y el fortalecimiento de



nuevas propuestas que sean promotoras de hábitos adecuados y de conciencia en los estudiantes para prevenir el conflicto y los inadecuados hábitos de resolución de este y para trascender la sanción disciplinaria propia del proceso tradicionalmente implementado en las instituciones educativas en su generalidad. En última instancia, se reconoce en el proyecto y su propuesta, una posibilidad para instaurar una cultura de prevención del conflicto escolar en la Institución.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Conclusiones

Las situaciones de conflicto en el aula son realidades con las cuales se convive diariamente, por cosas simples como tomar un lápiz de un compañero sin decírselo, hacer un comentario que incomode a otro, hablar sin pedir la palabra, excluir del juego a un compañero o no invitarlo, estar en desacuerdo con la idea de alguien más o sentirse mal por un acontecimiento de casa que no es posible expresar con palabras, afectando el clima escolar. Estas y muchas situaciones se resuelven a través de los insultos, los gritos, la sanción y el castigo, es decir, prevalece frente al conflicto una solución punitiva sobre la prevención. En este sentido, los textos narrativos permiten a los niños, verbalizar sus experiencias cotidianas de manera relacional, en cuanto pueden mostrarles una realidad vivida por otros personajes y la forma como llegan a solucionar los conflictos.

El diseño de cada taller es la oportunidad de pensar en el quehacer pedagógico, en la cotidianidad del grito de los maestros en las aulas de clase para reemplazarlo por el acercamiento consciente a la investigación y postulación de otras formas de hacer la escuela. Como maestras y formadoras de estudiantes en sus primeros años, con el desarrollo de esta propuesta se incrementa la responsabilidad y el compromiso de que en cada palabra dicha y en cada acto educativo se vea reflejado un sello de honestidad que demuestra lo que se es y se piensa frente a la educación.

Cabe también resaltar el papel preponderante de la familia en este proceso, de la forma en que las familias solucionan sus conflictos dentro del hogar depende en gran medida como los estudiantes los solucionan en la escuela con sus pares. La familia, como primera formadora del niño, al hacer un acompañamiento constante en la práctica de normas, en el fortalecimiento del diálogo y en la resolución pacífica de conflictos, motiva a los niños a mejorar el control de sus emociones y a tener una mejor comunicación con sus pares y adultos representantes de autoridad. Es difícil que un estudiante que ve a sus familiares tratarse con insultos y golpes para



enfrentar los problemas puedan solucionarlos de otra manera con sus compañeros, en este sentido el ejemplo dentro de sus entornos familiares es fundamental. De acuerdo a lo anterior esta propuesta convoca de manera directa a las familias en el desarrollo de los talleres, brindándoles una oportunidad de reflexión frente a sus prácticas cotidianas en el hogar con relación a los conflictos, promoviendo a través de los niños otras formas de enfrentarlos.

De igual manera se considera que el lenguaje de los maestros en su ejercicio de poder frente a la convivencia es el primero que debe reflejar las competencias ciudadanas comunicativas, escucha activa en la medida en que no impongan su verdad sino que incentiven en sus prácticas la necesidad de escuchar y ser escuchados, argumentar como la forma correcta de resolver desde la diferencia de opinión un problema con un compañero desde el diálogo y la asertividad, para decir de manera oportuna, cordial y coherente lo que se quiere expresar, de esta manera, es una gran responsabilidad emocional del docente frente a la parcialidad con las situaciones, el concepto de lo justo frente a las dificultades de convivencia que se presentan cotidianamente, la versatilidad de pensar en la manera más adecuada para solucionar un conflicto a través de diferentes estrategias pedagógicas que no sean una simple sanción inmediata de castigo, si no que a través de todas ellas se reflexione, se prevenga y se aprenda.

Sumado a esta idea también se concluye que se da una estrecha relación entre la representación de la autoridad y la norma que el maestro refleja frente a un grupo, cuando los estudiantes la asumen como elementos necesarios para la convivencia, no como una imposición caprichosa de su profesor sino como consenso grupal. El docente, al movilizar de manera consciente sus propias competencias ciudadanas comunicativas y ser un referente positivo de los niños en la resolución de los problemas que a diario se le presentan, es un constante motivador que fomenta la autonomía para asumir y resolver los conflictos y como se menciona anteriormente en coherencia con la formación en el hogar como primer contexto detonador o apaciguador del conflicto.

Finalmente, la movilización de competencias ciudadanas comunicativas se puede ver



impactada con los talleres pedagógicos con textos narrativos, cuando tienen la aplicación y reflexión pertinente y duradera en el tiempo, porque permite movilizar estructuras no solo desde el componente cognitivo sino también en el fortalecimiento del ser, involucrando a los estudiantes en situaciones y actividades en las que descubren cómo los conflictos pueden ser solucionados pacíficamente, permeando sus entornos escolares, familiares y sociales contribuyendo a la paz y la convivencia.

Este es solo el abrebocas para una propuesta que puede instaurarse como una práctica inmersa en el currículo y que bien puede ser desarrollada en cualquier Institución Educativa cuyos espacios no están exentos de la violencia que invade al país.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias Bibliográficas

Abril, M. P. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*, 47, 3.

Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24, 2, 3, 7, 13.

Aranda, T., y Araújo, E. G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado: <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/Técnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.Pdf>, 227.

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.

Arroyave, M. E., Jiménez, A. T., Londoño, M. J. y Marmolejo-Ramos, F. (2004). Sobre las implicaciones pedagógicas del trabajo con textos narrativos como estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. *Educación*, 30, 90-94.

Arzaluz, S. S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144.

Bettín, I. C., y Jaramillo, P. (2012). *Crónicas de la infancia: Una vía para preparar desde la narrativa a niñas y niños en la expresión de sentimientos y emociones así como en la resolución de conflictos a través de un cuento virtual* (Tesis doctoral).

Boom, A. Bernal, M. El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Educación y Ciudad*, (5), 86-99. (2015).

Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México, D.F. Editorial Trillas.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa (original publicado en



1986).

Cajiao, F., López, Y., & Muñoz, L. (2013). *Leer para comprender, Escribir para transformar*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Castelló A., (2013). Habilidades comunicativas III: la escucha activa. Recuperado el 20 de abril de 2018 de <https://comunicacioncambio.com/escucha-activa/>.

Castiblanco, A J. P, López P. M. G. & Valenzuela, G. J. R. (2014). Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Pedagogías otras: Educación y ciudad*, 65-76.

Cerda H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 125-145.

Chaux, E., & Jaramillo R. (2004). Educación para vivir en sociedad. *Altablero* No. 27, febrero-marzo 2004. Publicación digital. Recuperado el 28 de marzo de 2018 de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31332.html>.

Chaux, E., Lleras J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: MEN y Ediciones Uniandes.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza editorial.

Cotrino, L. O. (2011). El mito, el rito y la educación: puntos de encuentro, riesgos y esperanzas. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 249.

De Barros, N. A. (1977). *El taller, integración de teoría y práctica* (Vol. 29). Buenos Aires. Editorial Humanitas.

De Competencias Ciudadanas, E. B. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es*



posible! *Lo que necesitamos es saber y saber hacer* (series: guías No. 6). Ministerio de Educación Nacional.

De la Educación, L. G. (2006). Ley 115 de febrero 8 (1994). *Bogotá, DC: Editorial Unión.*

De Rada, Á. D., & Honorio, V. (2002). Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. *Sociológica*, 17(49), 367-372.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2. Recuperado el 26 de marzo de 2018 de http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf.

Duarte, A., & Abreu, J. (2014). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *International Journal of Good Conscience*, 9(2), 90-121.

Duque Aristizábal, C. P., & Ovalle Parra, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 57-67.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata.

Escalante, D., & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.

Española, R. A. (2001). *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Madrid: Real Academia Española. *Disponible en línea: <http://www.rae.es/rae>.*

Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-24.

Girard, K., & Koch, S. J. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual*



para educadores. Barcelona. Ediciones Granica SA.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13-28.

Graves D. (1992). Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Buenos Aires. Editorial Aique.

Hernández, A. M., Ortega, G. G., & Manjarrez, T. C. (2012). Estrategias pedagógicas para la solución de conflictos escolares. *Escenarios*, 10(1), 63-68.

Hernández, S. R., Fernández C.C., y Baptista L. P. (1998). Metodología de la investigación. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.

Vásquez, C. E. O., Cuevas, F. S., & Montoya, L. N. M. La inclusión y las prácticas pedagógicas: Territorios para convivir y aprender.

Jiménez, A. T., & Marmolejo, F. (2005). Sobre las implicaciones en el campo escolar del trabajo con textos narrativos: reflexiones conceptuales y diseño de actividades significativas en el aula. *Universitas Psychologica*, 4(2), 143-149.

Juanatey, L. (1996). *Aproximación a los textos narrativos en el aula* (Vol. 1). Madrid: Arco Libros.

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Latorre, D. C., & Escobar, H. (2010). Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria. *Universitas Psychologica*, 9(3), 863-878.

Levinson, B. A., Sandoval, E., & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34). 829, 838.

Ley, N. (2013). 1620. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia escolar*.



Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. México: Ed. Paidós Educador-Bs. As.

López, I. G. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25(1), 11-29.

NAVARRA, J. M. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 417-438.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu. Tomado el 23 de marzo de 2018 de http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2014/actualizaciondocente/bibliografia/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf.

Moreno, J. A., Ayala, R., Díaz Pardo, J. C., & Vásquez, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. Forma y función, 23(1), 145-175.

Muñoz, J. M. E., & Olmedilla, J. M. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.

Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. Recuperado el 28 de marzo de 2018 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005

Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 41-59.

Reyes, L., y Vargas, A. M. (2009). La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una



aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 243-273.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Grupo Cife, México: Universidad Autónoma de Guadalajara. En: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKCOTM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKCOTM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf).

Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.