

CAPÍTULO VII

Competencias ciudadanas y convivencia en el aula en niños de 4.º de primaria en una institución educativa del municipio de Filandia, Quindío (2019)

Elizabeth Gallego Correa¹

Maricela Arias Arias²

Angie Katherin García Hernández³

Lina Marena González Grajales⁴

Resumen

El capítulo plantea el proceso y el análisis de los resultados obtenidos en la investigación sobre las manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula, mediante la aplicación de una estrategia didáctica, dirigida a estudiantes de grado 4.º de básica primaria, en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Filandia, Quindío.

La investigación es de tipo cualitativa con enfoque hermenéutico, a través de un estudio de caso, donde se observaron las competencias ciudadanas comunicativas, emocionales e integradoras que influyeron el pensar, actuar e interactuar en la

1 Psicóloga de la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde, Manizales. Grupo de investigación Arquitectura y Diseño. Contacto: elizabeth.gallego@ucp.edu.co

2 Docente en básica primaria en Institución Educativa Sagrado Corazón Bethlemitas Sagrado Corazón. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: maricela.arias@ucp.edu.co

3 Docente en básica primaria en el Instituto Educativo de Mistrató. Ingeniera industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: angie2.garcia@ucp.edu.co

4 Docente en básica primaria en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación de Toro Valle. Licenciada en Educación Básica primaria con Énfasis en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: limarena@hotmail.com

convivencia. La unidad de trabajo la conformaron 29 estudiantes con edades entre los 9 y 10 años. Se utilizaron técnicas como observación, entrevistas, talleres y el diario de campo, entre otras.

En la obtención de los resultados, se tomó como referencia a Enrique Chaux (2004), quien analiza las competencias ciudadanas y su contribución en el tipo de convivencia. Análisis que cobra sentido en las relaciones que se establecen en el aula; sin embargo, se requiere mejorar aspectos que orientan y dan sentido a las interacciones, tales como comunicación y emociones.

En las competencias integradoras se evidencia necesidad de promover el interés en pensar, actuar e interactuar favoreciendo un clima nutritivo en el aula que fomente la democracia, participación, reconocimiento de derechos, obligaciones y el abordaje de conflictos de manera constructiva.

Palabras clave: competencias ciudadanas, convivencia, aula, relaciones, emociones.

Introducción

El presente estudio posibilitó conocer las diversas manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula escolar, en el grado 4.º de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús. Este conocimiento facilitó la comprensión de las categorías abordadas: competencias ciudadanas y convivencia en el aula. Además, aportó significativamente a la modificación de la dinámica en el interior del aula de clase, máxime cuando, en términos generales, estos son temas que se delegan a los docentes encargados de la disciplina.

El estudio permitió comprender e interpretar las maneras de pensar, actuar e interactuar de los estudiantes en el aula de clase, lo que abre una ruta de atención e intervención de la situación problema que originó esta investigación, además de contribuir en la generación de ambientes nutritivos en el aula.

Las categorías abordadas en este estudio fueron motivadas a partir de la observación de la convivencia en el aula de clase, caracterizada por conductas con tendencia a la violencia y al acoso escolar. Conductas que ameritan un estudio más profundo, ya que esta institución, como tantas otras en la región, son el reflejo de lo que sucede en el ámbito nacional, donde el acoso escolar se encuentra en el 21 %, según el informe de la Unesco (2019). Además, de deficiencia en la regulación emocional, dificultad en la solución de conflictos e inadecuado manejo de las relaciones interpersonales.

Estas conductas no solo dan cuenta de la falta o carencia en la apropiación de herramientas para el adecuado manejo de las emociones, sino que además evidencian la falta de apropiación de las competencias ciudadanas y, por ende, posibles influenciadoras en el tipo de convivencia que caracteriza al grupo de 4.º grado. Así, partiendo de esta premisa, la investigación se enfocó en comprender las diversas manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula escolar.

Los seres humanos se relacionan desarrollando, como señala Cajiao (2012), una vida en comunidad o en los espacios donde se interactúa y se produce el ejercicio de derechos, deberes y libertades, en los ámbitos privado y público. Es este un desafío y un aprendizaje que supone una enseñanza que está profundamente combinada con el proceso formativo de cada individuo y directamente relacionada con el contexto, el ambiente social y familiar (Pérez y Forbes, 2018).

Siguiendo este planteamiento, se reconoce que uno de los espacios donde se potencia la vida en comunidad es la escuela, y es allí donde cobra importancia la educación ciudadana que propicia la reflexión e implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos (Ruiz Silva y Chaux, 2005). Por tanto, la noción de competencia ciudadana moviliza un conjunto de recursos, internos y externos, para responder a una situación en un contexto determinado (Jonnaert, 2002; Le Botef, 2002), incluyendo acción y conocimiento (Venet y Correa, 2014).

Estos planteamientos permiten que el tema de competencias ciudadanas cobre fuerza tanto en el ámbito educativo como en la Constitución Política de Colombia. Así, a partir de 1991, la Constitución gesta una serie de reformas en el sistema educativo en materia de enseñanza cívica (Restrepo, 2006) con respuesta normativa mediante la Ley 115 de 1994, artículo 5, que hace énfasis en “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 138).

De igual manera, es importante reconocer que esta ley (115 de 1994) genera ajustes a los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional y a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: “Formar para la ciudadanía”. A lo que se suma en la guía N.º 6 del Ministerio de Educación Nacional en la que se establecen los estándares en tres grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, e identidad y valoración de las diferencias.

Esta distribución permite valorar y reconocer lo que los estudiantes deben saber y saber hacer. En el primer grupo, convivencia y paz, están aquellas competencias que conducen a construir relaciones pacíficas y respetuosas entre las personas y el medioambiente; en el segundo grupo: participación y responsabilidad democrática, se encuentran las competencias orientadas hacia la toma de decisiones, para participar en la vida política desde una perspectiva de derechos y responsabilidad democrática, y en el tercer grupo, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se busca desarrollar un pensamiento y actitud crítica con el ánimo de comprender la diversidad étnica y cultural del país.

De esta manera se entiende que desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor –político– de la solidaridad, y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad, como violencia, fanatismo e indiferencia extrema (Ruiz, 2002, p. 12). A su vez, pasa por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento (Ruiz Silva y Chau, 2005, p. 23).

Sumado a esto, se debe tener en cuenta a Chau, citado por Orozco (2018), quien explica que las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos, como las competencias relacionadas con el conocimiento, con lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo y con las competencias integradoras (p. 31). Las competencias relacionadas con el *conocimiento* se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Se considera que si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.

Las competencias *cognitivas* se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas y la capacidad de reflexión y análisis crítico, entre otras.

Las competencias *emocionales* son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Chau (2004) argumenta que las competencias emocionales se establecen como un índice fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchas investigaciones han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad.

Las competencias *comunicativas* son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos o la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.

Y las competencias *integradoras* son las encargadas de articular, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente. Esta competencia requiere ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto; manejo emocional como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

Para el presente estudio se tuvo en cuenta dos grupos de competencias ciudadanas: la primera relacionada con la convivencia y paz, y la segunda, con la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia. Además, teniendo en cuenta que los participantes son de grado 4.º de primaria, se determinó trabajar con los estándares básicos que propone el MEN, que corresponden a las competencias ciudadanas comunicativas, emocionales e integradoras (tabla 1), donde se especifica la categoría, que corresponde a la competencia a analizar; la subcategoría describe los elementos conceptuales básicos a desarrollar, y los indicadores corresponden a lo que los estudiantes deben saber hacer.

Además del interés que se evidencia en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional por implementar en los centros educativos las competencias ciudadanas, es de resaltar que las instituciones educativas, en los diferentes niveles y contextos, también manifiestan un interés por investigar e implementar programas en estos temas, tal como se evidencia en algunos de los trabajos de investigación que sirvieron de fuente para el ejercicio investigativo.

En el ámbito nacional, se reconoce el interés de algunas alcaldías por incluir en los planes de desarrollo programas sobre cultura ciudadana. Tal es el caso del programa “Formar Ciudad” ejecutado durante la primera alcaldía del Dr. Antanas Mockus en la ciudad de Bogotá, la cual tuvo lugar entre 1995 y 1998. En este plan se incorporó el enfoque de “Cultura Ciudadana” como pilar fundamental para el adecuado desarrollo urbanístico de la ciudad, programa que fue financiado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).

Tabla 1. Estándares básicos de las competencias ciudadanas

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Competencias ciudadanas comunicativas	Escucha activa	Los estudiantes exponen puntos de vista propios y escuchan las posiciones ajenas en situaciones de conflicto
	Comunicación asertiva	Los estudiantes expresan en forma asertiva puntos de vista e intereses propios en las discusiones grupales
	Toma de decisiones	Los estudiantes proponen distintas opciones cuando toman decisiones en el salón y la vida escolar
Competencias ciudadanas emocionales	Identificación de las propias emociones	Es la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo
	Empatía	El estudiante percibe, comparte y comprende los sentimientos y emociones de los demás, con base en el reconocimiento del otro como similar
	Asertividad	Comunica y defiende sus propios derechos e ideas de manera adecuada y respetando las de los demás
Competencias ciudadanas integradoras	Reconozco cómo se sienten otras personas	Es la capacidad para reconocer y nombrar los sentimientos en otras personas
	Reconozco el valor de las normas	Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones. Expresa respeto hacia la autoridad
	Reconozco el valor de los acuerdos	Respeta las decisiones tomadas en común por el grupo y acepta la diferencia como un valor

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

El programa contribuyó significativamente a reconocer la necesidad de incorporar nuevas estrategias de acercamiento a la comunidad con el fin de promover la cultura ciudadana. Estrategias que implican actividades lúdico-pedagógicas, entendidas como un ejercicio de responsabilidad compartida entre la Alcaldía y los ciudadanos, favoreciendo conductas y actitudes que permitieran acercar a la ciudadanía al entendimiento del “otro”, en el cumplimiento de las normas legisladas, normas morales y las construcciones culturales.

Otra experiencia significativa fue la realizada por la Secretaría de Salud Departamental de Bogotá, en las Instituciones Educativas San Francisco de Asís y Atanasio Girardot, en la que se promovió la estrategia “Escuela Saludable en la ciudad de Bogotá”, desde el año 1997, dentro de la que se establece a modo de objetivo promover la formación y consolidación de escuela saludable en el Distrito Capital, generando alrededor de cada institución educativa procesos de gestión y apropiación orientados al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa con énfasis en la comunidad escolar .

Siguiendo estos lineamientos, en el municipio de Medellín se creó la Secretaría de Cultura Ciudadana, mediante el Decreto 151 del 20 de febrero de 2002, que determinó la nueva estructura administrativa y el funcionamiento del nivel central del municipio de Medellín. Secretaría que tiene a su cargo los programas y servicios que impulsan la construcción de ciudadanía desde las orientaciones de justicia social, defensa de los DD. HH., reconocimiento de las diferencias e inclusión social.

Con lo expuesto en los anteriores planes de desarrollo, queda en evidencia la necesidad de impulsar estrategias que permeen la sociedad en general, con el ánimo de crear mayor nivel de conciencia ciudadana, donde se valide el valor y el respeto por el otro, se acaten las normas y se respeten los derechos humanos; además, requiere de la articulación inter- e intrainstitucional de los sectores que se desarrollan dentro de una sociedad, donde las instituciones educativas tienen un papel muy importante en la formación e implementación de estas propuestas.

De otro lado, se reconocen las investigaciones realizadas en el sector educativo, las cuales van encaminadas a conceptualizar, evaluar, comprender o implementar estrategias que favorezcan las competencias ciudadanas. Es el caso de la monografía realizada por Restrepo (2006), abogado de la Universidad Pontificia Bolivariana, donde presenta una aproximación al concepto de “ciudadanía y competencias”.

Para el autor, son conceptos que se naturalizan en lo que él nombra como “discurso oficial” en Colombia; además, presenta un recorrido histórico de cómo ha evolucionado el concepto, reafirmando la necesidad e importancia de profundizar en estos temas.

Otra investigación que aporta significativamente es el trabajo realizado por Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007), denominado Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. En este trabajo se abordaron fenómenos como la violencia, la corrupción, la impunidad y la inseguridad; situaciones que son generadas en gran medida por la ausencia de competencias ciudadanas en los sujetos que hacen parte de la nación.

En el ámbito departamental, se relacionan dos trabajos realizados en el Quindío. Uno, presentado por Giraldo y Gil (2017), llamado Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en dos grupos de básica primaria de la institución educativa Ciudadela Cuyabra, de Armenia, y el otro realizado por Orozco (2018), denominado Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en un grupo de estudiantes de media de la institución educativa Quindos, de la ciudad de Armenia.

En el trabajo de Giraldo se concluye que la competencia ciudadana emocional en los estudiantes de grado primero y quinto cumplió un papel vital no solo en el desarrollo individual de la personalidad, sino también en la regulación de las relaciones interpersonales y, más allá de eso, para construir sociedad, lo que evidencia una alta deficiencia en esta competencia. Por la misma línea se encuentra el trabajo de Orozco, quien plantea que en la experiencia en el aula y en el entorno escolar, los estudiantes valoraron el impacto que tuvieron sus emociones y las acciones derivadas de estas en los demás, y consideraron importante tratar de ayudar a sus compañeros a experimentar emociones positivas, a fin de reducir las emociones negativas que pudieron ser fuente de conflictos y finalmente propiciar la empatía.

Los resultados de estos trabajos constituyen un referente investigativo importante, en la medida que se reconoce no solo la necesidad de seguir ahondando en las competencias ciudadanas, tanto a nivel teórico como metodológico, sino también en la necesidad de permear a toda la institución educativa para que se apropie de estos saberes y de sus procesos, y así garantizar transformaciones en la forma de pensar, sentir y actuar en los distintos actores de la comunidad educativa, lo

que entraría a modificar y mejorar los procesos de interacción y, por ende, la convivencia ciudadana.

Cada uno de los temas planteados anteriormente, sumados a la experiencia de las docentes en el aula de clase, justifican la necesidad de analizar las competencias ciudadanas en los entornos donde se realiza los procesos de formación. Así, la pregunta de investigación se planteó de la siguiente manera:

¿Cómo influye las competencias ciudadanas en la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Filandia, Quindío (2019)?

El objetivo general de la investigación fue comprender las manifestaciones de las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula en los estudiantes del grado 4.º de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Filandia, Quindío (2019).

Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes: 1) identificar las competencias ciudadanas y las manifestaciones de la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º; 2) categorizar las competencias ciudadanas y las manifestaciones de la convivencia en el aula, y 3) analizar la influencia de las competencias ciudadanas en la convivencia en el aula de los estudiantes del grado 4.º.

Metodología

La investigación se desarrolló en tres etapas durante el año 2019. La primera etapa fue de identificación, que se realizó en el primer semestre del año, y en el segundo semestre se realizaron la segunda y tercera etapa. La segunda fue de categorización, teniendo como referente la información que se recolectó en los diferentes talleres. La tercera etapa fue de análisis e interpretación de la información, donde se utilizó una matriz de doble entrada que permitió cruzar la información de las categorías y subcategorías planteadas, para finalmente generar las conclusiones y dar respuesta a la pregunta de investigación.

La investigación es de tipo cualitativo, dado que el objetivo general se centró en comprender un fenómeno (competencias ciudadanas) en un ambiente específico (aula de clase) y con un grupo de estudiantes determinados. Criterio que Vera (2008), citado por Niebles y Bohórquez (2019), argumenta planteando que “este

tipo de investigación estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios o instrumentos en una determinada situación o problema, procurando lograr una descripción holística, en la cual se intenta analizar exhaustivamente un asunto o actividad en particular” (p. 64). A esto se suman los aportes de Cerda (2011), igualmente citado Niebles y Bohórquez (2019), quien mantiene que es aquella que hace alusión a características, atributos, facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o de un ser humano (p. 64).

El enfoque es hermenéutico, dado que se buscó comprender la conducta y las manifestaciones sociales y culturales del grupo participante de la investigación. A decir de Camacho y Marcano (2003), lo hermenéutico exige una interpretación del conocimiento, producto de las interpretaciones socioculturales, de una realidad de conciencia subjetiva. Realidad que puede conducir a “conocer la vida psíquica de las personas, con la ayuda de los signos sensibles como son las propias manifestaciones individuales” (De Castro *et al.*, 2007).

El diseño metodológico se planteó desde el estudio de caso, ya que se indagó por un tema específico en un contexto determinado, tal como lo plantean los referentes brindados por Yin (1994.), y los aportes de Merriam (1998) y Moreira (2002), citados por Orozco (2018), quienes coinciden en reconocer que “el estudio de caso tiene como objetivo describir, interpretar, analizar y teorizar los hallazgos, conceptos o interrogantes que surgieron de la información extraída del contexto” (p. 44).

La unidad de trabajo estuvo conformada por 29 estudiantes, 17 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilaron entre los 9 y 10 años de edad, los cuales se encontraban cursando 4.º grado en la institución educativa Bethlemitas de Filandia, Quindío. Este grupo se caracterizó por que el 96 % de los estudiantes reside en la zona urbana del municipio de Filandia, y el 4 %, en zona rural; el 96 % de los estudiantes pertenece a un estrato 2, y el 4 %, al estrato 1.

La unidad de análisis se estableció desde las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula de clase. Estas, a su vez, son tomadas como categorías iniciales y dan paso a las subcategorías del estudio. Así, para la categoría competencias ciudadanas, corresponden la subcategoría de competencias emocionales, integradoras y comunicativas; y para la categoría de convivencia en el aula, las subcategorías corresponden a las diferentes manifestaciones en

las formas de pensar, sentir y actuar de los niños y niñas participantes de la investigación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se utilizó la observación participante, el diario de campo, los registros narrativos, encuestas y talleres. Los talleres se planearon, teniendo en cuenta estrategias lúdico-pedagógicas, facilitando la comunicación y la relación con los participantes.

La observación participante se implementó de manera permanente, tanto en el aula de clase como en los diferentes talleres, posibilitando la interacción social con los estudiantes en diferentes momentos. Esto permitió observar y registrar las conductas y el sistema de relaciones de los integrantes de grado 4.º en tiempo real.

El diario de campo fue diseñado por los niños y niñas con la colaboración y guía de las docentes investigadoras. En este, los participantes consignaron después de cada taller sus reflexiones, sus sentimientos y sus comportamientos, según lo aprendido e interiorizado después de cada actividad.

Los registros narrativos se recopilaron a partir de los trabajos realizados en los talleres, como cartelera, mensajes, dibujos, fotos, etc., con el objeto de analizar algunas reacciones, comportamientos o conductas recurrentes durante el desarrollo de los talleres.

Las encuestas se realizaron con preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple dirigidas a los estudiantes, padres de familia de los menores y docentes del grado 4.º B, con el fin de conocer cómo se daban las relaciones de convivencia dentro y fuera del grupo y en el núcleo familiar.

Y finalmente los talleres se plantearon teniendo en cuenta la estrategia lúdico-pedagógica. Se realizaron siete sesiones, con un promedio de dos horas cada una: 6 sesiones en el salón de clases para el trabajo grupal, según las necesidades del grupo y una sesión de trabajo individual, con el fin de valorar, según los lineamientos formulados sobre los estándares básicos de las competencias ciudadanas, cómo se encontraba cada participante. Valoración que se hizo antes de iniciar los talleres y después de terminar todo el proceso.

La estrategia lúdico-pedagógica que se implementó en los talleres facilitó el acercamiento a los niños y niñas, lo que hizo de estas actividades un espacio de diversión y aprendizaje. Por estrategia pedagógica se entiende cada uno de los pasos que los docentes despliegan en el aula de clase para desarrollar diferentes acciones desde el proceso de enseñanza aprendizaje hasta la atención y disciplina de los educandos. No se reduce a simples técnicas: se apoya en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Trejos, 2015).

Las estrategias lúdicas son instrumentos que potencian las actividades de aprendizaje y ayudan a solucionar problemas. Esto permite emplear diversas estrategias como modificar el contenido o estructura de los materiales, con el único fin de facilitar el aprendizaje y comprensión en los estudiantes. Por medio de las estrategias lúdicas se promueve la exploración y la investigación en torno a los objetivos, temas, contenidos; además genera un ambiente favorable para que los estudiantes sientan interés y motivación por lo que se le está enseñando (Hernández, 2014.).

La aplicación de la lúdica en el proceso de aprendizaje tiene implicaciones en el reconocimiento de sí mismo y en la relación con el entorno a partir de experiencias placenteras. Su importancia radica en que permite potenciar aspectos relacionados con el pensamiento abstracto, innovador y creativo, de igual forma desarrolla habilidades comunicativas y cooperativas, así como la capacidad de entender problemáticas y buscar posibles soluciones frente a ellas (Castellar, González y Santana, 2015).

Resultados

La información recolectada, utilizando los instrumentos mencionados en el apartado anterior, fue analizada por medio de una matriz de doble entrada, que permitió describir, categorizar e interpretar las categorías planteadas para este estudio: competencias ciudadanas y convivencia en el aula de clase.

La categoría *competencias ciudadanas* incluye tres subcategorías, las que a su vez se analizan según algunos indicadores. La primera corresponde a la competencia comunicativa, y los indicadores fueron la escucha activa, la comunicación asertiva y la toma de decisiones. La segunda es la competencia emocional; los indicadores fueron la identificación de las propias emociones, la empatía y la asertividad, y

finalmente la subcategoría integradora, con los siguientes indicadores: reconozco cómo se sienten las otras personas, reconozco el valor de las normas y reconozco el valor de los acuerdos.

La categoría *convivencia en el aula* se analizó teniendo en cuenta las diferentes expresiones que los niños y las niñas manifestaron en el aula de clase, tales como las formas de pensar, actuar e interactuar dentro del aula de clase; además, se indagó con los docentes y padres de familia de los participantes sobre las manifestaciones en estos tres aspectos, con el fin de indagar si los cambios evidenciados, influían y permanecían en otros contextos.

Con el fin de generar mayor comprensión del análisis, se utilizaron símbolos alfanuméricos, para indicar el instrumento de donde se obtuvo la información. Así, para identificar a los participantes se les asignó la letra N1, N2, y así sucesivamente; los talleres, con la letra T, con su respectiva numeración; la observación participante, con la letra O; diario de campo, con las letras DC, y la entrevista, con la letra E.

En el análisis de las *competencias ciudadanas* se evidencia que los estudiantes reconocen que la escucha activa es indispensable, cuando se pretende mejorar la convivencia, y en especial la comunicación con los compañeros, que además implica poder reconocer al otro, reconocer las normas y los acuerdos, tal como se evidencia en lo planteado por N2: “Fue importante escuchar, tener respeto, y disciplina para una buena convivencia y comunicación” (T1).

De igual manera, se entiende que las competencias ciudadanas implican realizar un proceso comunicativo adecuado, donde el diálogo es una estrategia válida para aprender a resolver conflictos. Al respecto, N5 dice: “La práctica de las competencias ciudadanas fue importante porque nos ayudó muchísimo. Nos enseñó que debemos ayudar a los demás. Dialogar frente a los problemas sin ser violentos” (T3). Además, se evidencia que los participantes valoran estas actividades, ya que aportan a su proceso de formación personal, lo que les permite aprender a regular sus emociones, a expresar sus sentimientos y pensamientos y a desarrollar habilidades para la escucha activa, con lo que favorece y da herramientas para ayudar a los otros.

Si bien algunos participantes incorporaron adecuadamente las competencias comunicativas, otros lograron hacer una reflexión en cuanto a la importancia de aprender a comunicarse asertivamente, debido a que analizaron que, por no saber escuchar a los otros, por el poco compromiso y la falta de empatía hacia el otro, no lograron resolver muchas situaciones y conflictos dentro del aula de clase; tal como lo expreso N2: “Fue necesaria la práctica de las competencias ciudadanas porque se presentaron muchas peleas por falta de una buena comunicación” (T1); y, a su vez, N3: “Si se presentaron algunos problemas los debimos solucionar comunicándonos” (T 1). Esta experiencia permitió a los participantes concluir que mostrando un mayor compromiso frente a lo que el otro desea comunicar, disminuyendo la ansiedad, mejorando las relaciones, aumentando la confianza y la seguridad entre las personas, se pueden disminuir los conflictos y además todos pueden aportar a la solución de los problemas, lo que hace del aula un lugar seguro y agradable para convivir.

La convivencia en el aula se ve influenciada por las experiencias previas que tienen los participantes. Estas influyen en la toma de decisiones cuando de resolver problemas se trata, donde las emociones y pensamientos influyen en la forma de actuar e interactuar. Aspecto que se refleja en las observaciones que realiza una de las docentes: “Trato de hacer el proceso de toma de decisiones escogiendo la opción más adecuada, en cuanto a su formación académica, en la cual intervienen sus valores personales, sus creencias y sus principios éticos y la apropiación de la filosofía Bethlemita. Lo cual se generó mediante un análisis previo de la situación que vivió el estudiante” (ON1).

La influencia de las experiencias previas es captada por los estudiantes. Aunque no saben explicarlo bien, asumen que algo le pasa al compañero y eso lo lleva a tomar decisiones equivocadas, tal como lo refiere N1: “En ocasiones se tomaron decisiones equivocadas...; no sé, pero algo le pasa” (T3); y N3 lo ratifico cuando mencionó que “algunos compañeros no tomaron decisiones acertadas” (T3), lo que afecta el grupo. Sin embargo, algunos reflexionan sobre la importancia de tomar decisiones acertadas y resolver los problemas de otra manera. Como lo expuso N5: “Solucionar el problema sin violencia” (T3), lo que indica que los niños tienen la capacidad de reflexionar sobre las experiencias en el aula de clase, y además analizar, según el nivel de desarrollo emocional y cognitivo, las situaciones y generar posibles estrategias de cambio.

En cuanto a la capacidad de reconocer sus propias emociones, los talleres facilitaron la expresión de estos, como se reconoce en N3: “Los talleres nos ayudan a reconocer nuestras propias emociones” (T.2). Además, facilitaron la expresión de manifestaciones emocionales a través del lenguaje no verbal y los signos corporales asociados a estas, como lo manifestó N4: “Cuando estuve alegre, sonreí. Si sentí tristeza, lloré” (T2).

Apreciaciones como estas reafirman la necesidad de tener en cuenta las competencias emocionales, ya que estas no se expresan tan fácilmente, pero sí influyen de manera significativa en el comportamiento de los estudiantes de grado 4.º. Emociones que afloran cuando se posibilita una reflexión sobre la convivencia en el aula, tal como quedó descrito en una de las observaciones: “Las emociones se expresaron cuando se dieron las relaciones de convivencia entre los miembros del grupo, lo que causó diferentes reacciones que fueron de la mano con sus experiencias previas e influyeron en el comportamiento” (ON1).

Estas apreciaciones permitieron identificar algunas de las causas que generan emociones negativas en los estudiantes de este grupo, tales como un empujón, sentir rechazo, sentir enemistad, amenazas, sentirse ignorado, entre otras, tal como lo ratificó N1: “Sentí tristeza cuando un amigo me dijo mentiras” (T2), lo que lleva a reflexionar sobre la sensibilidad de los menores y la necesidad de aportar estrategias que les permita afrontar estas experiencias de manera más adecuada.

De otra parte, es necesario tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen la capacidad de reconocer sus emociones, como sucedió con N9, cuando registra la siguiente nota: “No reconoció sus emociones” (DC). Lo que permitió entender que ellos captan cuando un compañero no logra responsabilizarse de sus emociones, lo que genera dificultades para enfrentar situaciones o conflictos dentro y fuera del aula.

Sin embargo, algunos estudiantes logran reconocer el sentir de otras personas, en especial cuando identifican e interpretan las expresiones verbales y no verbales de sus compañeros, tal como lo manifestó N1: “A través de un cambio de color en el rostro, se puede reconocer un comportamiento de un compañero de clase, como el enojo” (T2). Otros, como N9, afirman que “algunas veces reconocieron estas manifestaciones” (DC).

Este reconocimiento se potencia en la medida que se generen estrategias de interacción, favoreciendo el desarrollo de una conciencia emocional, que a su vez posibilita el cambio de actitud, aceptar las diferencias, recibir y dar apoyo o comprender la situación de los compañeros; aspectos que influyen en el comportamiento y bienestar de los demás, como lo expone N2: “Cuando alguien estuvo enojado, no puede saber cómo reaccionaría y le puedo haber pegado a otro” (T 2), comentario que evidencia que algunos estudiantes reconocen la causa y los efectos de una situación emocional, además de generar una actitud comprensiva frente a la reacción de su compañero. También se construye un vínculo afectivo que le permite reconocer de manera clara el sentir del otro y dar alternativas de solución. Como lo expresa N4: “He querido que no se hubieran agredido, siendo perdonarse lo más importante” (T3).

Estas evidencias permiten reconocer que la mayoría de los estudiantes se aproximó al concepto de empatía, sintiendo lo que otros sintieron o por lo menos sintiendo algo compatible con ello, como se evidenció en N3, quien, después de uno de los talleres, escribe: “Sí reconocí el concepto” (DC), situación que se valida en lo comentado por una docente, N2: “Reconoce el concepto de empatía, expresando tener la capacidad de vivenciar la manera en la que sienten las otras personas y de compartir estos sentimientos” (ON2).

Sin embargo, en otros estudiantes este concepto no se interiorizó, ya que se evidencia que no pudo asumir la perspectiva del otro, en especial cuando se llevó a la práctica, lo conceptualizado, tal como lo manifiesta N1: “No reconocí lo que el otro siente” (DC). Esta situación es comprensible cuando se reconoce que los niños aprenden más por imitación, y dado el entorno en que algunos viven, se deduce que no han sido empáticos con ellos, pues gran parte de los adultos se sienten superiores y los tratan con menos respeto del que merecen o del que les otorgan a otros adultos.

Esta situación se ratifica en algunos participantes, ya que tienen dificultades para expresar lo que sienten o responden con agresión. Conductas que se presentan con frecuencia en el entorno familiar, según lo reportado en las reuniones de profesores y en los informes de seguimiento. Esta situación refleja lo descrito por una de las docentes: “Lo hizo de forma agresiva e irrespetó las ideas de sus compañeros” (ON1), y “no comunicó, ni defendió sus ideas, ni respetó la intervención de los demás” (DC N8). De esta situación se puede inferir que el actuar y la interacción de algunos participantes es el reflejo de la vida familiar, lo

que indica que es necesario conocer el entorno familiar y social de los estudiantes, ya que la expresión de los sentimientos se relaciona con la habilidad social, donde la asertividad juega un papel significativo, ya que empodera a la persona, al igual que le permite reconocer sus límites.

Es de resaltar que otros participantes lograron expresar adecuadamente sus sentimientos y pensamientos, además de reflexionar sobre la necesidad de realizar cambios. Es el caso de N3, cuando la profesora describe que “algunas veces comunicó y defendió sus ideas correctamente, respetando las ideas de sus compañeros” (DCN3), actitud que favorece la convivencia en el aula.

Y los que realizaron reflexiones sobre la necesidad de hacer cambios se percataron de las actitudes de los compañeros, como lo expresa N1: “Los compañeros discriminaron y criticaron a otros” (T1), y N3: “en el salón se presentaron peleas” (T1). Reflexiones que llevaron a otros compañeros a generar propuestas, como N7, quien plantea “la necesidad de expresarse” (T2), o como N2, cuando resaltó la importancia de respetar sus derechos y el de los demás en el aula: “Pienso que uno puede hacer un mayor esfuerzo por los demás” (T2). Estos comentarios permiten reconocer la importancia de llevar a los estudiantes a un momento de reflexión a partir de las experiencias en el aula. Es una posibilidad para desarrollar habilidades emocionales y sociales.

La competencia integradora implica un reconocimiento del valor de las normas y el valor de los acuerdos. En cuanto a la primera, los estudiantes aprendieron el concepto de manera clara, al igual que reconocen que fue un acuerdo grupal, como lo manifestó N4: “Son las reglas o acuerdos que se establecieron en el aula” (T1); por tanto, es importante respetar estas reglas y comprometerse a seguirlas con el ánimo de lograr las metas propuestas en el grupo, ante lo que N5 dice: “Las reglas hay que cumplirlas, para mantener relaciones más sanas en el grupo” (T1), pero como lo expuso N2: “El respeto fue algo esencial” (T1).

También se evidencia que saben los beneficios que trae seguir las normas, que, al decir de N7, “se deben seguir las normas para evitar hacerle daño a otras personas” (T1), comentario que permite comprender que las normas sirven como un mecanismo de control que protege la vida de las personas. Sin embargo, también se evidenció que algunos estudiantes saben qué son las normas y para qué sirven, pero no muestran interés en cumplirlas, tal es el caso de N1: “Reconoció sus derechos y obligaciones, pero no incumplió frecuentemente” (DC).

En cuanto al reconocimiento del valor de los acuerdos, se acordó cumplir con los compromisos establecidos, para mantener una convivencia pacífica, tanto en el entorno familiar como en el escolar. Este compromiso facilitaría la apropiación y valoración de los acuerdos, ya que se espera que los apliquen en cada uno de los contextos donde ellos interactúan. Acuerdo que N1 asumió totalmente cuando expresa “mi comportamiento en la casa, en mi colegio, en la calle es como un verdadero ciudadano” (T1).

El valor de los acuerdos se genera cuando en la cotidianidad se construyen relaciones de convivencia basadas en el respeto, la comunicación y en los valores, sin que se genere tensión o imposición. Estos deben surgir de la necesidad y acuerdo del grupo, como lo expuso N5: “Uno puede cumplir con las cosas que le interesaron al grupo” (T1), y N8 agrega: “Se cumplió porque fue tener responsabilidad y diálogo” (T1).

En cuanto a la segunda categoría, convivencia en el aula, se trabajó simultáneamente con la realización de los talleres; por tanto, en los apartes anteriores quedan esbozadas las formas de pensar, actuar e interactuar de los niños y las niñas participantes del trabajo investigativo. Es importante resaltar que cada uno de los indicadores de esta categoría se vio influenciado por diversos factores. Uno de ellos fue la disponibilidad y cercanía con las docentes, el ambiente acogedor y cálido en que se desarrollaron las actividades, y la forma en que se planearon los talleres.

La cercanía con las docentes permitió que los participantes se sintieran motivados para la realización de cada actividad, de tal manera que acogieron normas y siguieron las recomendaciones con mayor facilidad y compromiso. Es el caso de N1, cuando manifiesta que las docentes “realizaron llamados de atención” (T6) que permitieron mejor el comportamiento y tener más orden en la realización de las actividades, N2 comenta que ellas “escucharon a los implicados y tomaron decisiones” (T6), y N4 complementa diciendo que “explicaron la importancia de las normas y reglas en casa” (T6). Por tanto, se evidencia que el acoger y aceptar al otro facilita la interacción y además motiva para la incorporación de normas y reglas, no solo en el contexto escolar, sino también en el familiar.

Con relación al ambiente en que se realizaron las actividades, estas rompen el patrón establecido en las horas de clase. Por ejemplo, actividades como dinámicas, mesa redonda, hacer carteleras, juego de roles o trabajar en el suelo crearon un

ambiente donde los niños y las niñas pudieron expresar de manera más espontánea lo que pensaban o sentían, según el objetivo de cada actividad. Actividades que dan cuenta de la estrategia lúdico-pedagógica con la que se diseñaron los talleres.

Discusión y conclusiones

El análisis y la interpretación de la información recolectada en cada uno de los talleres permiten concluir que las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula de clase se manifiestan de múltiples formas, que van desde tener una idea clara de qué son y para qué sirven las competencias ciudadanas, hasta el desconocimiento de estas. Aunque se identifican algunas variaciones como que los participantes conocen sobre las competencias, pero no las han interiorizado; por tanto, su actuar e interactuar en el aula de clase está mediado por otros aspectos como las condiciones familiares y afectivas.

El análisis de cada una de las subcategorías amplió la comprensión de los diferentes indicadores que se abordaron en la investigación. Así, en la subcategoría relacionada con las competencias comunicativas se concluye que se presentó dificultad en la escucha activa, situación que obstaculizó el poder captar lo que se expresa directamente y lo que está implícito; es decir, aquello que corresponde al campo de las emociones y generalmente no se hace consciente y visible tanto para los otros como para la propia persona (Batalla, 2014.). Condición que se requiere para comprender al otro, y así poder reconocer su sentir y desarrollar empatía (Freire, 2004), de forma que mejoren la comunicación y las relaciones.

En esta misma subcategoría (comunicativa), la toma de decisiones se fundamentó en la información que recibieron los niños y las niñas de su contexto, donde cuentan de manera significativa sus experiencias (Nieva, 2015), con sus pares y con los integrantes de su familia, ya que captan sus ideologías y emociones (Clark y Peterson, 1984), llevándolos a imitar estos patrones de conducta. Esta situación comprensible, si se tiene en cuenta la edad de los participantes. Por tanto, su forma de actuar e interactuar se asemeja a los modelos más cercanos, su familia.

En la segunda subcategoría, que corresponde a las competencias emocionales, se identificaron y nombraron las emociones; además lograron asociar signos corporales con las emociones que percibieron de ellos mismos y de sus compañeros (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004), ampliando la posibilidad de interpretar el

lenguaje no verbal como una nueva estrategia para generar mayor empatía, ya que se comprende más al otro.

Sin embargo, es de aclarar que aunque todos identificaron el concepto de empatía, no todos pudieron sentir lo que el otro siente (Prieto y Torres 2018) o algo compatible con ello. Condición que impidió establecer relacionarse con más eficacia (Goleman, 1996), lo que limita las conductas asertivas, aunque logran reconocer situaciones que vulneraron los derechos, lo cual les causó preocupación. Actitud que requiere ser explorada y analizada con mayor profundidad.

En la tercera subcategoría, que corresponde a las competencias integradoras, se evidencia que algunos participantes lograron reconocer lo que pudieron sentir otras personas (Orozco, 2018). Aunque se presentan en el grupo dinámicas que generaron un estado de activación emocional (Garretón, 2013), lo que impidió el fortalecimiento de relaciones interpersonales. Otros participantes conocen las normas, pero no entienden su importancia (Zumaeta 2016), lo que explica ciertos comportamientos, como gritos, insultos o intentos de pelea. Queda así claro que no comprendieron las consecuencias que genera su comportamiento y el incumplimiento de la norma y de los acuerdos establecidos.

En cuanto a la convivencia en el aula de clase, los niños y las niñas que participaron, en su mayoría, presentan incoherencia entre lo que piensan y hacen, lo que genera confusión en la expresión de sus sentimientos y en el manejo de sus relaciones; por tanto, se requiere profundizar en las estrategias comunicativas, con el fin de mejorar la expresión de lo que sienten y piensan y el diálogo con sus pares.

Finalmente, se recomienda a nivel institucional replicar esta propuesta en otros grados, para fortalecer la gestión emocional, las habilidades sociales básicas; es necesario establecer objetivos y metas comunes para mejorar la cohesión grupal. También se deben abrir espacios formación para docentes y padres donde se brinden herramientas que permitan dar respuestas a las necesidades generadas en la comunicación y en la convivencia para promover relaciones más justas.

Referencias

- Acosta, A. (Noviembre de 2016). Clima del aula en la asignatura de pensamiento crítico en primero de secundaria del centro educativo Elise Freinet. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2016/AT21481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Batalla, M. (Junio de 2014). La escucha activa en atención primaria. *Tesis Doctoral*. Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/386560/2014_Batalla%20Sales_Manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cajiao, F. (Noviembre de 2012). A pesar de los demonios del camino, el derecho a la esperanza. *El Tiempo*.
- Camacho, H., y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectiva y vivencial y sus secuencias operativas. *Algunos casos de estudio. Revista Omnia 9 (1)*. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711580002.pdf>.
- Castellar, G., Gonzalez, S., & Santana, Y. (2015). Las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de preescolar de la institución madre Teresa de Calcuta. Cartagena de Indias, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares de aula. *Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://convivenciascolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%](http://convivenciascolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20)
- Clark, C., y Peterson, P. (1984). Teachers' thought processes. *Occasional Paper N° 72*. Michigan: The Institute for research on teaching.
- Constitución Política de Colombia. (20 de Julio de 1991). *Gaseta constitucional N° 116*. Bogotá D.C., Colombia.: Congreso de la República de Colombia.

Corrales, M. (2017). Representación social de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

De Castro, A., Gordillo, E., y Támara, M. (Enero-Julio de 2007). Comprensión de la experiencia de ansiedad en un estudiante que pertenece a un grupo artístico de la universidad del norte de la ciudad de Barranquilla. *Sicología desde el Caribe* 19, pp. 49-80. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Decreto 151. (Febrero de 2002). *Gaceta oficial. año XIV. N. 1638. 20, PÁG. 1.* Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

Díaz, M. (s.f.). Convivencia escolar & prevención de la violencia. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.2006.pdf.

Estándares Básicos de competencias ciudadanas en lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanas. . (Mayo de 2006). *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la utonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil: Paz e terra S.A.

Garretón, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictiva y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción, Chile. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Giraldo, A., y Gil, M. (2017). Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en dos grupos de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela cuyabra de Armenia. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona, España: Kairós.

Guerrero, R. (2014). *Estrategias Lúdicas: Herramientas de Innovación en el Desarrollo de las Habilidades Numéricas.* Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Año9. (18). Obtenido de Artículo. Universidad Doctor José Gregorio Hernández: Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844395>

Harter, S. (1978). La motivación de la eficacia reconsiderada: hacia un modelo de desarrollo. *21 (1)*, 34–64. Denver: University of Denver. Recuperado en: <https://www.readcube.com/articles/10.1159/000271574>.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles.: De Boeck.

Le Botef, G. (2002). Développer la compétence des professionnels.: *Construire les parcours de professionnalisation*. Paris: Organization Eds D`.

Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Diario oficial N° 41.214*. Bogotá. D.C., Colombia.: Presidencia de la República. Recuperado en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco: Bass Publishers.

Ministerio de Educación Nacional. (s,f). Serie Lineamientos Curriculares. *Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.: *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A. (1998). Armonizar ley, moral y cultura - Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997. *Informe*. . Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: https://www.alcaldiabogota.gov.co/BJV/consulta/detalleLibro.jsp?licdoc_id=2020.

Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. *Texto de apoyo n° 14*. Porto Alegre, Brasil, España: Universidad de Burgos y Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Niebles, A., y Bohórquez, L. (Enero de 2019). Pensamiento crítico a partir de las competencias ciudadanas. Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa, CUC.

Nieva, C. (20 de 11 de 2015). La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Orozco, G. (2018). Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en un grupo de estudiantes de media de la institución Educativa Quindos de la ciudad de Armenia. Pereira, Colombia : Universidad Tecnológica de Pereira.

Pérez, A., y Forbes, F. (2018). Correlacional entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula de clase. Barranquilla, Colombia : Universidad de la costa.

Pérez, O. (Julio de 2017). La integración grupal en la configuración de la convivencia: Un caso desde la escuela primaria. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Tesis%20Octavio%20Perez%20Cabrera%20(1).pdf.

Prieto, M., y Torres, C. (2018). Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D. Alfredo Iriarte Sede C” La Merced Sur”. Chía, Colombia : Universidad de la Sabana.

Restrepo, J. (Junio de 2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: *una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. Bogotá: Papel Político, 11(1), 137-175. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006.

Rodríguez, A. Ruiz, S., y Guerra, Y. (Julio- Diciembre. de 2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 1(1). Universidad Militar “Nueva Granada”. Recuperado de: https://www.academia.edu/6918232/Competencias_ciudadanas_aplicadas_a_la_educaci%C3%B3n_en_Colombia.

Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. 150. *Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade*. Bogotá D.C, Colombia: Obtenido de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>. Obtenido de Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.: Obtenido de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Ruiz,A. (2002). La Educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida. *Colombia Investiga. Vol. 20 (2), 11-19.* . Recuperado de: <http://repositorio.minciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/2225/2002-V20-N2-Articulos-Art%202.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ruiz,A., y Chauz, E. (25 de Mayo de 2005). La formación de competencias ciudadanas. *Primera Edición.* Bogotá. D.C., Colombia: Asociación Colombiana de facultades de educación- Ascofade. Recuperado de:<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>.

Secretaria de Salud Departamental de Bogotá D.C. (1997). Experiencias Exitosas de Escuelas Saludables. *Instituciones Educativas Atanasio Girardot y San Francisco de Asís.* Bogotá D.C, Colombia.: Secretaria de Salud Departamental de Bogotá D.C. Recuperado de: https://www.paho.org/coll/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=publicaciones-ops-oms-colombia&alias=585-experiencias-exitosas-bogota&Itemid=688.

Trejos, K. (Enero de 2015). Estrategias Pedagógicas para fortalecer el aprendizaje de los escolares en la Unidad educativa “La Blnaquita”. San Cristobal, República Bolivariana de Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying. Informe.* Paris: Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>.

Venet, M., y Correa, E. (Noviembre de 2014). El concepto de la zona de desarrollo próximo: *un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica.* . Pensando sicología 10 (17), 7-15. Recuperado de: [doi:http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775](http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775).

Yin, R. (1994). Investigación sobre estudios de casos. Diseño y metodos. . *Applied Social Research Methods Series. Volumen 5.* London: International Educational and Professional Publisher. Recuperado de:<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>.

Zumaeta, J. (2016). Normas de convivencia escolar en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa N° 15177 “José Olaya Balandra” Nueva Esperanza-Piura. Piura: Universidad de Piura.