

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ A PARTIR DE LOS ESTÁNDARES  
BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN JÓVENES: APORTES  
DESDE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA  
BOGOTÁ D.C  
2018

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ A PARTIR DE LOS ESTÁNDARES  
BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN JÓVENES: APORTES  
DESDE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

MARIANA RODRÍGUEZ AKLI

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA  
BOGOTÁ D.C  
2018

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ A PARTIR DE LOS ESTÁNDARES  
BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN JÓVENES: APORTES  
DESDE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

**MARIANA RODRÍGUEZ AKLI**

Trabajo de Grado para optar al título de Politóloga

DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO

**LUZ MARINA LARA SALCEDO**

Doctora en educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA  
BOGOTÁ D.C.  
2018

*A mi mamá y a mi papá, que, aunque entre sus ecuaciones e ingeniosas construcciones, siguen sin entender lo que hago, pero aún así me apoyan. A mis amigos por convencerme de que SI puedo cambiar el mundo. A mi directora por guiarme en este camino tan bonito como lo es la formación...y gracias a todos estos niños a los que pretendí cambiarles la vida, pero que ahora les debo la mía, lo que soy hoy es por ustedes.*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Capítulo 1: el problema</b> .....	<b>7</b>
1.1 Planteamiento del problema	
1.2 Objetivo general	
1.3 Objetivos específicos	
1.4 Justificación	
<b>Capítulo 2: marco teórico</b> .....	<b>12</b>
2.1 Formar en ciudadanía	
2.2 Competencias ciudadanas	
2.2.1 Componente cognitivo	
2.2.1.1 Multiperspectivismo	
2.2.1.2 Valoración de argumentos	
2.2.1.3 Pensamiento sistémico	
2.2.1.4 Conocimientos sobre la Constitución Política de Colombia	
2.2.2 Competencias comunicativas	
2.2.2.1 Saber escuchar – escucha activa	
2.2.2.2 Asertividad	
2.2.3 Competencias emocionales	
2.2.3.1 Manejo de las emociones propias	
2.2.3.2 Identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás	
2.2.4 Competencias integradoras	
2.2.5 Ambientes democráticos	
2.3 Ámbitos de las competencias ciudadanas	
2.3.1 Convivencia y paz	
2.3.2 Participación y responsabilidad democrática	
2.3.3 Pluralidad, identidad y valoración de diferencias	
2.4 Educación experiencial	
2.4.1 Experiencia	
2.4.2 Antecedentes	
2.4.3 Fundamentación	
2.4.4 Ciclo de aprendizaje	
2.4.4.1 Experiencia concreta	
2.4.4.2 Observación y reflexión	
2.4.4.3 Conceptualización	
2.4.4.4 Aplicación	
2.4.5 Rol del facilitador	
2.4.6 Pasos para realizar un taller	
2.4.6.1 Recolección de información	
2.4.6.2 Planeación del taller	
2.4.6.3 Implementando acciones	
2.4.6.4 Evaluación	
2.5 Educación para la paz	
2.6 Culturas de paz	
<b>Capítulo 3: metodología</b> .....	<b>32</b>
3.1 Investigación-acción en el aula	
3.1.1 Diagnóstico	
3.1.2 Planificación	
3.1.3 Ejecución	
3.1.4 Reflexión y evaluación	
3.2 Población	

3.3 Técnicas de recolección de datos	
3.3.1 Prueba de Entrada	
3.3.2 Diarios de campo	
3.3.3 Grupos focales	
3.3.4 Video final	
<b>Capítulo 4: diagnóstico</b>	<b>36</b>
4.1 Componente cognitivo	
4.1.1 Constitución Política	
4.1.2 Multiperspectivismo	
4.1.3 Valoración de argumentos	
4.1.4 Pensamiento sistémico	
4.1.5 Conclusiones componente cognitivo	
4.2 Componente no-cognitivo	
4.2.1 Participación y responsabilidad democrática	
4.2.2 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	
4.2.3 Convivencia y paz	
4.3 Resultado final del diagnóstico	
<b>Capítulo 5: planificación de la intervención</b>	<b>47</b>
5.1 Taller 1-Rompehielos: Nuestro hilo rojo del destino	
5.2 Contrato de valor total	
5.3 Taller 2: ¿Quién soy yo y quién es el otro?	
5.4 Taller 3: El mensaje oculto	
5.5 Taller 4: La pesadilla	
5.6 Taller 5: Culturas de paz, retroalimentación y cierre	
<b>Capítulo 6: Ejecución</b>	<b>53</b>
6.1 Ejecución del Taller 1: nuestro hilo rojo del destino	
6.2 Ejecución del Contrato de valor	
6.3 Ejecución del Taller 2: ¿Quién soy yo y quién es el otro?	
6.4 Ejecución del Taller 3: el mensaje oculto	
6.5 Ejecución Taller 4: la pesadilla	
6.6 Ejecución Taller 5/Cierre	
<b>Capítulo 7: Reflexión y evaluación</b>	<b>60</b>
7.1 Evaluación de los estudiantes	
7.2 Evaluación de los maestros	
7.3 Logros	
7.4 Limitaciones	
<b>Capítulo 8: Conclusiones</b>	<b>62</b>
8.1 Conclusiones finales	
8.2 Recomendaciones	
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>64</b>

## **Capítulo 1: Problema**

### **1.1 Planteamiento del problema**

El Estado tiene como deber recordar, por lo que el pueblo tiene derecho a saber, es decir, a reconocer su historia como parte de su legado. Y si somos conscientes de nuestro pasado violento, lo mínimo es educar sobre resolver los conflictos y sobre construir paz. Pero esto no ha sido tarea fácil, investigadores y educadores han pasado muchos años intentando comprender la violencia para así generar estrategias educativas que nos puedan ayudar a superar la violencia y ayudar a prevenirla para propiciar una convivencia más pacífica. Es así, como se han construido diversas trayectorias, dentro de las cuales la ciencia política, la investigación y la educación, han jugado un papel significativo.

La Constitución Política de 1991 buscó generar nuevos espacios de paz a través de la recuperación de la soberanía popular, la consagración de derechos y garantías y la creación de condiciones que buscaron disminuir la violencia estructural dada por ambientes desiguales y excluyentes, en otras palabras, como lo diría Chauz y Ruiz, “no solo un sistema democrático sino una cultura de la democracia” (Chauz y Ruiz, 2005, p. 11). Seguido a esto, en el Artículo 67 de la Constitución se estableció el derecho a la educación: la educación es ahora un servicio público que debe cumplir una función social. La Ley 115 de 1994 es un estatuto completo que busca formar en principios democráticos: convivencia, pluralismo, equidad, justicia, tolerancia y solidaridad. Incluida en esta Ley General de Educación, se busca ampliar la cobertura y crear un Sistema Nacional de Evaluación. Además de esto, la Ley apunta a mejorar el desempeño profesional de los docentes, haciendo más eficientes y eficaces los métodos pedagógicos para que la calidad cada vez sea mejor.

A partir de este momento, el Ministerio de Educación se ha encargado de formular políticas, planes y proyectos que apuntan a la educación de los colombianos basada

en los derechos humanos, paz y democracia, acompañado de distintos diagnósticos que pretendían evaluar las falencias del sistema educativo para permanecer en una constante mejora. Una de las más grandes falencias fue la educación en cívica y ciudadanía, tema clave para el desarrollo de un país. Es así como se llega, en 2003, al planteamiento de las Competencias Ciudadanas, que se refieren a “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” (Zarate, 2010).

Las competencias integradoras, son las encargadas de articular estas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Entre las competencias integradoras está la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente ya que integra “conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 13)

Con la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP en 2016 vienen diferentes recomendaciones pedagógicas y leyes educativas como la Ley 1732 de 2015 que busca la aplicación de la Cátedra de la Paz, pero es evidente que sin una formación eficaz en cívica y ciudadanía, la cultura de paz será débil y la aplicación de esta Cátedra de Paz se dificultará. Es por esto que se cree que profundizando en valores cívicos y educando sobre lo que significa ser ciudadano, se puede llegar a crear una cultura de paz que facilitará los procesos planteados por la Cátedra de Paz.

Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo construyen cultura de paz y ciudadanía estudiantes de 10º del colegio Silveria Espinoza de Rendón, de la



localidad de Puente Aranda de Bogotá, a partir de procesos de educación experiencial enmarcados en las competencias ciudadanas?

### **1.2 Objetivo General**

Comprender las formas como construyen culturas de paz estudiantes de 10º del colegio Silveria Espinoza de Rendón, de la localidad de Puente Aranda de Bogotá, a partir de la educación experiencial y el desarrollo de competencias ciudadanas.

### **1.3 Objetivos Específicos**

- Realizar una aproximación diagnóstica a la apropiación de las competencias ciudadanas en los estudiantes de 10º del Colegio Silveria Espinoza de Rendón.
- Identificar los logros y las limitaciones de los estudiantes en materia de competencias ciudadanas y cultura de paz y, así mismo, las acciones, actitudes, ambientes y manejo de emociones de los estudiantes en el colegio.
- Diseñar e implementar talleres de educación experiencial para el desarrollo de competencias ciudadanas y la creación de una cultura de paz, en el marco de la educación experiencial, que respondan a las limitaciones de los jóvenes.
- Analizar los cambios y transformaciones generados en las acciones, actitudes, aprendizajes y ambientes de los estudiantes, después de su participación en los talleres de educación experiencial.

### **1.4 Justificación**

Un conflicto armado de medio siglo, muertos, desaparecidos y desplazados, pero ¿cómo nos aseguramos la no repetición en las nuevas generaciones? La educación para la paz se ha encargado de abordar estos temas, pues los maestros vienen adelantando estudios sobre las pedagogías para la paz, buscando ir más allá del conflicto, identificando las acciones, actitudes y ambientes que pueden llevar a la

solución de conflictos a través de la violencia. Se parte entonces de un rechazo al modelo tradicional de educación pasiva, en la que “el alumno es mero receptor-asimilador que aprende lo que le impone el profesor que le enseña (...) y que, además, el saber que se enseña se muestra como un depósito de conocimiento despegado de la realidad” (Etxberria y Camps, 2013, p. 256). Citado por Etxberria, Paulo Freire considera que este tipo de educación hace que quien se educa renuncie a su iniciativa autónoma de aprender, y que, por ende, asuma que lo que aprende es una verdad absoluta cuando es en realidad “el saber axiológicamente no neutral de los que dominan” (Etxberria y Camps, 2013, p. 257).

Es tarea de los politólogos investigar y crear modelos que faciliten la construcción de paz y resolución de conflictos, pero así mismo, es tarea de ellos también, y de otras disciplinas complementarias, buscar cómo se puede desarrollar la capacidad cognitiva, moral y afectiva de la sociedad, para poner en práctica de manera eficiente estos modelos en una forma que sea clara, posibilitando la autonomía y creatividad humana a través de su ejercicio. Es por esto que, es importante buscar la manera en la que se puedan compartir estos conocimientos con la sociedad, a partir de modelos educativos que se pueden nutrir desde otras disciplinas, como es el caso particular, de la Ciencias Política. Estos modelos deben ir enfocados, según Freire, a una problematización y crítica de la realidad social, orientados a transformarla.

Desde el discurso de las competencias ciudadanas, se puede entender la educación para la paz como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Ley N° 1732, 2014). Esta definición hace explícita la “apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas”, por lo que se cree que para hacer eficiente lo que busca la Educación para la Paz, debemos hacer énfasis en esos conocimientos y competencias ciudadanas que vienen desde los estándares de

competencias ciudadanas planteados en 2003. Lo complejo de esta situación es que, a pesar de que los estándares de competencias ciudadanas tengan un lineamiento teórico muy completo, la mayoría de estas, son competencias en donde los procesos de enseñanza y evaluación pueden llegar a ser irrelevantes en un sistema tradicional ya que incluye competencias como las emocionales, comunicativas e integradoras que son, en su mayoría, competencias que se enseñan y evalúan en la práctica. Las competencias emocionales, comunicativas e integradoras responden a la autonomía y a la creatividad del estudiante, entendiendo también que nos educamos en comunión a través de los procesos dialécticos que tienen como horizonte la cooperación.

En el contexto colombiano, en su mayoría, el conflicto es fruto de la propia interacción social, pues es causa de la incompatibilidad de intereses entre los distintos actores y agentes de la sociedad, por lo que se plantea un mecanismo de anteponer una cultura y una estructura de paz, que funcionen como herramientas para la solución de conflictos por medios no violentos. De 2014 a 2017, según el estudio “Saberes de la Guerra” hecho por Ariel Sánchez Meertens, se evidencia que los estudiantes creen que la mejor forma de solucionar los conflictos es la vía armada (Sánchez, 2017), lo cual muestra que, aunque los estándares de competencias ciudadanas están en vigencia hace catorce años y la Cátedra de paz hace tres, en materia de resolución de conflictos y paz, los estudiantes siguen rajados. Pero esto no es solo un problema en Colombia, sino es un problema mundial: no hemos aprendido a convivir. A pesar de varios esfuerzos e investigaciones hechas por organizaciones internacionales como la UNESCO, la resolución de conflictos por medios pacíficos va más allá: se requiere la construcción de una cultura de paz, ya que la guerra no es la única amenaza a nuestra paz; la miseria, la discriminación, la opresión, la explotación, la falta de empatía y las fallas en la comunicación son factores que pueden empezar una semilla de culturas violentas, una semilla que crece y se esparce rápido.

Para esta investigación se tendrá en cuenta el concepto de cultura de paz de la UNESCO para, a partir de los estándares básicos de competencias ciudadanas previamente establecidos, proponer una metodología experiencial que acerque a los jóvenes a los factores personales, relacionales, estructurales y culturales del conflicto, trayendo a colación las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A partir de esto, se buscará transformar a los jóvenes en agentes transformadores de realidades y constructores de cultura de paz. La educación experiencial pone a sus participantes en ambientes controlados, en donde su experiencia en la simulación de situaciones es reflexionada a través de la metáfora conectándola con la realidad de cada persona, permitiendo que el entendimiento sobre el conflicto sea interiorizado de una manera didáctica y reflexiva.

Esta investigación busca transformar los aspectos de la cultura que constriñen a nuestra sociedad y la lleva a responder con violencia ante cualquier discusión por intereses incompatibles. La educación experiencial permite manejar de manera creativa estas incompatibilidades, para aprender a actuar sin hacer uso del recurso de la violencia reforzando las competencias comunicativas, emocionales e integradoras. La tarea pedagógica es clara: formar en cultura de paz para que los estudiantes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas, sin acudir a la violencia, a partir del desarrollo de competencias ciudadanas. Se utilizará entonces una estrategia pedagógica que promueva el despliegue de las competencias ciudadanas y los saberes en torno a la Educación para la Paz, con el fin de aportar no solo al manejo del conflicto, sino también, a la construcción de una convivencia escolar más solidaria y democrática que responda a ese “Aprender a vivir juntos” como pilar de la educación y de la formación política de los estudiantes.

## **Capítulo 2: Marco Teórico**

### **2.1 Formar en ciudadanía**

Es de vital importancia formar en ciudadanía, en especial en un país en donde el conflicto ha sido inscrito en nuestras raíces, pues venimos buscando alternativas que nos permitan vivir en sociedad, resolver los conflictos de manera pacífica y abrir nuevos espacios en donde quepan las diferencias para que la participación ciudadana sea más eficiente. Como colombianos, enfrentamos problemáticas como la exclusión social y la corrupción, problemáticas que muchas veces se encuentran en las mínimas acciones cotidianas y que representan un gran desafío para vivir en una sociedad viable. Debido a esto, todos los esfuerzos deben concentrarse en enseñar a los niños, niñas y jóvenes determinadas maneras de vivir en sociedad, que respondan a las características de los futuros sujetos que queremos que nos construyan como país.

Pero para poder entender qué significa formar en ciudadanía es importante saber qué se considera como ciudadanía. Mockus, entiende la ciudadanía como un

“mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro” (Mockus, 2004)

Se supone entonces que debemos pensar en el otro, incluso aunque consideremos que este otro es muy diferente a nosotros y nos produzca sentimientos de rechazo, y debemos tener presentes sus intereses y necesidades. Aparte de esta concepción de ciudadano, el Ministerio de Educación propone que bajo el concepto de ciudadanía también deben considerarse “la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública” (Ministerio de Educación, 2004, p.150). El Ministerio de Educación denomina a esta dimensión de ciudadanía como la *dimensión pública*, y se refiere a ella como la posibilidad de convertir los intereses privados en intereses comunes. Por ejemplo, si para una persona es necesaria el agua potable en su casa para su día a día, lo más probable

es que sea una necesidad de todos, por lo que debemos convertirla en un interés común y trabajar para que se cumpla. Por otro lado, no se puede descartar la posibilidad de conflictos en el *ámbito privado*, por lo que es necesaria esa consciencia del otro, pero se debe tener en cuenta que estas acciones privadas están enmarcadas en la Constitución Política y en los Derechos Humanos (marco normativo de las competencias ciudadanas). La educación en ciudadanía es entonces una mezcla de lo público y lo privado, la capacidad de desarrollarse en lo privado para generar contextos colectivos. (Ministerio de Educación, 2004, p. 151). Hoy día la Ciudadanía se concibe desde el reconocimiento de los Derechos Humanos para todos, con una mirada inclusiva frente a las nuevas ciudadanía que reclaman igualdad de derechos. La Educación Ciudadana está asociada a la Educación Cívica, en la cual se considera importante que los estudiantes conozcan y comprendan cómo está organizado políticamente el Gobierno, sus leyes: Constitución Política, Teorías sobre la democracia, cultura ciudadana y aprendizaje cívico.

Entonces, a partir de esto se puede decir que, formar en competencias ciudadanas significa

“apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos de forma pacífica y para respetar la diversidad humana”. (Ministerio de Educación, 2004, p. 155).

## **2.2 Competencias ciudadanas**

Entrando ahora en la definición de competencias ciudadanas, Ruiz-Silva y Chau, en sus estudios de formación ciudadana, las definen como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (componente cognitivo) que orientan moral

y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 32). Estos autores creen que uniendo los conocimientos con las competencias básicas a partir de las competencias integradoras y los ambientes democráticos, se puede crear la acción ciudadana.

Cabe resaltar, según las cartillas del Ministerio de Educación, que las competencias ciudadanas se consideran en un plano relacional, es decir, se parte de que el ser humano es un ser social que mantiene relaciones con los demás desde el inicio de su vida hasta el final de esta. Son las incompatibilidades entre los intereses individuales y los intereses colectivos los que ponen a prueba la convivencia, por lo que históricamente se han buscado distintas formas de organización y comunicación para sobrellevar estas tensiones. A pesar de todo, seguimos en proceso de aprendizaje, aún nos cuesta convivir y empatizar con el otro; y aquí entran las competencias ciudadanas como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales, y así mismo, construir sociedad. (Ministerio de educación, 2006)

### **2.2.1 Componente cognitivo**

Las competencias cognitivas, según Ruiz-Silva y Chaux, se refieren a los procesos mentales que pueden llegar a favorecer el ejercicio de la ciudadanía. Siguiendo la definición de ciudadanía previamente dada, las competencias cognitivas son entonces la habilidad mental para ponerse en la posición del otro. A partir de esto es que se logra la valoración de las diferencias y la comprensión de la pluralidad, pues son las competencias cognitivas las que nos permiten reconocer auténticamente los universos en donde otros viven, esas formas únicas de ver y hacerse parte del mundo. Las competencias cognitivas son la capacidad de descentrarse para imaginar alternativas en donde todas las partes sean tenidas en cuenta, y que además las necesidades diferenciadas de todos puedan ser satisfechas. Según una revisión de guías de orientación para las pruebas saber entre el 2014 y el 2017, se pueden identificar cuatro categorías dentro de los

elementos cognitivos: multiperspectivismo, valoración de argumentos, pensamiento sistémico y conocimientos sobre la constitución política de Colombia.

#### **2.2.1.1 Multiperspectivismo**

En primer lugar, el Ministerio de Educación Nacional se refiere a la categoría Multiperspectivismo como “la capacidad que tiene un estudiante para analizar una problemática social desde diferentes perspectivas” (Ministerio de educación, 2012, p. 5). Esto quiere decir que se espera que los estudiantes comprendan los diferentes puntos de vista que riñan dentro de un conflicto, y que, además, identifique esos intereses encontrados en la sociedad intentando entender las diferentes necesidades de los actores. Es decir, “reconocer y analiza la existencia de distintas perspectivas en situaciones donde interactúan diferentes partes” (Ministerio de educación, 2012, p. 5). Debe, por otro lado, identificar ideologías y cosmovisiones, y relacionarlos las opiniones e intereses de los sujetos. Finalmente, se busca que los estudiantes logren evaluar soluciones desde distintos puntos de vista y anticipar su impacto en la sociedad.

#### **2.2.1.2 Valoración de argumentos**

En segundo lugar, la valoración de argumentos explícitamente busca que el estudiante analice y evalúe la pertinencia y solidez de enunciados o discursos. Según el Ministerio de Educación Nacional (2012), el estudiante debe estar en capacidad de “identificar prejuicios; anticipar el impacto de un determinado discurso, comprender las intenciones de un acto comunicativo, relacionar argumentos, y reconocer generalizaciones, confiabilidad y coherencia” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 5).

#### **2.2.1.3 Pensamiento sistémico**

En tercer lugar, para el Ministerio de Educación Nacional (2012), el Pensamiento sistémico supone que el estudiante comprenda que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y, además, reconoce relaciones entre éstas. El



estudiante es “capaz de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, y sea capaz de reconocer causas de un conflicto, sus dimensiones, aspectos enfrentados y privilegiados, y aplicabilidad de una posible solución” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 5).

#### **2.2.1.4 Conocimientos sobre la constitución política de Colombia**

Por último, según el Ministerio de Educación Nacional (2012) los conocimientos sobre la constitución política de Colombia incluyen los mecanismos de participación y los mecanismos para garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales. Pero más allá, el estudiante debe conocer la constitución la organización del Estado y sus funciones y alcances. Además, es muy importante que los estudiantes tengan conocimientos en derechos humanos fundamentales. Los estudiantes deben entender el contexto de estos conocimientos, desde lo micro a lo macro, es decir, desde los mecanismos de participación en el gobierno estudiantil, hasta los nacionales e incluso los internacionales.

#### **2.2.2 Competencias comunicativas**

Las competencias comunicativas pueden ser entendidas como la participación en sistemas de interacción. Esto implica un conflicto entre partes constante que deber ser enfrentado en dialéctica. Según Ruiz-Silva y Chaux (2005), las competencias comunicativas “se orientan a la normatividad de la sociedad, esto explica su carácter moral” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 36). En este orden de ideas, se puede decir que las competencias comunicativas establecen un puente entre lo lingüístico y lo cognitivo, permitiendo que el lenguaje actúe en la sociedad. La sociedad exige una forma efectiva de comunicación, con el fin de que las interacciones sean constructivas, pacíficas y democráticas.

Entonces, las competencias comunicativas se entienden como “las habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y

comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 37). Estos autores distinguen dos componentes principales de las competencias comunicativas: saber escuchar (escucha activa) y saber hablar (asertividad).

Además de estas dos, las competencias comunicativas incluyen también la expresión comunicativa no verbal como la pintura, el teatro, la fotografía y la música. Su función es la de ampliar el espectro de expresión y hacen que las personas logren comunicar sus sentimientos de una manera más profunda y simbólica.

#### **2.2.2.1 Saber escuchar – escucha activa**

Se cree que escuchar de forma activa significa escuchar por horas, pero según Rogers y Frason (1957), significa demostrarle al otro que está siendo escuchado y comprendido. La escucha activa, según Ruiz-Silva y Chaux (2005) implica un genuino interés por comprender al otro; estar dispuesto a encontrar al otro, y como resultado, encontrarse a sí mismo en el otro. Lleva consigo también la eliminación de “prejuicios y estereotipos y a no asumir que se entienden completamente las intenciones detrás de las acciones del otro” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 38)

Los psicólogos Carl Rogers y Richard E. Frason (1957) afirman que la escucha activa sirve para lograr un desarrollo en la personalidad individual y en el desarrollo grupal; esto debido a que escuchar lleva a un cambio en las actitudes de las personas frente a ellos y frente al mundo que los rodea. Está demostrado por estudios de la Universidad de Chicago que las personas que aprenden a escuchar activamente se vuelven “emocionalmente más maduras, abiertas a nuevas experiencias, menos defensivas, más democráticas y menos autoritarias”. (Rogers y Frason, 1957, p. 22)

Estos autores, además, evidencian en sus estudios que cuando las personas son escuchadas de forma activa, tienden a escucharse más a sí mismos, haciendo que

sus palabras sean más claras expresando exactamente lo que piensan y sienten. En cuanto a la construcción de grupos, escuchar activamente construye lazos positivos y profundos entre sus miembros; se convierte en una experiencia de crecimiento, es por esta razón que la escucha activa es una parte importante de las competencias comunicativas.

#### **2.2.2.2 Asertividad**

Según Bartolomé Carroroles, Costa del Ser (1979), la asertividad viene de la capacidad de expresar de forma directa y adecuada ciertos sentimientos y opiniones, en situaciones sociales e interpersonales, sin importar su carácter positivo o negativo. Esta definición se puede complementar con la dada por Jakubowski y Lange (1978), quienes agregan un trasfondo: hacer valer los derechos a través de una comunicación apropiada, respetando los derechos de los demás. Se puede inferir de estas dos definiciones que la asertividad hace referencia a la expresión emocional del ser y del autodescubrimiento.

Entonces se puede definir la asertividad como la forma directa y adecuada en la que los seres humanos comunican sus sentimientos y opiniones, haciendo valer sus derechos y respetando los del resto. Esto puede ayudar a las personas a resolver sus conflictos de formas constructiva evitando las reacciones agresivas. Según Ruiz-Silva y Chaux (2005), la asertividad “facilita la comunicación clara y directa entre las personas y contribuye a que se respeten los derechos de todos” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 38).

#### **2.2.3 Competencias emocionales**

El reconocimiento de las competencias emocionales nace del reconocimiento de ciertos vacíos del sistema educativo a través de los años. Los académicos se han dado cuenta que la mera formación cognitiva no es suficiente para lograr que los estudiantes tengan conocimientos sobre la vida en sociedad y se conviertan en agentes de cambio. Se entienden las competencias emocionales como “las

capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 39).

Las competencias emocionales, según Saarni (1999), le brindan mayor confianza en sí mismo al sujeto, haciendo que se desenvuelva y sea resiliente en un mundo cambiante. Además, logran hacer que el sujeto identifique la naturaleza de los ambientes, es decir, si estos se aprecian como dañinos o beneficiosos. Por otro lado, hace que la persona esté siempre en contacto con el ambiente. Bisquera (2003), puede complementar esta concepción cuando argumenta que las competencias emocionales son vitales para promover el bienestar personal, y así mismo, el social. Ruiz-Silva y Chaux (2005), identifican dos tipos de competencias emocionales principales: El manejo de las emociones propias y la identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

### **2.2.3.1 Manejo de las emociones propias**

El manejo de las emociones inicia a partir de la identificación de las propias emociones; es importante recalcar que las emociones no se pueden eliminar, por lo que el manejo de emociones busca que “cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas”. (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 40). Esta competencia es significativa debido a que evita que las personas se hagan daño a si mismas o les hagan daño a otras.

Como se dijo anteriormente, para tener un manejo sobre las emociones eficiente, lo primero que hay que hacer es identificar las emociones propias. Según Ruiz-Silva y Chaux (2005), esto se puede hacer a través de la interpretación de signos corporales y situaciones asociados con las emociones. Implica también intentar nombrar e identificar la intensidad de lo que se está sintiendo. Los mecanismos de auto-regulación ayudan a manejar las emociones propias, pero para esto es necesario que el sujeto realice un trabajo de introspección para que identifique qué método es más apropiado para su personalidad.

### **2.2.3.2 Identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás**

Para poder explicar la identificación y la respuesta ante las emociones de los demás, lo primero que se debe tener en cuenta es la definición de empatía. Ruiz-Silva y Chaux (2005) definen empatía como “la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 42). En este orden de ideas, lo importante para poder responder adecuadamente, es importante reconocer el estado emocional del otro. Según Ruiz-Silva y Chaux (2005), la empatía va mucho más allá de la identificación cognitiva de las emociones del otro, entonces, busca el poder sentir como propio lo que siente el otro. Compartir los sentimientos.

La empatía contribuye a que las personas perdonen y se reconcilien con otros y evita que alguien hiera a otra persona precisamente porque siente el dolor antes de cometerlo. La empatía hace que las personas quieren ayudar a quienes lo necesiten y se preocupen por las emociones de los otros. Entonces, la empatía es el inicio de nuevas emociones. Se puede decir que, a través de la identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás, los sujetos favorecen a su comunidad a través del cuidado de sus miembros pues se preocupan por su bienestar.

### **2.2.4 Competencias integradoras**

Según Ruiz-Silva y Chaux, las competencias integradoras son “aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 45). El ejercicio de ciudadanía implica una integración de todas las competencias para una toma de decisión moralmente efectiva.

Una de las funciones de las competencias integradoras es buscar que los intereses personales coincidan con los intereses de los demás. Esto implica un análisis previo de las perspectivas y los intereses, la creación y análisis de distintas opciones de acción y la consideración de consecuencias. Al analizar las situaciones de esta

manera, se elaboran juicios morales elaborados en dónde no solo entran en juego los conocimientos sino la empatía y la forma en la que se escucha y se comunica. Las competencias integradoras son importantes pues concentran en uno, el resto de las competencias, haciéndole entender a los estudiantes que para que funcionen, tienen que trabajar juntas y nutrirse de sí.

### **2.2.5 Ambientes democráticos**

No se puede dejar de lado que los sujetos viven en sociedad; no se puede ignorar que ciertas acciones son influenciadas por contextos y estructuras sociales... pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de la ciudadanía. Es por esta razón que estos contextos y ambientes deben ser también tomados en cuenta para facilitarles el proceso a los ciudadanos. Ruiz-Silva y Chaux (2005) sostiene que las estructuras deben proponer oportunidades para que las competencias adquiridas se ejerciten, de lo contrario, el aprendizaje se estanca y la transformación es más complicada.

## **2.3 Ámbitos de las competencias ciudadanas**

Según Chaux, la definición de ciudadanía previamente dada trae consigo tres retos. El primer reto es el de “convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros” (Chaux 2004, p. 18). El segundo reto tiene que ver con “construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común” (Chaux, 2004, p. 19). Finalmente, el tercer reto enuncia que el ejercicio de la ciudadanía “implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia” (Chaux, 2004, p. 19). A partir de estos retos, el autor construyó tres ámbitos de la ciudadanía, en los cuales concentró sus propuestas alrededor de las competencias ciudadanas. Estos ámbitos son: 1. convivencia y paz; 2. participación y responsabilidad democrática; y 3. pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

### **2.3.1 Convivencia y paz**

Como se expresó anteriormente en la definición de ciudadanía, una de las características más importantes de un ciudadano es la capacidad de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Cabe resaltar que la convivencia y paz no buscan una ausencia completa de conflicto, ya que no es una concepción realista. Las sociedades se caracterizan por ser conflictivas debido a los múltiples intereses que riñen frecuentemente entre sí. Ahora bien, este ámbito se refiere a la convivencia pacífica, es decir, al manejo de los conflictos sin agresión, intentando favorecer los intereses de las partes involucradas. El instrumento por excelencia para lograr la convivencia pacífica es el dialogo y la negociación, pues permite que se encuentren puntos intermedios en donde todas las partes ganen.

Chaux explica el ámbito de Convivencia y paz a partir de las definiciones de Johan Galtung de paz negativa y paz positiva. La primera referenciándose a la ausencia de la guerra y/o enfrentamientos violentos y la segunda proponiendo un sistema equitativo y de inclusión social. Aterrizando estos conceptos a la ciudadanía, la paz negativa sería en sí la ausencia de agresión física y la paz positiva sería la inclusión y la equidad en las relaciones. Al igual que en los países, referenciando a Galtung, en la ciudadanía también el ideal de convivencia y paz sería lograr los dos tipos de paz. Pero esto es un proceso en el cual primero se alcance la paz negativa, eliminando la violencia y el maltrato, para poder pasar a un plano de negociación y diálogo que permita mejorar el contrato social y así alcanzar la paz positiva.

### **2.3.2 Participación y responsabilidad democrática**

Una de las características de la democracia es una participación activa y crítica. Pero para que esto funcione así, es necesario que todos los miembros de la comunidad participen en los procesos de toma de decisión y en la construcción de un contrato social que beneficie a todos. Es necesario el diálogo en la participación porque es a través de este medio por donde se construyen consensos que reflejan las diferentes posturas de la sociedad. La democracia no solamente es en el gobierno, sino en todos los planos de la vida cotidiana: en la familia, en el barrio, en

el ámbito laboral y en el colegio; lo que implica que las personas deben conocer y usar los mecanismos democráticos para participar en decisiones que las conciernen con el fin de que su punto de vista sea considerado y escuchado; y sirva para transformar esa realidad que comparten en comunidad.

### **2.3.3 Pluralidad, identidad y valoración de diferencias**

No es un secreto para nadie que en muchos contextos tanto nacionales como internacionales, que la diversidad es normalmente rechazada. Le tenemos miedo a aquello que es diferente a nosotros, y es común la discriminación y la exclusión por distintos motivos que incluyen tanto el aspecto físico, como la forma de pensar (religión, política, etc.). Se considera que un ciudadano ideal, usa los valores como el respeto y la valoración de las diferencias para rechazar todo tipo de discriminación y exclusión.

Ahora bien, más allá de la pluralidad, el ciudadano también debe ser capaz de saber quién es, es decir, tener una identidad. Según Chaux, la identidad es “la visión que tenemos de nosotros mismos no sólo sujetos, sino también como miembros de grupos sociales o, inclusive, de naciones” (Chaux, 2004, p. 19). Si el ciudadano valora y reconoce sus identidades, logrará respetar y entender las identidades de los demás. Esto significa entonces que este ámbito se basa en el reconocimiento y respeto tanto del otro como de sí.

## **2.4 Educación experiencial**

### **2.4.1 Experiencia**

Según Larrosa (2006), en su apartado “Sobre la experiencia”, la define como: “eso que me pasa”, y el “pasa” supone un pasaje, es decir, un paso hacia otra cosa. El “me” supone que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí. “Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo” (Larrosa, 2006, p. 91). Entonces, el sujeto de la experiencia es como un “territorio



de paso”, en donde esta deja huella. Larrosa es claro cuando dice que “la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2006, p. 91). Larrosa plantea también que:

En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2006, p. 90)

#### **2.4.2 Antecedentes**

El empirismo surge en la edad moderna, enfatizando el papel de la experiencia como “base de todo el conocimiento en contraposición al racionalismo, el cual acentúa el papel de la razón en la obtención de conocimiento” (Rodas, 2007, p. 21). Siguiendo esta línea histórica, Hobbes, es otro autor el cual considera que la experiencia protagoniza el conocimiento humano, pues se refiere a los sentidos como aquellos que recogen y adaptan la información del mundo físico. Terminando el Siglo XIX, en Estados Unidos nace la escuela filosófica del “pragmatismo”, la cual se caracterizó por “darle valor al aprendizaje mediante la práctica o acción y la negación de la verdad absoluta de las cosas obteniendo la claridad de que las ideas son provisionales y están sujetas a cambios reaccionando de forma diferente según la experiencia propia, dándole énfasis a lo verdadero cuando se haya verificado con los hechos” (Rodas, 2007, p. 21). John Dewey, citado por Rodas (2007), uno de los mayores exponentes de este movimiento filosófico, plantea que, para que el

aprendizaje sea relevante para los estudiantes, los sujetos deben estar involucrados en lo que están aprendiendo. Entonces el aprendizaje experiencial busca mostrarle al sujeto un mundo en constante evolución y cambio.

### **2.4.3 Fundamentación**

Para Maturana (1995), la formación es el desarrollo del ser como persona capaz de ser co-creadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable. A partir de esto, se puede decir que una gran parte de la formación es la cooperación, es decir, el trabajo grupal, para luego enfocarse en un trabajo personal. En la educación, el trabajar en grupo implica aprender a solucionar en conjunto los problemas, escuchar diferentes posturas y a lograr generar empatía con los otros. Según González (2005), el trabajo en grupo permite que cada persona exprese como se siente y se sometan a valoración los criterios propios con el fin de que se construya conocimiento en conjunto.

David Kolb, es uno de los autores más reconocidos en cuanto a la teorización del aprendizaje por experiencia. Lo define entonces como un proceso mediante se logra crear conocimiento a través de la experiencia. El autor reconoce dos fuentes claves de experiencia: “la experiencia concreta, vivencial (captada a través de la aprehensión) y la experiencia mental de conceptualización abstracta captada a través de la comprensión. La primera experiencia se basa en la interacción con nuestro entorno y con otras personas, la segunda, es interiorizante, por tanto, cada quien en reflexión con sus pensamientos e ideas” (Kolb, 2005, p. 10). En este orden de ideas, se puede decir que la creación de conocimientos se da cuando se unen estos dos tipos de experiencia: “cuando la experiencia concreta vivencial mediante la observación reflexiva se convierte en experiencia conceptual y cuando la experiencia abstracta de conceptualización se transforma mediante el proceso de experimentación activa en experiencia concreta vivencial” (Kolb, 2005, p. 11).

Así pues, Luckner y Nadler, mayores exponentes de la Asociación para la Educación Experiencial (AEE), definen la educación experiencial como “un proceso a través del cual los individuos construyen conocimiento, adquieren destrezas e incrementan los valores a partir de la experiencia directa” (Luckner y Nadler, 1997, p.3).

#### **2.4.4 Ciclo de aprendizaje**

Kolb (2005), propone el ciclo de aprendizaje de la educación experiencial basado en el ciclo del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995), el cual plantea una interacción continua y dinámica entre lo tácito (experiencia, competencias, pericia, etc.) y lo explícito (conocimiento dado por libros, clases, etc.) a través de cuatro fases: 1) la socialización; en donde se adquiere conocimiento tácito a partir de la experiencia. 2) la exteriorización; en donde se convierte lo tácito a lo explícito. 3) la combinación; es la “creación del conocimiento de lo explícito a lo explícito, mediante intercambio de información entre las personas por diferentes medios: distribución del conocimiento recién creado y el conocimiento ya existente en la organización” (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 22). 4) la interiorización; es la creación de conocimiento tácito a través de lo explícito.

Basándose en este modelo, Kolb (2005), plantea las fases del aprendizaje en educación experiencial, en donde el sujeto es el centro de este.

##### **2.4.4.1 Experiencia concreta**

Es la primera fase del ciclo de aprendizaje. En la experiencia concreta se plantea la vivencia como tal, es decir la actividad que se plantea, la esencia del aprendizaje experiencial, el “aprender haciendo”. En la experiencia concreta se resalta cómo el estudiante se siente y como actúa, es por esto, que, no solo es importante la actividad, sino la forma en la que esta se orienta, se estructura y se apoya el proceso de formación. La experiencia concreta es el instrumento de aprendizaje y

posteriormente, a través de la observación y de la reflexión se materializa y conceptualiza el conocimiento.

#### **2.4.4.2 Observación y reflexión**

La observación y reflexión hacen parte de la segunda fase del ciclo de aprendizaje. Después de la experiencia concreta se busca propiciar escenarios en donde los estudiantes generen cuestionamientos propios de lo que acaban de vivir. Para esto hay tres preguntas orientadoras principalmente: ¿qué pasó?, ¿qué significa? y ¿cómo me sentí?. Estas tres preguntas buscan que los estudiantes intenten, no únicamente describir lo que han vivido, sino analizarlo y evaluarlo. Es muy importante que se expresen y se reconozcan los sentimientos y las sensaciones que evoca la actividad, para que el ejercicio de reflexión se haga desde lo personal y de forma diferencial.

#### **2.4.4.3 Conceptualización**

En la tercera fase del ciclo de aprendizaje, se destacan las habilidades del facilitador para cuestionar al grupo y analizar en conjunto lo acontecido; a partir de esto es como se da la conceptualización. Mediante la guía del facilitador, el individuo empieza a interiorizar lo que ha vivido, conectándolo con los conceptos que ya conoce y las realidades en las que frecuenta.

#### **2.4.4.4 Aplicación**

En la última fase, se parte de que lo vivido ya está interiorizado para poder empezar a introducir los nuevos conceptos que aparecen después de la experiencia y la reflexión. Se busca que los estudiantes aprendan cosas nuevas y se cumpla el objetivo de la actividad en esta última fase.

#### **2.4.5 Rol del facilitador**

En el ciclo de aprendizaje se resalta el papel del facilitador, quien debe ser capacitado y entrenado en educación experiencial con el fin de que los talleres sean

efectivos. La característica principal del facilitador, según Kolb (2005), es la habilidad para asistir a los participantes de la mejor manera sin decir mucho, asistir las actividades con una estructura mínima básica sin intervenir de más. Es el facilitador quien plantea la actividad, deja que los participantes la vivan y finalmente, realiza las conexiones para darle el significado educativo a las actividades. “El tener objetivos claros para obtener un aprendizaje significativo, lleva a deducir que el facilitador debe ser intencional” (Chapman et al, 1992, p. 237). Esto permite que los estudiantes experimenten un constante autonomía e independencia, pero al mismo tiempo, se sientan escuchados y aceptados. El Facilitador se debe convertir en un poderoso modelo de influencia. (Bacon y Kimball, 1989, p. 33).

Aunque el grupo sea autónomo e independiente, el facilitador debe tener la capacidad de monitorear sin intervenir, pero poder anticipar los momentos de estrés, asegurándose de que no sea un estrés dañino sino uno que genere tensión creativa. El facilitador entonces debe leer al grupo constantemente. En este orden de ideas, al trabajo del facilitador es el de ser un guía que apoye y estimulo a los participantes a través de sus capacidades de liderazgo sin llegar a ser controlador.

#### **2.4.6 Pasos para realizar un taller**

La realización de un taller, según Builes (2002) lleva tres fases importantes: la recolección de información, la implementación de las acciones y la evaluación.

##### **2.4.6.1 Recolección de información**

La primera etapa consta de una investigación acerca del grupo, es decir, de los estudiantes participantes y de la relación que tienen entre sí. A partir de esto, se diseña y se planea el taller. La información relevante para esta etapa es la edad, sexo, posibles incapacidades, objetivos y limitaciones del grupo. Por otro lado, en este momento es donde se realiza una planeación operativa y logística, que abarca la búsqueda de una locación, la duración de las actividades, todo enfocado a la consecución de los objetivos y a la seguridad de los participantes.

#### **2.4.6.2 Planeación del taller**

Previamente a la planeación, es muy importante crear un diagnóstico del grupo, en donde se identifiquen las necesidades del grupo y en qué áreas se pretende intervenir. Después de esto, se deben estructurar las actividades que puedan llegar a cumplir los objetivos previamente establecidos en un calendario. Es a partir de logros pequeños que se llega al objetivo principal. Por último, es necesario establecer qué herramientas y materiales son necesarios para la ejecución de las actividades.

#### **2.4.6.3 Implementando acciones**

Se pone en marcha lo planeado. Los facilitadores deben usar sus características previamente explicadas para orientar al grupo hacia la consecución de los objetivos. EL facilitador debe leer el grupo de la mejor manera con el fin de establecer el mejor plan de acción para cada situación. Es importante también que el facilitador aproveche las potencialidades de los participantes, llevando al máximo sus capacidades emocionales e intelectuales.

#### **2.4.6.4 Evaluación**

A partir de la observación y de un análisis constate se pueden determinar cambios importantes a nivel personal tanto del facilitador como de los participantes. Estos procesos de crecimiento van a tener repercusiones en las personas, por lo tanto, es muy importante revisar las intervenciones del facilitador y las intervenciones que se hicieron con el fin de entregar el mensaje que es.

### **2.5 Educación para la paz**

Para esta investigación se entenderá el concepto de educación para la paz según Fisas, (2011) como un proceso de formación de mentes con el propósito expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos. Implica un ejercicio conjunto en el establecimiento de bases para la acción a través de la

interiorización de los valores que, más allá de la teoría, busca generar la transformación del comportamiento humano. Constituye entonces un mecanismo para superar la instrumentalización de los sujetos y los contextos sociales en los que la violencia constituye el método común de resolución de situaciones problemáticas.

Pero para hablar de educación para la paz, se debe hacer una definición previa del concepto de paz, para el cuál se traerá a colación a Galtung (2012). Este autor define la paz como la capacidad de manejar los conflictos con empatía<sup>1</sup>, no-violencia y creatividad<sup>2</sup> (Galtung, 2012, p. 129). La paz como estado, es la combinación de la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad. Pero no solo se centrará la investigación en el concepto de paz, sino que irá más allá y buscará la creación de una cultura de paz.

## **2.6 Culturas de paz**

Para definir la cultura de paz, primero se debe definir la violencia cultural, que son aquellas creencias culturales, en este caso del Estado colombiano, que de forma simbólica, lingüística o política legitiman de alguna forma la violencia (Galtung, 2003, p. 13). Entonces, la función de la cultura de paz es desacreditar todas aquellas conductas sociales impresas en nuestra cultura que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás.

Según Elise Boulding, la cultura de paz es “es una cultura que promueve la pacificación, Una cultura que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración

---

<sup>1</sup> La empatía se entiende como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, sentir y entender las pasiones del otro sin estar necesariamente de acuerdo con todo ello.

<sup>2</sup> Galtung define creatividad como la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abriendo nuevos caminos de concebir la relación social en la formación del conflicto.

equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia” (Boulding, 2001, p. 57).

## **Capítulo 3: Metodología**

### **3.1 Investigación-acción en el aula**

La “investigación-acción” pretende actuar, incidir y transformar condiciones existentes de prácticas sociales. Para esta investigación se entenderá la investigación acción en el ámbito escolar, es decir en el aula. Según Kemmis y McTarggat (1988), la investigación-acción se caracteriza por articular la teoría con la praxis, y en este caso, relaciona al docente-investigador con los estudiantes, y la acción educativa en un ambiente específico. El objetivo de la “investigación-acción en el aula” es reorientar, reforzar y optimizar la acción educativa en el aula, favoreciendo un proceso reflexivo tanto de los estudiantes como del investigador-docente (Rojas Ginche, 2009). A partir de esto, se busca hacer un análisis crítico de las actitudes, comportamientos, prácticas y aprendizajes de los estudiantes y maestros con el fin de transformar y mejorar la manera en la que se enseña y se aprende sobre cultura de paz.

Este estudio se llevó a cabo a través de las cuatro fases de la investigación-acción (Kemmis y Metarggart, 1988): Diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión y evaluación.

#### **3.1.1 Diagnóstico**

El diagnóstico busca hacer una aproximación diagnóstica al foco de la investigación. En este caso será a los saberes, al colegio, el ambiente, las acciones, las actitudes, el método de enseñanza, los alumnos y a los maestros, enfocado a cómo están aplicando los estándares de competencias ciudadanas. Se diseñará un instrumento de recolección de datos (prueba escrita) que busque identificar las fortalezas y



debilidades de los estudiantes obtenidos en cuanto a competencias ciudadanas. Se realizará un diario de campo para identificar las actitudes, comportamientos, prácticas y aprendizajes de los estudiantes y maestros.

### **3.1.2 Planificación**

Partiendo del diagnóstico, se describirán y planearán las estrategias desde la educación experiencial, para intentar solucionar la problemática encontrada en el diagnóstico. Los talleres requieren una planeación en donde se describa la naturaleza del taller, se establezcan unos objetivos y se identifiquen las necesidades en cuanto a materiales, espacio y tiempo.

### **3.1.3 Ejecución**

Se ejecutan las acciones previamente planeadas y se describe el proceso de la puesta en práctica de las estrategias pedagógicas. La facilitadora será responsable de realizar informes técnicos. Periódicamente se realizarán retroalimentaciones con los estudiantes para así mejorar cualquier limitación de los talleres que se den en los momentos de la ejecución. La ejecución estará documentada a partir de fotos, videos y del producto de los estudiantes.

### **3.1.4 Reflexión y evaluación**

Analizar, sintetizar, interpretar, explicar y concluir. Se busca registrar los logros y limitaciones haciendo un diagnóstico final que permita comparar lo planificado con lo realizado y los alcances de los talleres aplicados. Para esto se realizarán grupos focales con los estudiantes que permitan evaluar su experiencia, además de una presentación para el colegio en donde ellos evidencien sus experiencias y sus nuevos aprendizajes. Finalmente, se realizarán entrevistas con los maestros que permitan evidenciar si hubo un cambio en las actitudes, acciones, manejo de emociones y ambientes de los estudiantes

## **3.2 Población**

Se trabajará en el colegio distrital Silveria Espinoza de Rendón Sede A, de la localidad de Puente Aranda en Bogotá. Según investigaciones hechas por el ministerio de educación, los estudiantes de colegios públicos tienen más vulnerabilidad hacia el uso de violencia debido a las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes y a condiciones como situaciones de drogas, pandillas, deserción escolar, falta de oportunidades para acceder a una educación superior y desempleo. Se trabajará con los estudiantes de grado décimo puesto que están a punto de finalizar su proceso escolar, y, además, es necesario que hayan sido expuestos a los estándares de competencias ciudadanas como mínimo cinco años. La localidad de Puente Aranda, según Catastro Bogotá, cuenta con predios estrato 2 y 3.

Se trabajó con los cursos 10-1, 10-2 y 10-3, con un total de 77 estudiantes, de los cuales 34 eran hombres, 42 mujeres y 1 se identificaba como transgénero. El promedio de edad de los estudiantes era 16 años y el promedio de años en el colegio es de 6 años. Se trabajó con los estudiantes en un periodo de un dos meses, en donde las tres semanas iniciales corresponden al diagnóstico inicial, un mes a la aplicación de talleres, y una semana final a la retroalimentación, evaluación y reflexión.

Para la participación en los talleres, y teniendo en cuenta que los participantes son menores de edad, se les envió un consentimiento informado a sus padres o tutores el cual autorizaba su participación en este proceso, además de el uso de su imagen para fotos y videos. (ANEXO 1)

### **3.3 Técnicas de recolección de datos**

#### **3.3.1 Prueba de Entrada**

Se diseñó una prueba de entrada con el fin de explorar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las competencias ciudadanas, en particular,

sobre sus ámbitos y componentes. Esta prueba de entrada se dividió en dos partes: una parte cognitiva y otra no-cognitiva. La primera parte se caracteriza por tener preguntas tipo ICFES en donde se evalúan los conocimientos cognitivos de las competencias ciudadanas y la segunda parte tiene un componente no cognitivo que se evalúa a partir de una escala de Likert de 1 a 5, en donde 1 significa muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 a veces, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Se plantean situaciones en las que el estudiante tiene que responder con alguna de estas convenciones. Finalizando la prueba se realizaron dos tipos de validaciones de esta: la primera se hizo con Luz Marina Lara y con el profesor Diego Mendoza, acompañante designado por el colegio, con el fin de realizar una validación por profesionales; la segunda validación se hizo al aplicar la prueba a un grupo parecido al de control, es decir, se aplicó la prueba a grado undécimo del mismo colegio, con el fin de recibir retroalimentación y poder mejorar la calidad de esta. En el ANEXO 2 se encontrará la prueba completa con las especificaciones por ítems y por preguntas. Con estos datos, se construyó una base de datos y se tabularon en SPSS con el fin de obtener resultados estadísticos sobre los estudiantes.

### **3.3.2 Diarios de campo**

Según Valverde (1992), se puede definir el diario de campo como “un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado” (Valverde, 1992, p. 309). Su función es recolectar la mayoría de información posible para poder conocer una realidad diferente, además de recolectar datos para evaluar posteriormente.

Los diarios de campo en esta investigación se hicieron antes y durante el proceso con los estudiantes. Se buscó realizar una observación previa para el diagnóstico y se registro, además, la ejecución de los talleres.

### **3.3.3 Grupos focales**

Se pueden definir los grupos focales como “un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su punto de vida el tópico o tema propuesto por el investigador” (Power et al, 1996, p. 502). La finalidad de este tipo de entrevista grupal es que los participantes hablen entre sí con el fin de detectar diferencias de opiniones, debatir entre otros.

Para esta investigación se hicieron grupos focales de 5 y 6 estudiantes con el fin de conocer cómo había sido su proceso durante la aplicación de los talleres. Para esto se planificaron cinco preguntas orientadas al cumplimiento de los objetivos de los talleres y se llevó un análisis de las palabras, el contexto, la consistencia y los hallazgos más significativos.

### **3.3.4 Video final**

Tanto la observación como los talleres fueron grabados en su totalidad. Se es consiente que las experiencias son difíciles de plasmarlas en un texto, por lo que se recurrió a usar un video final que muestra los talleres y la forma en la que los estudiantes “aprenden haciendo”. El video fue realizado por la cineasta Sofía Amézquita. (ANEXO 3 en CD)

## **Capítulo 4: Diagnóstico**

Gráficas y tablas se encuentran en el ANEXO 4

### **4.1 Componente cognitivo**

En primer lugar, se empezó analizando el componente cognitivo. Este componente está dividido en cuatro categorías: Constitución Política, multiperspectivismo, valoración de argumentos y pensamiento sistémico. Por cada categoría se formularon dos preguntas de selección múltiple con única respuesta, con el fin de

evaluar los conocimientos y las capacidades cognitivas en materia de competencias ciudadanas de los estudiantes.

Producto de la información obtenida de la observación, las programaciones de clase y los syllabus escolares, se observó que los estudiantes llevan un proceso prolongado con el profesor Diego Mendoza, el cual se ha encargado de abarcar contenidos que tienen que ver con constitución política y derecho, movilizaciones y participación, derechos humanos, economía y ciudadanía. Estas bases cognitivas son muy completas y los estudiantes demuestran interés y compromiso con el tema, llevando a cabo cine-foros, juegos de rol y diferentes actividades a través de las cuales logran transferir sus conocimientos al resto de la comunidad.

#### **4.1.1 Constitución Política**

En esta categoría se encontró que el 69,3% de estudiantes respondieron de forma correcta la primera pregunta y en un 70,7% la segunda. Esto indica que, en su mayoría, los estudiantes tienen buenos conocimientos sobre la constitución y son capaces de enmarcar las acciones de las personas y grupos sociales en ella; además, conocen los mecanismos de participación y sus derechos.

#### **4.1.2 Multiperspectivismo**

Con respecto a esta categoría, los estudiantes respondieron de forma correcta en un 66,7% la primera pregunta, y en un 60% la segunda. Esto quiere decir que los estudiantes, en su mayoría, logran reconocer y analizar la existencia de diferentes perspectivas en ambientes y situaciones donde hay distintas partes interactuando.

#### **4.1.3 Valoración de argumentos**

La categoría Valoración de Argumentos resultó ser la de más bajo desempeño en todo el componente cognitivo. La primera pregunta solamente un 30.7% la contestó de manera correcta y la segunda un 48%, lo que significa que, en promedio, un 60,65% respondieron incorrectamente a este módulo. Se identifica entonces que los

estudiantes tienen dificultades para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de los enunciados o discursos, muchas veces dejándose llevar por prejuicios.

#### **4.1.4 Pensamiento sistémico**

Esta categoría presenta una variación importante en sus preguntas. Mientras que la primera fue respondida de forma correcta por el 74,7% de los estudiantes, la segunda fue respondida incorrectamente por el 57,3% de los estudiantes.

El pensamiento sistémico nos informa si el estudiante comprende que los problemas y soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas. Pero en este caso, únala primera pregunta se destacó porque, de toda la evaluación, fue en la que más acertaron los estudiantes. Esta pregunta estaba enfocada a los efectos no deseados de una toma de decisión, lo que requiere que el estudiante haga un análisis del problema y de la solución planteada y, además, reconozca una relación entre las distintas dimensiones del problema y la solución, para identificar un posible efecto no deseado.

Es importante explicar el trasfondo de esta pregunta debido a que hay una variación importante en las dos respuestas de esta categoría. Es decir, mientras la primera pregunta es respondida con mayor asertividad, la segunda presenta un alto porcentaje de respuestas incorrectas. A diferencia de la primera pregunta, la segunda buscaba que el estudiante, a partir de un conflicto de intereses, lograra identificar uno particular, en un escenario en donde se plantea una solución que beneficia a unas partes y perjudica a otras. Se puede decir entonces que los estudiantes no aprueban la evaluación de pensamiento sistémico, debido a que no cumplieron todos los requisitos esperados.

#### **4.1.5 Conclusiones componente cognitivo**

Después del análisis, se puede concluir que los estudiantes tuvieron un buen desempeño en general en el componente cognitivo, y que es necesario reforzar la

categoría de Valoración de argumentos en la cual obtuvieron los puntajes más bajos. En general, el componente cognitivo no presenta mayores dificultades, debido a que, en su conjunto, los módulos fueron aprobados con un promedio en total del 58% de respuestas acertadas.

## **4.2 Componente no-cognitivo**

En segundo lugar, se evaluó el componente no-cognitivo que se articula a partir de tres categorías: Participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y convivencia y paz.

### **4.2.1 Participación y responsabilidad democrática**

En la mayoría de las situaciones, los estudiantes respondieron con “a veces”, es decir que, en materia de participación, los estudiantes tienen una posición muy ambigua frente a lo que significa no solo participar en el gobierno estudiantil, sino en el ejercicio político nacional.

La observación permitió evidenciar un gobierno estudiantil fuerte y participativo, y así mismo, se logró ver que los estudiantes mantienen estrechas relaciones con los profesores y las directivas, buscando solución constante a los problemas cotidianos. Cada profesor tiene un servidor social, el cual es el representante de curso. Su labor es apoyar al maestro en cuestiones logísticas (desde llamar lista hasta solicitar permisos en rectoría), lo cual permite que los estudiantes se apoderen de lo suyo, convirtiéndolos en seres humanos propositivos y creativos.

Sin embargo, los estudiantes no consideran la acción participativa como algo demasiado importante, pero tampoco desechan la posibilidad de que participando se puedan lograr cambios. Eso se evidencia en la afirmación número 20, la cual plantea que “los problemas del colegio se pueden solucionar a través del gobierno escolar”, debido a que el 44% de los estudiantes están de acuerdo. Aún así, los estudiantes no demuestran interés de ser partícipes del gobierno escolar,

evidenciado en la afirmación número 19: “quiero ser parte del gobierno escolar”, puesto a que la mayoría de los datos (el 88% de estos), oscilan entre “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “a veces”. Esto pasa también porque muchos estudiantes prefieren mantener una comunicación directa con profesores y directivas para la solución oportuna de cualquier inconveniente.

En temas de corrupción, referenciado en la afirmación número 21: “hacer copia a veces es necesario para pasar la materia” la dispersión es alta; aunque el porcentaje de estudiantes que están “muy de acuerdo” y “muy en desacuerdo” es bajo, el 45,4% de los datos están distribuidos en “de acuerdo” y en “desacuerdo.

En cuanto a las actitudes frente a la democracia y a la participación política, se evidencia que los estudiantes tienen pensamientos encontrados; los datos están muy dispersos (tiene la desviación estándar más alta del estudio con un 1,4%) y cada variable tiene un valor muy parecido al otro. Pero están muy conscientes de que todos deben ser partícipes de las decisiones, evidenciado en que el 60% de los estudiantes están “muy en desacuerdo” de que las decisiones solo deban ser tomadas por los más inteligentes del salón (afirmación número 30). Por ejemplo, justamente en este periodo el grado décimo se está organizando para el diseño y la producción de sus chaquetas de promoción para el siguiente año. A partir de la observación se evidenció que encontraron la necesidad de organizarse de manera en la que se escuchen las voces de los tres cursos, sin obviar las opiniones de nadie.

Ahora bien, frente a las actitudes y consecuencias del incumplimiento a la ley se puede decir que los estudiantes tienen una postura clara. “Si veo que alguien desobedece la ley, le digo que está haciendo algo mal” es una afirmación en la cual el 70,3% de los datos oscilan entre “a veces” y “de acuerdo”, mostrando que la actitud frente al incumplimiento de la ley es crítica. Por otro lado, al afirmar que “si incumplo alguna ley de mi colegio no pasa nada”, el 88% de los datos oscila entre “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo” y en “a veces”, lo que evidencia que hay un



claro entendimiento de las consecuencias del incumplimiento de las normas. Se ven claramente estas afirmaciones en la siguiente situación observada: una persona de el grado décimo decidió hacer un grafiti con su firma en la pared del salón de sociales cuando los demás se encontraban en el recreo; entre los cursos de todo décimo (los tres cursos) se reunieron para encontrar a la persona que había cometido esa falta (que es considerada como grave según el manual de convivencia). Entre ellos debatieron sobre la falta, diciendo que los salones eran de uso común y que nadie tenía el derecho de dañarlos. Las directivas, al ver que la persona que lo había cometido no quería hablar, hicieron que entre los tres cursos se compraran implementos para poder arreglar la pared: pintura y brochas; y que, entre ellos, arreglaran el espacio que ellos mismos dañaron.

La participación y responsabilidad democrática es una categoría en el cual los datos están muy dispersos, y oscilan mayoritariamente en una posición ambigua en donde el estudiante “a veces” toma la batuta para participar. Igualmente, es claro que los estudiantes tienen conocimientos sobre los mecanismos de participación, la democracia y la ley.

#### **4.2.2 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**

A partir de los datos, se considera que en esta categoría los estudiantes tienen posturas claras y fuertes, ya que, a diferencia de la categoría Participación y Responsabilidad Democrática, el promedio general ya no es “a veces”.

Esto puede ser causado por la forma en la que funciona el colegio. El colegio Silveria Espinoza de Rendón, es un colegio que tiene una “oficina de apoyo a la diferencia”, esta oficina se creó debido a que el colegio tiene un programa de apoyo a estudiantes en condición de discapacidad. Poco a poco esta oficina fue creciendo y empezó a implementar talleres en todo el colegio, para generar un ambiente amable, el cual terminó beneficiando, no solo a los estudiantes en condición de discapacidad, sino a todos los asistentes.

En cuanto a reportes de discriminación, el 40% de los estudiantes está “de acuerdo” con la afirmación: “le cuento a mis padres si en el colegio me están discriminando por alguna razón”. Teniendo en cuenta los roles de género, el 72% de los estudiantes están “muy en desacuerdo” con la afirmación que plantea que “las mujeres solo deben dedicarse a ser madres y esposas”, lo que evidencia que existe una actitud crítica hacia los roles de género.

Ahora bien, haciendo referencia a las actitudes frente a la diversidad, se puede decir que los estudiantes han sido receptivos hacia la diversidad y la entienden, valorando las diferencias. Se ve evidenciado en afirmaciones como: “me molesta estar con personas diferentes a mí”, en donde el 70,7% de respuestas oscilan entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, “en el mundo todos somos diferentes y merecemos el mismo respeto” en donde el 50,7% de los estudiantes respondieron “muy de acuerdo”; “si mi compañero es de una preferencia sexual o raza diferente a la mía lo discrimino”, en donde el 66,7% de los estudiantes respondieron “muy en desacuerdo”.

Por otro lado, evaluando el ambiente escolar y la discriminación en el colegio, se puede decir, en primer lugar, que los estudiantes son abiertos a las diferencias, esto se evidencia en la afirmación “si llega un compañero nuevo al colegio no le hablo” ya que el 69,4% de los estudiantes están “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”. En segundo lugar, al afirmar “siento que en mi colegio no son reconocidas las diferencias”, el 46,7% de estudiantes respondieron “a veces”, lo que puede indicar cierta ambigüedad contextual. A partir de esto, se afirmó: “en mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socioeconómica”, a la cual el 42,7% de los estudiantes respondieron “a veces”, pero analizando más a fondo, se evidenció que el 33,3% de los datos, oscilan en “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, rectificando que este “a veces” mayoritario, puede darse por contextos específicos.

En cuarto lugar, se puede decir que los estudiantes están en un ambiente en donde pueden ser ellos mismos sin miedo al rechazo, partiendo de la afirmación: “No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace”, a la cual los estudiantes respondieron que estaban “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” en un 48%; esto también se puede evidenciar en la afirmación: “siento que puedo ser objeto de discriminación en mi colegio”, ya que el 45,3% de los estudiantes están “muy en desacuerdo y “en desacuerdo”. Finalmente, se afirmó: “he sido testigo de actos de discriminación en las aulas de clase”, a lo que los estudiantes respondieron “a veces” en un 44%, y “de acuerdo” en un 28%, lo que puede llegar a ser contradictorio con los resultados anteriores. Es evidente entonces que la discriminación en las aulas si existe, aunque sea percibida solamente por algunos.

En temas de empatía hacia las personas discriminadas, se afirmó:” ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados”, a lo que los estudiantes respondieron en un 32% y 28% respectivo, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”. También se evidencia que los estudiantes están “muy de acuerdo” (46,7%), en defender a un compañero en situación de discapacidad si está siendo atacado; el 40% de los estudiantes está “de acuerdo” con entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron; y, así mismo, el 38,7% de los estudiantes está “de acuerdo” con hablar e intentar calmar a los compañero que se sienten atacados por ser diferentes. Se evidencia entonces que, en términos de empatía, los estudiantes entienden los contextos y las situaciones problemáticas e intentan ponerse en los zapatos de los otros compañeros para evitar que se sientan discriminados. En este orden de ideas, es posible afirmar que los estudiantes tienen un buen desempeño en la categoría Pluralidad y Valoración de las Diferencias.

### **4.2.3 Convivencia y paz**

Al analizar los datos, lo primero que se puede evidenciar es que, en este modulo los datos tienen muchas variaciones. Los resultados arrojados para la categoría de Convivencia y Paz son preocupantes pues un porcentaje no despreciable de estudiantes está manifestando que no se siente seguro en el colegio, que pueden ser objeto de agresión y que el colegio no tiene un buen ambiente para la convivencia y la paz.

Lo primero que se tuvo en cuenta fue evidenciar si los estudiantes han tenido experiencias de agresión en su entorno escolar y la percepción de seguridad que hay en el colegio, por lo que se le preguntó a los estudiantes, en primer lugar, si consideraban que su colegio era inseguro, a lo que estos respondieron en un 38,7% “a veces”, en segundo lugar, se les preguntó si sentían que podían ser objeto de agresión en el colegio, a lo que el 38,7% de los estudiantes respondieron “a veces”. Finalmente, se les preguntó a los estudiantes si creen que su colegio tiene un ambiente de paz y convivencia, pregunta a la cual, de nuevo, respondieron con “a veces” en un 38,7%. La observación permitió evidenciar ambientes pasivo-agresivos, lo que podría explicar el miedo de los estudiantes a definirse como objeto de agresión, precisamente porque ellos caen también dentro del concepto de objetos agresores. Entonces, aunque los estudiantes digan “a veces”, se puede decir que es más recurrente que lo que ellos creen.

En la temática de las justificaciones al uso de la violencia, se afirmó que “hablarle duro a alguien es la única manera en la que esta persona va a entender”. Los estudiantes contestaron “a veces” en un 36%; y el resto de los datos oscilan entre “en desacuerdo” con un 30,7% y “muy en desacuerdo” con un 25,3%. Estos datos tienen un valor importante en la investigación, debido que, aunque el 56% esté entre “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, hay un porcentaje alto de estudiantes que cree que “a veces” “hablarle duro a alguien es la única manera en la que esta persona va a entender”.

También, se afirmó que “si un compañero le está pegando a otro es porque se lo merece” a lo que los estudiantes respondieron “a veces” en un 40%, seguido de “muy en desacuerdo” con el 36%. Concordando con la pregunta anterior, se observa en los datos que los estudiantes, de una u otra manera, justifican el uso de la violencia según la naturaleza del conflicto. Además, se afirmó: “si en el colegio me están molestando, la solución para acabar con esto es agredir a la persona que me molesta para que no lo vuelva a hacer”. La mayoría de los datos correspondientes a esta pregunta oscilan entre “a veces” con un 29,3% y en “en desacuerdo”, con un 36%. Se observa que los estudiantes justifican el uso de la violencia como un instrumento para lograr sus objetivos.

Ahora bien, al afirmar “si me agreden, yo agredo de vuelta”, un alto porcentaje de los estudiantes (30%) respondió “de acuerdo”. Lo que ayuda a evidenciar que la violencia es vista como un mecanismo de defensa, o como se observó, una forma de construir una barrera para nadie “me haga daño”. Frente a la actitud hacia el maltrato animal se afirmó “pegarle a un perro cuando no hace caso es necesario”; el 80% de las respuestas están entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, evidenciando que los estudiantes tienen una postura crítica frente al uso de violencia en animales. Por otro lado, se les preguntó a los estudiantes sobre la asertividad, afirmando “si algo me molesta del otro le digo de forma clara y directa sin herir sus sentimientos”. Los datos de esta pregunta oscilan entre “de acuerdo” con un 37,3% y “a veces” con un 33,3%. Los datos de este componente concuerdan con los anteriores, ya que se puede evidenciar que la asertividad puede llegar a ser circunstancial y no usada en la mayoría del tiempo.

Con relación a la comunicación cuando los estudiantes tienen dificultades, el 40% dice acudir al dialogo; sin embargo, en lo observado se pudo establecer que los estudiantes no miden sus palabras y no se dan cuenta cuando están hiriendo al otro. El valor “respeto”, se borra cuando prima el ego. Son muy buenos expresándose, pero no tan buenos comunicándose ni escuchándose.

En cuanto a convivencia en el aula y a la empatía hacia la convivencia, los estudiantes están de acuerdo en un 49,3% con la siguiente afirmación: “respeto las normas de convivencia establecidas en el aula”. Pero en el momento de realizar la observación, era evidente el irrespeto entre ellos y con el profesor. Un primer análisis de estos datos nos muestra que existe una disonancia entre el pensar y el actuar, entre el componente cognitivo y el comportamental. También manifiestan, según la prueba, que están “de acuerdo” (45,3%) con la siguiente afirmación “entiendo como se sienten mis compañeros y me pongo en los zapatos de ellos”, pero de nuevo, en la observación se evidenció todo lo contrario. Siguiendo el análisis de la disonancia, la falta de empatía puede llegar a ser causada por que los estudiantes no conectan sus pensamientos y sus sentimientos con su forma de actuar. Están “de acuerdo” (46,7%) con ayudar a cualquier persona que lo necesite en el colegio, pero en la vida real tienen una actitud indiferente hacia los sentimientos de los demás.

Los elementos observados muestran un ambiente falto de empatía y de comunicación asertiva, pero sobretodo, una falta de coherencia con lo que los estudiantes son y lo que realmente sienten. Este módulo se considera problemático debido a que la relación entre observación y la prueba es casi nula. Los estudiantes manifiestan unas actitudes en la prueba, pero se comportan de otra manera, convirtiendo el ambiente escolar en un lugar pasivo-agresivo y con muy bajos niveles de confianza.

#### **4.3 Resultado final del diagnóstico**

En resumen, se puede decir que, en el componente cognitivo, los estudiantes deben trabajar la categoría Valoración de argumentos con el fin de que los estudiantes interpreten mejor la pertinencia y solidez de los enunciados o discursos. En el componente no-cognitivo, los estudiantes son indiferentes a la categoría Participación y Responsabilidad democrática, pero conocen su importancia; es

recomendado trabajar en motivar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. La categoría Pluralidad, identidad y valoración es la fortaleza del colegio y de los estudiantes, esto evidenciado no sólo por el instrumento de recolección de datos sino por la observación y el entendimiento de la naturaleza del colegio.

A partir del diagnóstico anterior, se consideró pertinente para la investigación, fortalecer a través de talleres de la educación experiencial, el módulo de “CONVIVENCIA Y PAZ” de los estándares básicos de competencias ciudadanas para grado décimo. Se cree que, fortaleciendo este módulo, los estudiantes tendrán las bases completas para construir una cultura de paz fuerte y duradera en su comunidad.

## **Capítulo 5: Planificación de la intervención**

Teniendo en cuenta que metodológicamente se trabajó con la Investigación Acción en el aula, y una vez cumplida la primera fase diagnóstica, conviene aclarar que nos encontramos en su segunda fase la cual tiene que ver con la planificación. Se diseñó entonces el programa **“Convivamos en paz”**, un programa cuyo objetivo principal es construir culturas de paz a partir del módulo de convivencia y paz de los estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. Este programa consta de cinco talleres específicamente planeados para fortalecer las debilidades encontradas. Además de los cinco talleres, después de la actividad rompehielos y antes del inicio oficial de los mismos, se hizo una actividad llamada “contrato de valor”, que buscó formular las reglas a los talleres con el fin de que los estudiantes se sintieran más cómodos durante la realización de estos. Los talleres se llevaron a cabo en las instalaciones de la institución en el horario de la clase de Sociales los días viernes del mes de octubre del 2018. El acompañante de los talleres fue el profesor encargado del área de Sociales y Humanidades, Diego Mendoza. Cada clase duraba 40 minutos, y en total fueron 5 sesiones. La

documentación teórica de la hoja de ruta de los talleres se apoyó en el marco teórico de este trabajo.

### **5.1 Taller 1-Rompehielos: Nuestro hilo rojo del destino**

**Descripción:** los estudiantes se ponen en mesa redonda sentados en el piso y se les explica el mito del hilo rojo para ponerle un poco de magia a la actividad: todos estamos atados en el tobillo por un hilo rojo invisible, este hilo conecta a aquellos que están destinados a encontrarse, el hilo se puede encoger, enredar o estirar, pero nunca se puede romper. La actividad consiste en que una persona toma la punta de la lana, dice su nombre y una breve descripción de sí mismo y lanza el resto de lana a un compañero. Eventualmente se crea una red entre todos los estudiantes. La red construida se convierte en una metáfora de ciudadanía porque a través de la red se busca mostrar las conexiones que están implícitas en una comunidad y entender el papel del ciudadano en esta.

#### **Objetivos:**

- Romper el hielo y conocernos
- Comprender el concepto de ciudadanía
- Identificar nuestro papel como ciudadanos dentro de la comunidad
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** Ciudadanía.

**Preguntas orientadoras para la reflexión:** ¿Qué pasa si alguien se aleja y se tensa la red?

¿Qué pasa si alguien suelta su parte?, ¿Qué somos en conjunto?, ¿Cuál es tu papel en la red?, ¿A partir de esto, cuál crees que es la definición de ciudadano?, ¿Cómo construye paz un ciudadano?



**Materiales:** Una lana roja de por lo menos 15 metros y un salón amplio.

## 5.2 Contrato de valor total

**Descripción:** el contrato de valor total es una forma en la que los estudiantes se ponen reglas a sí mismos, generando un autoregulamiento de los talleres venideros. Para hacer este contrato de valor total se puso una cuerda en forma de círculo en el centro del salón y los estudiantes se hicieron también en círculo, pero afuera de la cuerda. Se les preguntó a los estudiantes ¿Qué se quiere que pase y que no pase en la actividad?. Se aclara que adentro del círculo solo se ponen las cosas positivas y afuera se deja lo negativo. Cada estudiante dice algo y va entrando o saliendo del círculo depende de lo que diga. Se finaliza el contrato de valor total con una retroalimentación de las reglas puestas por los estudiantes mismos para proceder con el desarrollo de las actividades.

### **Objetivos:**

- Poner reglas básicas a los talleres venideros sin dejar de lado la independencia de los estudiantes
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Preguntas orientadoras para la reflexión:** ¿Qué queremos que pase y que no queremos que pase en este proceso?

**Materiales:** Una cuerda de aproximadamente 4 metros de largo.

**Competencias a trabajar:** Saber escuchar-escucha activa y Asertividad.

## 5.3 Taller 2: ¿Quién soy yo y quién es el otro?

**Descripción:** los estudiantes se sientan en su puesto, deben proceder a sacar únicamente una hoja y un lápiz. La instrucción es la siguiente: en la parte de

adelante se dibuja un autorretrato acompañado con lo que el estudiante considera que lo define y lo que tiene para ofrecerle al mundo y, en la parte de atrás, dibujar la parte posterior de su cuerpo, simbolizando lo que no se es capaz de mostrar, lo que da miedo o no les interesa mostrar. Se socializan los resultados y se hace la reflexión.

**Objetivos:**

- Identificar fortalezas y debilidades propias
- Tejer lazos de confianza para crear redes de apoyo
- Explicar el concepto de empatía
- Escuchar y entender al otro
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** Empatía, identidad, pluralidad.

**Competencias a trabajar:** Saber escuchar-escucha activa; Asertividad; Valoración de argumentos, Identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

**Preguntas orientadoras para la reflexión:** ¿Para qué soy bueno?, ¿Quién soy?, ¿Qué le puedo aportar a la comunidad?, ¿Qué me da miedo mostrar?, ¿Qué no soy capaz de ser?, ¿Qué, dentro de la comunidad, me impide ser lo que yo quiero o mostrarme como realmente soy?, Entre todos, ¿qué podemos mejorar para que todos sean lo que sueñan?, ¿Cómo podemos cooperar para que todos nos sintamos en un ambiente de confianza?

**Materiales:** Una resma de papel bond y seis cajas de colores.

### **5.4 Taller 3: El mensaje oculto**

**Descripción:** se organizan los estudiantes en parejas, se les pide que saquen una hoja y un lápiz. La instrucción es la siguiente: cada estudiante en su hoja debe escribir un mensaje para su pareja, sin utilizar símbolos ni letras, únicamente con dibujos. El salón debe estar en silencio absoluto, nadie puede hablar ni hacer señas. Una vez los estudiantes hayan completado el mensaje, le pasan la hoja a su pareja y el reto es interpretar lo que el compañero quiso decir y responderle. Se llaman a parejas voluntarias que quieran pasar adelante y en palabras, interpretan enfrente del resto del salón lo que sus compañeros les quisieron decir.

**Objetivos:**

- Comprender los conceptos de escucha activa y asertividad
- Aprender a ser mas consciente de las palabras
- Identificar malentendidos por fallas en la comunicación
- Reconocer que el otro no siempre me entiende como yo creo que me va a entender
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** Comunicación asertiva y escucha activa.

**Competencias a trabajar:** Saber escuchar-escucha activa; Asertividad; Valoración de argumentos.

**Materiales:** Una resma de papel y esferos.

**Preguntas orientadoras para la reflexión:** ¿Qué creo que me quiso decir mi compañero?, ¿Qué realmente quise decir yo?, ¿Mi compañero interpretó de manera correcta mi mensaje?, ¿Interpreté correctamente el mensaje de mi compañero?, ¿Han tenido malentendidos por fallas de la comunicación en la vida real?, ¿Cómo pueden mejorar sus relaciones a partir de mejoras en la comunicación?, ¿Qué puede cambiar en la comunidad si mejoramos la forma en la que nos comunicamos?

## 5.5 Taller 4: La pesadilla

**Descripción:** se les pide a los estudiantes que se relajen y se pongan en la posición más cómoda que puedan, se les dice que cierren los ojos y que se hagan conscientes de su respiración. Poco a poco la facilitadora los va introduciendo a una nueva realidad a partir de la imaginación, se busca llevarlos a un lugar en donde sientan paz y tranquilidad, en donde se les olviden los problemas y todo sea cosas buenas. Apenas se sienta a los estudiantes libres de tensiones y relajados se les empieza a relatar la siguiente historia:

“Estás en ese lugar que te inspira paz, con toda la gente que más te quiere y empiezas a caminar por un lugar soleado con un paisaje muy bonito; de repente aparece una silueta conocida, alguien que sabes que conoces. Te acercas un poco más y te das cuenta de que es una persona que conoces, que de hecho conoces muy bien; es la persona que más daño te ha hecho en la vida, la persona con la que más conflictos has tenido y te la encuentras de frente, estás solo con esa persona... ¿qué harías?”

Se les dice a los estudiantes que a partir de eso respondan en una hoja: ¿qué harías? Y ¿cómo te sentiste después de lo que hiciste?

### **Objetivos:**

- Aprender a solucionar conflictos de forma pacífica y creativa
- Reflexionar en torno a los conflictos cotidianos y cómo enfrentarse a ellos de la mejor manera
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** resolución de conflictos, paz positiva, paz negativa.

**Competencias a trabajar:** Saber escuchar-escucha activa; Asertividad; Multiperspectivismo; Pensamiento sistémico; manejo de emociones propias; Competencias integradoras.

**Materiales:** Una resma de papel.

### **5.6 Taller 5: Culturas de paz, retroalimentación y cierre**

**Descripción:** se pide a los estudiantes que compartan lo aprendido durante el proceso de los talleres; y a partir de eso se realiza una lluvia de ideas en el tablero. Estos conceptos nos sirven para darle una definición a las culturas de paz y a que los estudiantes valoren que todo lo que han aprendido hace parte de unas nuevas costumbres para construir culturas de paz en las comunidades y esferas de los estudiantes.

**Objetivos:**

- Definir y comprender que es la cultura de paz
- Interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** Cultura de paz.

**Competencias a trabajar:** Saber escuchar-escucha activa; Asertividad; Competencias integradoras.

**Materiales:** Tablero y marcador.

### **Capítulo 6: Ejecución**

Ver los informes de ejecución en el ANEXO 5

## 6.1 Ejecución del Taller 1: nuestro hilo rojo del destino

**Objetivos:** Romper el hielo y conocernos; comprender el concepto de ciudadanía; identificar nuestro papel como ciudadanos dentro de la comunidad; interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia

**Conocimientos:** Ciudadanía

10-1	10-2	10-3
<p><b>identificar nuestro papel como ciudadanos dentro de la comunidad:</b> Los alumnos respondieron que “si una persona se aleja, empieza a doler, y eso significa que todos tenemos que estar juntos para que la red funcione”;</p> <p>“si alguien suelta su parte de la red, esta se va a caer”;</p> <p>“la comunidad se sostiene si todos participamos”.</p> <p><b>Comprender el concepto de ciudadanía:</b> Una alumna manifestó que ser ciudadano significa “sentir lo que siente el otro en conjunto”, y otro alumno añadió que ser ciudadano es “trabajar todos unidos y participar, sin dejarse de lado a uno mismo”.</p>	<p><b>identificar nuestro papel como ciudadanos dentro de la comunidad:</b> Los alumnos respondieron que “si alguien suelta su parte, la comunidad se va al suelo”, manifestaron también que “a veces me toca hacer más que los demás porque no les gusta participar y a mi me gusta que las cosas queden bien hechas”.</p> <p>Los alumnos en conjunto manifestaron que su papel en la comunidad era el de comunicarse bien con los demás para que el trabajo en equipo de cómo fruto una sociedad bien construida.</p> <p><b>Comprender el concepto de ciudadanía:</b> Un alumno dice que ser ciudadano es “no renunciar a tu parte en la comunidad, no importa que tan tensa esté, porque es preferible que se tense a que se caiga”.</p>	<p>Se intentaron cumplir los objetivos, pero los alumnos no estaban conectados en su totalidad.</p>

## 6.2 Ejecución del Contrato de valor

**Objetivos:** Poner reglas básicas a los talleres venideros sin dejar de lado la independencia de los estudiantes; interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia.

10-1	10-2	10-3
<p><b>Poner reglas básicas a los talleres venideros sin dejar de lado la independencia de los estudiantes:</b> los estudiantes manifestaron que no querían chismes, que no querían irrespeto ni malos comentarios entre ellos. En cuanto a lo positivo, llegaron a un consenso en donde todos querían participar activamente en las actividades, también dijeron que querían pasarla felices y conectar los vínculos entre ellos.</p>	<p><b>Poner reglas básicas a los talleres venideros sin dejar de lado la independencia de los estudiantes:</b> manifestaron que no querían burlas y que no querían sentirse juzgados, entre otras cosas. En cuanto a lo positivo, manifestaron que querían que fueran abiertos, que querían escuchar a los demás y que querían que las actividades les sirvieran para ser mejores personas.</p>	<p><b>Poner reglas básicas a los talleres venideros sin dejar de lado la independencia de los estudiantes:</b> había personas que se preocupaban por todos en general, buscando un bienestar común, mientras que otros solo hablaban por ellos mismos. Por ejemplo, una alumna manifestó que lo más importante del taller era recuperar la convivencia y la paz en el aula, mientras que otro alumno manifestaba que quería aprender cosas nuevas para tener una mejor relación con sus padres. En cuanto a lo negativo, los estudiantes, al igual que en los otros cursos, manifestaron su miedo a ser juzgados y a ser señalados.</p>

### 6.3 Ejecución del Taller 2: ¿Quién soy yo y quién es el otro?

**Objetivos:** identificar fortalezas y debilidades propias; tejer lazos de confianza para crear redes de apoyo; concepto de empatía; escuchar y entender al otro; interiorizar los aprendizajes vividos a partir de la experiencia.

**Conocimientos:** empatía, identidad y pluralidad.

10-1	10-2	10-3
<p><b>Identificar fortalezas y debilidades propias:</b> en las fortalezas se identificaron valores como la amistad, la sinceridad y la incondicionalidad. Pero a la hora de manifestar las debilidades hubo un silencio absoluto. Un estudiante manifestó que “nadie iba a hablar porque nadie quería verse débil”, mientras que otra alumna dijo que “igual a nadie le importan mis problemas”.</p> <p><b>Empatía, escuchar y entender al otro:</b> Se explicó el concepto de empatía, partiendo del hecho de que todos somos diferentes y pasamos por situaciones que nos afectan de manera diferente; para concluir que debemos ponernos más en los zapatos de los otros y no juzgar a los demás sin saber por lo que han pasado o cómo pueden llegar a estar</p>	<p><b>Identificar fortalezas y debilidades propias:</b> En cuanto a fortalezas, los estudiantes manifestaron su capacidad para lograr ser ellos mismos en conjunto, esto se evidencia en la unión que caracteriza a este grupo. En cuanto a debilidades o a cosas que nadie muestra, la mayoría coincidió en que no les gusta mostrarse vulnerables porque quieren ser fuertes para cuando los demás lo necesiten.</p> <p><b>Empatía, escuchar y entender al otro:</b> “aunque todos nos mostremos fuertes, por dentro todos sentimos las mismas emociones”.</p> <p><b>Tejer lazos de confianza y redes de apoyo:</b> “este taller nos ayudó a entendernos más y a apoyarnos todos como un conjunto”</p>	<p><b>Identificar fortalezas y debilidades propias:.</b> Entre las pocas personas que participaron, lograron concluir que su fortaleza era la amistad y que, aunque los demás no se acercaran a recibirla, siempre iban a estar dispuestos a brindar apoyo. Una estudiante manifestó: “saben que cuentan con mi apoyo, aunque no se acerquen a mí”. En el momento de hablar de lo que esconden, los estudiantes manifestaron angustia, se encontraron en una posición complicada porque se sentía una lejanía entre lo que ellos mostraban dentro del grupo y lo que eran realmente aparte.</p> <p><b>Empatía, escuchar y entender al otro:</b> Aunque es un curso muy diverso y poco cohesionado, lograron escucharse entre ellos y</p>



<p>afectados por situaciones ajenas a nosotros.</p> <p><b>Tejer lazos de confianza y redes de apoyo:</b> se concluyó que el problema de este curso era la confianza y la comunicación interna.</p>		<p>sentir empatía por los sentimientos de los demás.</p> <p><b>Tejer lazos de confianza y redes de apoyo:</b> Se identificó una falta de confianza entre los estudiantes y se trabajará en ello en los próximos talleres.</p>
--	--	---

#### 6.4 Ejecución del Taller 3: el mensaje oculto

**Objetivos:** Comprender los conceptos de escucha activa y asertividad; aprender a ser más consciente de las palabras; identificar malentendidos por fallas en la comunicación; reconocer que el otro no siempre me entiende como yo creo que me va a entender.

**Conocimientos:** comunicación asertiva y escucha activa

10-1	10-2	10-3
<p><b>Comprender los conceptos de escucha activa y asertividad:</b> Los estudiantes cumplieron con este objetivo a través de la actividad. Se reflexionó sobre abordar distintos conflictos mejorando la escucha, la comunicación y el entendimiento.</p> <p>A través de la reflexión se cumplieron los objetivos de ser más consciente de las</p>	<p><b>Comprender los conceptos de escucha activa y asertividad:</b> Un estudiante desarrollando la actividad manifestó que, porque “creía que mi mensaje era muy claro, pero la otra persona me hizo dar cuenta que las cosas no son como las creemos”, lo que dio pie a una discusión para la introducción de los conceptos. Los estudiantes cumplieron el resto de los</p>	<p><b>Comprender los conceptos de escucha activa y asertividad:</b> Hubo dos parejas que se hicieron entender perfectamente, lo cual fue un ejemplo para el resto de los compañeros pues manifestaron que lo lograron porque “tienen una relación muy cercana basada en una buena comunicación y entendimiento”. Fue aquí en donde los estudiantes</p>

<p>palabras; identificar malentendidos por fallas en la comunicación; reconocer que el otro no siempre me entiende como yo creo que me va a entender.</p> <p>Surgió entonces una discusión sobre ¿qué hacer si yo me comunico bien y el otro no responde de buena manera?</p>	<p>objetivos a través de la actividad. Reconocieron la importancia de comunicarse de la mejor manera, expresado sentimientos y emociones.</p>	<p>identificaron su error como curso al no saberse comunicar ni escucharse entre sí.</p>
---	---	--

## 6.5 Ejecución Taller 4: la pesadilla

**Objetivos:** aprender a solucionar conflictos de forma pacífica y creativa; reflexionar en torno a los conflictos cotidianos y cómo enfrentarse a ellos de la mejor manera

**Conocimientos:** resolución de conflictos, paz positiva y paz negativa

10-1	10-2	10-3
<p><b>Aprender a solucionar conflictos de manera pacífica y creativa:</b> En este salón se identificaron dos maneras de resolución de conflictos: evadir y posponer el problema. Al preguntarles a los estudiantes que cómo se sintieron después de evadir y posponer, manifestaron angustia e incertidumbre: se dieron cuenta que esa no es</p>	<p><b>Aprender a solucionar conflictos de manera pacífica y creativa:</b> 10-2 identificó otra manera de resolver los conflictos: enfrentarlo sin violencia. Se reconoció la importancia de aceptar los errores y manifestar las incomodidades, expresando cómo se sentirían las partes después del cambio.</p>	<p><b>Aprender a solucionar conflictos de manera pacífica y creativa:</b> Una alumna del 10-3 identificó una nueva forma de enfrentarse al conflicto: el uso de la violencia. Manifestó que “la violencia me quitaría la rabia inmediatamente”, por lo que la conversación pasó al “¿Cómo te sentiste después?”, la alumna respondió que, aunque</p>

<p>la solución para solucionar un conflicto de raíz.</p> <p>El cumplimiento del resto de objetivos se da cuando se conectan los aprendizajes previos con las competencias integradoras para que los estudiantes resaltarán la importancia de la comunicación y de la empatía para poder entender la naturaleza del conflicto y solucionarlo de la mejor manera.</p>	<p>Finalizando la sesión, los estudiantes identificaron que “Hablar usando la escucha activa y la comunicación asertiva para entender por lo que está pasando el otro y ponerse en sus zapatos siento asertivos para poder entender las causas exactas del conflicto y atacar por ahí”</p>	<p>pasional y físicamente se sintió mejor, la sensación de conflicto e incomodidad siguió latente.</p> <p>A partir de esta situación se inició una reflexión en donde los estudiantes coincidieron que hay que pensar primer en “cómo me voy a sentir después de mi acción” para poder solucionar un conflicto.</p>
---	--	---

## 6.6 Ejecución Taller 5/Cierre

**Objetivos:** Definir y comprender que es la cultura de paz

**Conocimientos:** cultura de paz.

10-1	10-2	10-3
<p><b>Definir y comprender que es la cultura de paz:</b> La definición que el curso le dio a cultura de paz fue “hablar de lo que sentimos, entender al otro y solucionar los conflictos sin violencia partiendo de esto”.</p>	<p><b>Definir y comprender que es la cultura de paz:</b> La definición de culturas de paz que construyeron es: “lo que hacemos todos los días, pensando siempre en cómo me siento yo y cómo se sienten los demás, para vivir en un ambiente en donde todos nos sintamos cómodos”.</p>	<p><b>Definir y comprender que es la cultura de paz:</b> La definición de culturas de paz que crearon fue: “ponerse en los zapatos del otro a diario para lograr que la comunidad vele de forma pacifica por las necesidades de todos sin excluir a nadie</p>

## **Capítulo 7: Reflexión y evaluación**

### **7.1 Evaluación de los estudiantes**

Los grupos focales fueron conformados por voluntarios, y lo que más causó sorpresa es que quienes quisieron participar en estos fueron las personas que menos participaron en los talleres. Se evidenció en los grupos focales el cumplimiento de objetivos puesto que se comprobó que los estudiantes interiorizaron los aprendizajes y los empezaron a aplicar en su vida cotidiana. Manifestaron que ahora hablan con compañeros con los cuales no lo hacían antes, incluso manifestaron que sus cursos ahora eran muchos más unidos. Otro estudiante manifestó que ahora habla más con su familia, que le interesa resolver los conflictos de mejor manera y entender qué tienen en la cabeza las otras personas. Otra estudiante manifestó que “aprendí a comportarme como una ciudadana de verdad, y tenemos que pensar en el papel que vamos a tener cuando salgamos del colegio y votemos por un alcalde o incluso un presidente, tenemos que pensar en todos y por todos”. En general, todos los estudiantes se mostraron satisfechos con las actividades. Las críticas se dieron al hablar de que pensaban que las actividades requerían mayor cercanía de parte de la facilitadora e incluso más tiempo por semana para desarrollar más talleres y más temáticas.

### **7.2 Evaluación de los maestros**

Los maestros encontraron grandes cambios en los cursos, empezando por la asistencia los días viernes, que aumentó bastante desde el inicio de los talleres. Manifestaron también su interés en unas capacitaciones por parte de la facilitadora hacia ellos pues sintieron que los talleres fueron muy efectivos y mantuvieron a los alumnos interesados.

En las entrevistas que se hicieron con ellos manifestaron que “el proceso que se desarrolló resultó siendo una gran oportunidad para los estudiantes, pues se entendieron las competencias ciudadanas desde una perspectiva menos

académicista”. Manifestaron también que los talleres diseñados sirvieron para que los estudiantes pudieran aprender a través de la práctica “un sinnúmero de valores, acciones, conocimientos que como ciudadanos debemos tener para enfrentar las situaciones de nuestra vida diaria”. Resaltan también las herramientas metodológicas de los talleres pues se mantuvieron motivados y participativos durante todo el proceso.

### **7.3 Logros**

Después de hablar con los profesores encargados y directores de grupo, más la observación hecha posterior al proceso, se pueden identificar grandes logros en la comunidad del Colegio. El primero es que la convivencia mejoró notablemente en el curso. Los directores de grupo manifestaron que los décimos no tuvieron problema en coordinar eventos de fin de año y en cooperar para hacer las chaquetas de promoción a grado 11. En el diagnóstico se encontró una ruptura entre el pensar-sentir y el actuar, y es evidente que los estudiantes ahora son mucho más coherentes con lo que piensan, sienten y con la forma en la que actúan. Por otro lado, mejoró la comunicación y las relaciones interpersonales, en el curso, entre los grados décimo y con los profesores y directivas: hablaron con personas que no lo hacían antes y se integraron más a la comunidad educativa. Así mismo, se comenzaron a configurar relaciones de convivencia más pacíficas, solidarias y respetuosas.

Con relación a las competencias trabajadas en el ámbito de Convivencia y Paz tenemos los siguientes logros: en primer lugar, los estudiantes reconocieron claramente su papel como ciudadanos y agentes de paz dentro de la comunidad. En segundo lugar, aprendieron a escucharse y a comunicarse entre ellos, valorando los argumentos de cada persona. En cuanto a toma de decisiones se notó un gran cambio en la medida en la que los estudiantes exploraban las mejores opciones y perspectivas antes de actuar. Los conflictos en el salón, según los estudiantes y los maestros disminuyeron notablemente pues los estudiantes aprendieron a tener un

mayor manejo de sus emociones y de la palabra; y se evidenció una unión más clara en el curso, es decir, se logró fortalecer las redes de apoyo y los lazos de confianza entre ellos. Los alumnos ahora son mucho más empáticos y se preocupan por el bienestar común. Y finalmente, el logro más importante, es que, por sus propios medios, lograron articular todos los conocimientos aprendidos a través de las competencias integradoras, para construir una cultura de paz, no solamente dentro del aula, sino en las esferas individuales.

Finalmente, y con relación a la Educación Experiencial el principal logro: fue mantener a los estudiantes motivados constantemente, pues las actividades les daban cierta independencia para que ellos tomaran las decisiones, pero así mismo, les dio una hoja de ruta que los hacía apropiarse de su trabajo y de sus conocimientos. El hecho de que ellos fueran los constructores de sus conceptos diferenciales según cada contexto, hizo que los estudiantes estuvieran siempre atentos y listos para trabajar.

#### **7.4 Limitaciones**

Dentro del desarrollo de las actividades se encontraron varias limitaciones; entre ellas los tiempos del colegio. El colegio no abría los salones a tiempo o no les daba las onces a los estudiantes haciendo que la mayoría del tiempo las actividades se retrasaran un poco. Otra de las limitaciones fue el tamaño de los grupos, que no permitió un acercamiento más personal con los estudiantes. Finalmente, entre el plantel había poco respeto entre los profesores y se interrumpían las actividades y las clases constantemente, haciendo que las actividades perdieran el hilo e incluso que los estudiantes perdieran el interés.

### **Capítulo 8: Conclusiones**

#### **8.1 Conclusiones finales**

En primer lugar, se llevó a cabo el diagnóstico de las competencias ciudadanas de los estudiantes, en el cual se encontró que el ámbito de mayor dificultad era el de Convivencia y paz, en particular, por la disonancia entre el pensar-sentir y actuar de los estudiantes. Se identificó también que los estudiantes son fuertes en el ámbito de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se diseñaron e implementaron 5 talleres en un periodo de mes y medio, respondiendo a las limitaciones de los estudiantes en materia de Convivencia y paz. Al analizar los cambios y transformaciones generados por los talleres, se pudo concluir que estos fueron muy efectivos pues incidieron de forma positiva en todos los estudiantes generando cambios, no solamente en los ambientes educativos sino en las esferas individuales de cada estudiante.

## **8.2 Recomendaciones**

Se recomienda para trabajos venideros profundizar en la potencia de la pedagogía experiencial para el trabajo con jóvenes, ya que se puede decir que fue muy efectiva en los logros adquiridos, dado que, al cambiar las formas tradicionales de enseñanza, se generó una mayor motivación y participación por parte de los estudiantes, puesto que cada sesión fue para ellos una experiencia en el sentido total de lo que significa, a la luz de los planteamientos de Jorge Larrosa. Por otro lado, se recomienda que la participación en estos talleres sea voluntaria y no obligatoria, puesto que condiciona a los estudiantes a un “lo hago porque me toca” y no porque realmente les nace.

## Referencias Bibliográficas

Bacon, S. Y Kimball, R. (1989). The wilderness challenge model. En M. Gass (Ed.), *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming*. (pp.11-41). EEUU: Kendall/Hunt

Bartolomé, Carrorobles, Costa, Del ser (1979). *La práctica de la terapia de la conducta. Teoría y métodos de la aplicación para la práctica clínica*, Madrid: Pablo del Río Editor

Bisquerra Alzina, Rafael (2003), Educación emocional y competencias básicas para la vida, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm., 1, Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía AIDIPE, pp. 7-43, <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf> [consulta: Septiembre 2018]

Boulding, E. (2001). Building a Culture of Peace: Some Priorities. *NWSA Journal*, (Vol. 13, No. 2), 55-59.

Builes, J. (2002). *El abordaje de la educación experiencial (Maestria)*. Universidad de la Sabana.

Chapman, S., McPhee, P. y Proudman, B. (Agosto, 1992). What is experiential education? En J. Hunt, M. Sakofs y K. Warren (Eds.), *The theory of experiential education*. (pp 235 – 247). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1992 por *The Journal of Experiential Education*)

Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas* (1st ed.). Bogotá: Ascofade.

Etxeberria, X., & Camps, V. (2013). *La Educación para la paz reconfigurada*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Fisas, Vicenç. *Educar para una cultura de paz. Quasers de Construcció de Pau* No. 20. Barcelona: Escola de Cultura de Pau, 2011.  
[http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf) (30/9/2016).

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167-191.



Galtung, J. (2003). Cultural violence. En Journal of Peace Research, Volume 27, nº 3.

Galtung, J., & Fischer, D. (2012). *Johan Galtung: A Pioneer of Peace Research*. Berlin: Springer Berlin.

Gonzalez, G. (2005). *Educación experiencial y trabajo en equipo* (Maestría). Universidad de Manizalez.

Jakubowski, P. y Lange, S. (1978). *The Assertive Option: Your Rights and Responsibilities*. Research Press Company

Kemmis, S., & McTargat, R. (1988). *Cómo planear la investigación-acción*. Laertes.

KOLB, D. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education Experience-Based Learning. Academy of Management Learning & Education, Vol. 4. N. 2

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. Barcelona España. Recuperado de:  
[http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)

Luckner, J y Nadler, R (1997), *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning* (2nda edición). Estados Unidos: Kendall/Hunt

Maturana Humberto (1997) , Sima. *Formación Humana y Capacitación*, Chile, Rezepka, Editorial UNICEF-chile/Dolmen ediciones.

Ministerio de Educación Nacional (2004), *Estándares básicos de competencias: Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Evaluación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.

Mockus, A. (2004). *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>

NONAKA Ikujiro. TAKEUCHI Hirotaka. *La organización creadora de conocimiento. Como las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press. S.A. 1999.

Powell R. y Single H. (1996) Focus groups, *International Journal of Quality in Health Care*. Pp 499-504

RODAS, M. (2007). El Aprendizaje Experiencial. [En línea]. [27, septiembre, 2018]. Disponible en:  
<http://www.gentedetradicion.org/Textos/Articulos/EL%20APRENDIZAJE%20EXPERIENCIAL.pdf>

Rogers, C., & Farson, R. (1957). *Active listening* (1st ed., pp. 22-30). Chicaco: University of Chicago.

Rojas Ginche, A. (2009). *La investigación – acción en el aula*. Lecture, Lima, Perú.

Saarni, Carolyn (1999), *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.

Valverde, L. (1992). El diario de campo. *Trabajo Social*, 308-317.

Zarate, O. (2010). Competencias Ciudadanas. Retrieved from <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>

# ANEXO 1



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Construcción de cultura de paz en jóvenes: aportes desde la educación experiencial

### Introducción

Dentro del proyecto de grado como politóloga, la estudiante Mariana Rodríguez Akli de la Universidad Javeriana, están llevando a cabo una investigación que tiene como objetivo explorar y comprender cómo los jóvenes de décimo grado construyen cultura de paz a partir de su participación en talleres de educación experiencial.

### Procedimientos

Si usted acepta que sus hijos participen en el estudio, se les evaluará sus conocimientos en competencias ciudadanas y se buscará reforzar aquellos aspectos que se les dificulten, a través de talleres en donde los jóvenes aprenderán a través de la experiencia. Además, se realizará evaluaciones de los talleres en donde los jóvenes comenten sus sentimientos, cambios, percepciones, etc. Nos permitimos aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer la experiencia del alumno. Autorizo que las experiencias tengan un registro fotográfico y

de video con el fin de compartir la experiencia vivida con el resto del colegio.

### Confidencialidad

Toda la información que su hijo(s) nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente para fines académicos y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán presentados como trabajo de grado, protegiendo en todo momento su identidad.

**Riesgos potenciales/compensación:** Los riesgos potenciales que implican su participación en el estudio son mínimos. Si alguna de los temas hacen sentir incomodidad, el alumno estará en total libertad de no responder.

**Datos de contacto:** Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto puede comunicarse conmigo al número 3163813919 (Mariana Rodríguez Akli), o al correo electrónico: Marianakli@hotmail.com

**¡Muchas gracias por su participación!**

---

### Certificado de consentimiento informado

Leí o me leyeron la información y pude clarificar las dudas y hacer preguntas sobre esta investigación. Doy el consentimiento para que mi hijo (a) participe en esta investigación

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_



## ANEXO 2

### PRUEBA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Nombre:

Edad:

Sexo:

¿Cuántos años llevas en el colegio?:

¡Hola! Esta prueba no será calificada, sino que pretende evaluar tus habilidades y conocimientos en competencias ciudadanas. Es por esto que necesito que respondas a las preguntas de la forma más sincera posible, para poder entender cómo podemos ayudar a que en el colegio haya una cultura de paz. La prueba se divide en tres partes: la primera parte evaluará tus conocimientos y la segunda parte evaluará tus acciones, actitudes, sentimientos y el ambiente del colegio.

#### PRIMERA PARTE

En esta parte debes señalar la respuesta correcta. Recuerda que cada pregunta tiene una **ÚNICA** respuesta.

1. Laura sufrió un accidente que le produjo una parálisis que la obliga a desplazarse en silla de ruedas en vacaciones. Es enero y va al colegio a renovar su matrícula para el año siguiente. Durante el proceso de matrícula, el colegio le dice a Laura que no la puede recibir para el siguiente año escolar, pues el colegio se vería obligado a adaptar su infraestructura para que ella pueda estudiar allí.

¿En cuál de los siguientes análisis de la situación presentada se aplica de manera pertinente y correcta un principio constitucional?

- a. El colegio no tiene recursos suficientes para adaptar su infraestructura de manera en que Laura pueda estudiar allí.
  - b. El colegio puede recibir deducciones de impuestos por recibir a personas en situación de discapacidad.
  - c. El colegio puede justificarse sobre la base de sus estatutos el no recibir a Laura.
  - d. El colegio está vulnerando el derecho de Laura a tener igualdad de oportunidades para acceder a la educación.
2. Desde la antigüedad, las personas musulmanas se quitan los zapatos antes de entrar a sus mezquitas y casas pues la parte higiénica de su vida personal es trasladada a su fé. Las suelas de los zapatos son sucias porque recogen toda la suciedad del piso.

De acuerdo con el contexto anterior: ¿Cuál de los siguientes enunciados **NO** explica la práctica de quitarse los zapatos por parte de los musulmanes antes de entrar a su casa o iglesia?

- a. Quitarse los zapatos es una tradición que se ha mantenido a través de varias generaciones.
  - b. Las suelas de los zapatos representan la suciedad del exterior y los musulmanes quieren mantener sus espacios sagrados limpios.
  - c. Se quitan los zapatos porque la higiene es parte de la fé.
  - d. Se quitan los zapatos porque es mas cómodo estar sin ellos.
3. En una ciudad con alta tasa de desempleo juvenil, se decide que, las empresas que buscan contratar personal deben priorizar a personas entre los 18 y 25 años de edad.

En lo que concierne al desempleo, ¿Qué efectos no deseados podría traer esta medida?

- a. Que las personas jovenes cometan más crímenes
  - b. Que las personas mayores a 25 años de edad se queden sin la posibilidad de encontrar un trabajo formal.
  - c. Que disminuya la criminalidad
  - d. Que aumenten los estudiantes universitarios
4. Una ciudadana ejerciendo el derecho a la libertad de opinión, se manifiesta en contra del matrimonio entre parejas del mismo sexo. Sostiene en sus argumentos que: "Si bien valoramos que nadie debe ser objeto de discriminación; esto no significa que deba modificarse la esencia del matrimonio (que debe ser entre un hombre y una mujer); que por su capacidad procreativa garantiza la supervivencia de la sociedad"

El fragmento anterior contiene un prejuicio que debe justificarse ¿Cuál es?

- a. Las parejas homosexuales son discriminadas.
  - b. Una pareja del mismo sexo es ilegal.
  - c. El Estado está en la obligación de garantizar respeto a todos los ciudadanos.
  - d. Dios creó al hombre y a la mujer para que crearan una familia, y el único concepto de familia aceptado es el de hombre y mujer, nada más.
5. La entrada al museo nacional no tiene el mismo valor para todos los ciudadanos, pues para los menores de edad hay una reducción de la tarifa a la mitad.

Esta diferencia de tarifa es:

- a. Injusta, porque el museo invierte la misma cantidad de recursos en prestarles un buen servicio a todos.
  - b. Justa, porque los menores de edad generalmente no cuentan con recursos económicos propios y su acceso a la cultura debe promoverse.
  - c. Justa, porque únicamente debe promoverse el acceso a la cultura de las personas que se encuentren en edad de aprender.
  - d. injusta, porque al haber tarifas reducidas el museo recibe menos ingresos de los que recibiría si todos pagaran la tarifa completa.
6. De estos dos enunciados:
- i. “la acción violenta no es toda igual, es justa la del pueblo buscando libertad”; y
  - ii. “El fin justifica los medios”,

Se puede afirmar que:

- a. son iguales, porque ambos justifican el uso de acciones violentas.
  - b. son contradictorios entre sí, porque el primero se limita al pueblo y a la violencia.
  - c. son coherentes, porque la búsqueda de la libertad es un fin y la violencia un medio.
  - d. son opuestos, porque, según el primero, solo si el fin es la libertad se justifican los medios.
7. En un país en donde la vacuna contra el ébola no era común puesto que estaba libre de epidemias, esta vacuna era únicamente de emergencia y tenía un precio muy alto. La enfermedad pronto se empieza a propagar y cada vez hay más enfermos del ébola, que incluso no pueden llegar a acceder a esta vacuna por su alto precio. El gobierno decide que esta vacuna debe ser de “interés público”, haciendo que laboratorios diferentes a la multinacional que tiene la patente, puedan producir el medicamento y venderlo como genérico a un precio menor que el ofrecido por la multinacional.

Al declarar la vacuna de interés público, el gobierno beneficia a:

- a. Los pacientes de ébola
  - b. A la multinacional
  - c. A los laboratorios nacionales
  - d. Al ministerio de salud
8. En una ciudad se construirá un centro comercial en un lote que, en el presente, es un parque natural biodiverso en donde los ciudadanos pueden ir a relajarse y practicar deportes. Se desata una polémica entre los ciudadanos y ambientalistas, medios de comunicación y gremios económicos. Debido a tanta presión, el alcalde de la ciudad se pronuncia al respecto:

“Nuestra ciudad cuenta con grandes riquezas ambientales y culturales. Este gobierno ha defendido y defenderá el bien común sobre el particular. En el caso de este Centro comercial, cabe resaltar que la alcaldía defenderá hasta el final al proyecto, pues se trata de proteger el interés común, y aunque haya intereses encontrados, hay que definir las prioridades de la alcaldía, que en este caso es el desarrollo económico. Siempre tendremos que pagar un costo por lo que hacemos”

Considerando los intereses en conflicto alrededor del proyecto del centro comercial, ¿Cuál es la idea que el alcalde defiende y enfatiza más en su discurso?

- a. La gran prioridad de la ciudad es el desarrollo económico
- b. La ciudad debe hacer rentable su riqueza ambiental
- c. Se debe identificar el interés común de la sociedad
- d. Un país sin cultura y desarrollo ambiental es un país fracasado

**SEGUNDA PARTE**

En esta parte debes señalar con una X qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con los siguientes enunciados en donde: 1 es muy de acuerdo, 2 es de acuerdo, 3 es indiferente, 4 es en desacuerdo y 5 es muy en desacuerdo. Todo esto según **TUS** percepciones y vivencias.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
9. El gobierno escolar no hace nada					
10. Si me agreden, yo agredo de vuelta					
11. Le cuento a mis padres si en el colegio me están discriminando por alguna razón					
12. Respeto las normas de convivencia establecida en el aula					
13. Si llega un compañero nuevo al colegio no le hablo					
14. Dialogo cada vez que tengo un problema					
15. Si veo que mis compañeros atacan a una persona en condición de discapacidad lo defiendo					
16. Participar en el gobierno escolar puede mejorar el ambiente para todos					
17. Si en el colegio me están molestando, la solución para acabar con esto es agredir a la persona que me molesta para que no lo vuelva a hacer					
18. Le cuento a mis profesores cuando siento que algún compañero es víctima de discriminación					
19. Quiero ser parte del gobierno escolar					
20. Los problemas del colegio se pueden solucionar a través del gobierno escolar					
21. Hacer copia a veces es necesario para pasar la materia					
22. Si un compañero le está pegando a otro es porque "se lo merece"					
23. Me molesta estar con personas diferentes a mi					

24. En Colombia votar significa "botar el voto"					
25. En el mundo todos somos diferentes y merecemos el mismo respeto					
26. Pegarle a un perro cuando no hace caso es necesario					
27. Si algo me molesta del otro le digo de forma clara y directa sin herir sus sentimientos					
28. Si mi compañero es de una preferencia sexual o raza diferente a la mia los discrimino					
29. Hablarle duro a alguien es la única manera en la que esta persona va a entender					
30. Las decisiones solo las deben tomar los más inteligentes del salon					
31. Las mujeres solo deben dedicarse a ser madres y esposas					
32. Si veo que alguien desobedece la ley, le digo que está haciendo algo mal					
33. He sido testigo de actos de discriminación en las aulas de clase					
34. Mi colegio es inseguro					
35. Si incumplo alguna ley de mi colegio no pasa nada					
36. Siento que en mi colegio no son reconocidas las diferencias					
37. Siento que puedo ser objeto de discriminación en mi colegio					
38. Las directivas son muy duras con los estudiantes cuando alguno infringe una norma					
39. En mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socio-económica					
40. Siento que puedo ser objeto de agresión en mi colegio					
41. Es muy difícil participar en el gobierno estudiantil					
42. No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace					



43. Mi colegio tiene un ambiente de paz y convivencia					
44. Las directivas o profesores no me escuchan cuando tengo una sugerencia					
45. Intento entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron					
46. Entiendo como se sienten mis compañeros y me pongo en los zapatos de ellos					
47. Ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados					
48. Si tengo rabia intento calmarme antes de decir algo o tomar una decisión					
49. Intento a ayudar a cualquier persona que lo necesite en el colegio					
50. Si tengo rabia me desquito con las personas que me rodean					
51. No me interesa llevarme bien con la gente del colegio					
52. Si veo a un compañero que ha sido atacado por ser diferente, hablo con el e intento calmarlo					

## ANEXO 2: Tabla de especificaciones por pregunta

	Aspecto que evalúa	Respuesta correcta
1	Cognitivo: constitución	D
2	Cognitivo: multiperspectivismo	D
3	Cognitivo: pensamiento sistémico	B
4	Cognitivo: valoración de argumentos	D
5	Cognitivo: constitución	B
6	Cognitivo: valoración de argumentos	C
7	Cognitivo: multiperspectivismo	A
8	Cognitivo: pensamiento sistémico	A
9	No cognitivo: Acciones, participación, ítem 1.	
10	No cognitivo: Acciones, convivencia, ítem 1.	
11	No cognitivo: Acciones, pluralidad, ítem 1.	
12	No cognitivo: Acciones, convivencia, ítem 1.	
13	No cognitivo: Acciones, pluralidad, ítem 1.	
14	No cognitivo: Acciones, convivencia, ítem 1.	
15	No cognitivo: Acciones, pluralidad, ítem 1.	
16	No cognitivo: Acciones, participación, ítem 1.	
17	No cognitivo: Acciones, convivencia, ítem 1.	
18	No cognitivo: Ambientes, participación, ítem 1.	
19	No cognitivo: Acciones, participación, ítem 1.	
20	No cognitivo: Acciones, participación, ítem 1.	
21	No cognitivo: Actitudes, participación, ítem 1.	
22	No cognitivo: Actitudes, convivencia, ítem 1.	
23	No cognitivo: Actitudes, pluralidad, ítem 1.	
24	No cognitivo: Actitudes, participación, ítem 2.	
25	No cognitivo: Actitudes, pluralidad, ítem 1.	
26	No cognitivo: Actitudes, convivencia, ítem 2.	
27	No cognitivo: Actitudes, convivencia, ítem 3.	
28	No cognitivo: Actitudes, pluralidad, ítem 1.	
29	No cognitivo: Actitudes, convivencia, ítem 1.	
30	No cognitivo: Actitudes, participación, ítems 2 y 3.	
31	No cognitivo: Actitudes, pluralidad, ítem 2.	
32	No cognitivo: Actitudes, participación, ítem 4.	
33	No cognitivo: Ambientes, pluralidad, ítem 1.	
34	No cognitivo: Ambientes, convivencia, ítem 1.	
35	No cognitivo: Ambientes, participación, ítem 1.	
36	No cognitivo: Ambientes, pluralidad, ítem 1.	
37	No cognitivo: Ambientes, pluralidad, ítem 1.	

38	No cognitivo: Ambiente, participacion, ítem 1.
39	No cognitivo: Ambiente, pluralidad, ítem 1.
40	No cognitivo: Ambiente, convivencia, ítem 1.
41	No cognitivo: Ambientes, participación, ítem 2.
42	No cognitivo: Ambientes, pluralidad, ítem 1.
43	No cognitivo: Ambientes, convivencia, ítem 1.
44	No cognitivo: Ambientes, participación, ítem 2.
45	No cognitivo: Manejo de emociones, pluralidad, ítem 1.
46	No cognitivo: Manejo de emociones, convivencia, ítem 1.
47	No cognitivo: Manejo de emociones, pluralidad, y convivencia ítems 1.
48	No cognitivo: Manejo de emociones, convivencia, ítem 2.
49	No cognitivo: Manejo de emociones, convivencia, ítem 1.
50	No cognitivo: Manejo de emociones, convivencia, ítem 2.
51	No cognitivo: Manejo de emociones, convivencia, ítem 1.
52	No cognitivo: Manejo de emociones, pluralidad, ítem 1.

## ANEXO 2: Tabla de especificaciones por ítems no cognitivos\*

	<b>Convivencia y paz</b>	<b>Participación y responsabilidad democrática</b>	<b>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</b>
<b>Acciones</b>	1. Experiencia personal de agresión física o relacional en el colegio	1. Interés en el gobierno escolar	1. Reporte de actos de discriminación
<b>Actitudes</b>	1. Actitud hacia las justificaciones para el uso de la violencia 2. Actitud hacia el maltrato animal 3. Asertividad	1. Actitud hacia la corrupción 2. Actitud hacia la democracia 3. Actitud hacia la participación en el colegio 4. Actitud hacia la desobediencia de la ley	1. Actitud hacia la diversidad 2. Actitud hacia los roles de género
<b>Ambientes</b>	1. Percepción de seguridad en el colegio	1. Consecuencias del incumplimiento de las normas en el colegio 2. Oportunidades de participación en el colegio	1. Discriminación en el colegio
<b>Manejo de Emociones</b>	1. Empatía hacia la convivencia en el colegio 2. Capacidad del estudiante para manejar la rabia		1. Empatía hacia situaciones de las personas discriminadas

\* Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Evaluación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.

<p><b>Conocimientos sobre la Constitución Política de Colombia</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce la constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.</li> <li>2. Conoce los mecanismos que los estudiantes tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.</li> </ol>
<p><b>Valoración de argumentos</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.</li> </ol>
<p><b>Multiperspectivismo</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones donde interactúan diferentes partes.</li> <li>2. Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones donde interactúan diferentes partes.</li> </ol>
<p><b>Pensamiento sistémico</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre éstas.</li> </ol>

\* Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Evaluación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.



## **ANEXO 4**

### **INFORMES DE EJECUCIÓN**

#### **6.1 Ejecución del Taller 1**

##### **10-1**

La actividad “Nuestro hilo rojo del destino”, generó mucha curiosidad en los estudiantes. Estos estaban dispuestos a participar. Se buscó preparar el grupo para las siguientes actividades y, así mismo, dar una definición de lo que significa ser ciudadano para realizar una introducción a los temas. Los estudiantes estaban a la expectativa y se adueñaron de la actividad, por lo que esta fluyó y se cumplieron los objetivos. En cuanto a respuesta de las preguntas orientadoras, una alumna respondió que “si una persona se aleja, empieza a doler, y eso significa que todos tenemos que estar juntos para que la red funcione”, en cuanto a si alguien suelta su parte, un alumno respondió “si alguien suelta su parte de la red, esta se va a caer”, otro añadió: “la comunidad se sostiene si todos participamos”. Concluimos la actividad con la definición de ciudadano que construyeron los estudiantes. Una alumna manifestó que ser ciudadano significa “sentir lo que siente el otro en conjunto”, y otro alumno añadió que ser ciudadano es “trabajar todos unidos y participar, sin dejarse de lado a uno mismo”.

##### **10-2**

Aunque hubo ausencia de alrededor de 6 alumnos y los alumnos se manifestaron cansados, ya que era la última hora de clase, hubo una participación significativa de los estudiantes. Se cumplieron los objetivos. En cuanto a las preguntas orientadoras, en primer lugar, una alumna respondió que “cuando tensamos el hilo, la comunidad se pone tensa también”. Cuando se preguntó ¿qué pasa si alguien suelta su parte? un alumno respondió “la comunidad se va al suelo”. Seguido a esto, un alumno soltó su parte y otro, por instinto la tomó, lo que llevó a la reflexión de que, si alguien en una comunidad suelta su parte, otras personas toman su carga. A esta acción un alumno responde “a veces me toca hacer más que los demás

porque no les gusta participar y a mi me gusta que las cosas queden bien hechas”. Los alumnos en conjunto manifestaron que su papel en la comunidad era el de comunicarse bien con los demás para que el trabajo en equipo de cómo fruto una sociedad bien construida. Una alumna manifiesta que “si nos comunicamos bien todo va a salir bien, por ejemplo, si le digo a Sierra de buena manera que tense un poco el hilo porque en su lado está muy suelto, Sierra lo hace y la red funciona mejor”. Como conclusión los estudiantes dijeron que ser ciudadano significa comunicarse bien y trabajar en equipo. Un alumno dice que ser ciudadano es “no renunciar a tu parte en la comunidad, no importa que tan tensa esté, porque es preferible que se tense a que se caiga”.

### **10-3**

El grupo participó poco y no se terminó la actividad, los alumnos estaban molestos puesto que, debido a errores técnicos de horarios, el taller se hizo en la clase de educación física y esta es la clase favorita de los alumnos. Se intentaron cumplir los objetivos pero los alumnos no estaban conectados en su totalidad.

## **6.2 Ejecución del Contrato de valor**

### **10-1**

Los estudiantes de 10-1 fueron participativos a la hora de realizar el contrato de valor, los estudiantes manifestaron que no querían chismes, que no querían irrespeto ni malos comentarios entre ellos. En cuanto a lo positivo, llegaron a un consenso en donde todos querían participar activamente en las actividades, también dijeron que querían pasarla felices y conectar los vínculos entre ellos.

### **10-2**

10-2 mostró ser un curso bastante independiente y participativo. El contrato de valor lo ejecutaron de manera casi perfecta poniéndose límites claros entre ellos. Manifestaron que no querían burlas, que no querían sentirse juzgados, entre otras cosas. En cuanto a lo positivo, manifestaron que querían que fueran abiertos, que



querían escuchar a los demás y que querían que las actividades les sirvieran para ser mejores personas.

### **10-3**

Los alumnos de 10-3 se caracterizan por su diversidad, es un curso demasiado grande que se conforma por personas muy diferentes. Debido a esto el contrato de valor fue muy diverso. Habían personas que se preocupaban por todos en general, buscando un bienestar común, mientras que otros solo hablaban por ellos mismos. Por ejemplo, una alumna manifestó que lo más importante del taller era recuperar la convivencia y la paz en el aula, mientras que otro alumno manifestaba que quería aprender cosas nuevas para tener una mejor relación con sus padres. En cuanto a lo negativo, los estudiantes, al igual que en los otros cursos, manifestaron su miedo a ser juzgados y a ser señalados.

## **6.3 Ejecución del Taller 2**

### **10-1**

Después del contrato de valor, el curso estaba preparado para iniciar la actividad número dos. Al comienzo la participación fue complicada puesto que es un taller que los muestra vulnerables frente al resto. Poco a poco los estudiantes se fueron abriendo y expresando sus sentimientos. Muchos manifestaron sus fortalezas, para lo que son buenos, incluyendo valores como la amistad, la sinceridad y la incondicionalidad. Pero a la hora de manifestar las debilidades hubo un silencio absoluto. Un estudiante manifestó que “nadie iba a hablar porque nadie quería verse débil”, mientras que otra alumna dijo que “igual a nadie le importan mis problemas”. En aras de hacer que los estudiantes participaran, la facilitadora les preguntó “¿Por qué creen que no confían entre ustedes?”, a lo que un alumno respondió “si no puedo confiar en mis papás, menos en mis compañeros”. Se recordó entonces el papel de cada uno en la sociedad (del taller pasado) y la definición de ciudadanía, y los estudiantes empezaron a participar. Muchos manifestaron que no les mostraba verse tristes porque el resto se “aprovecha de eso” por lo que se concluyó que el

problema de este curso era la confianza y la comunicación interna. Se explicó el concepto de empatía, partiendo del hecho de que todos somos diferentes y pasamos por situaciones que nos afectan de manera diferente; para concluir que debemos ponernos más en los zapatos de los otros y no juzgar a los demás sin saber por lo que han pasado o cómo pueden llegar a estar afectados por situaciones ajenas a nosotros.

## **10-2**

10-2, a diferencia de 10-1 participaron activamente desde el comienzo de la actividad. Todos estaban muy emocionados de mostrarse como son realmente, con lo bueno y con lo malo. En cuanto a fortalezas, los estudiantes manifestaron su capacidad para lograr ser ellos mismos en conjunto, esto se evidencia en la unión que caracteriza a este grupo. En cuanto a debilidades o a cosas que nadie muestra, la mayoría coincidió en que no les gusta mostrarse vulnerables porque quieren ser fuertes para cuando los demás lo necesiten. Un estudiante manifestó que mostrarse triste significa mostrarse menos fuerte y mostrarle a la gente que sus acciones si tienen una repercusión en ellos. Se concluye entonces que la debilidad entonces es mostrar los sentimientos e incluso sentir como tal. Se suprimen las emociones con el fin de mantener una imagen de fortaleza y de “nada me importa y nada me hace daño”. Una estudiante dijo “si creen que nada me hace daño, ni se van a molestar en intentarlo”. Se cumplieron todos los objetivos del taller patiendo de entender que, aunque todos nos mostremos fuertes, por dentro todos sentimos las mismas emociones.

## **10-3**

10-3 sigue siendo un curso muy difícil y poco interesado en las actividades. Este taller hizo que los estudiantes se pusieran un poco a la defensiva y hablaran desde la rabia y la angustia. Se notaba que entre ellos había una gran tensión y que no había confianza ni una relación estrecha entre ellos. Entre las pocas personas que participaron, lograron concluir que su fortaleza era la amistad y que aunque los demás no se acercaran a recibirla, siempre iban a estar dispuestos a brindar apoyo.

Una estudiante manifestó: “saben que cuentan con mi apoyo aunque no se acerquen a mí”. En el momento de hablar de lo que esconden, los estudiantes manifestaron angustia, se encontraron en una posición complicada porque se sentía una lejanía entre lo que ellos mostraban dentro del grupo y lo que eran realmente aparte. Al final los estudiantes se abrieron y contaron como se sentían, se identificó una falta de confianza entre ellos. <se concluye el taller cumpliendo todos los objetivos planteados.

### **6.4 Ejecución del Taller 3**

#### **10-1**

Para este punto, 10-1 estuvo un poco desconectado. Los objetivos de la actividad se cumplieron a pesar de la poca participación de los estudiantes. Por lo menos unos 10 estudiantes participaron activamente, pero eso no significa que el resto no haya escuchado. Se hizo evidente la importancia de la comunicación asertiva y surgieron nuevas problemáticas como ¿qué hacer si yo me comunico bien y el otro no responde de buena manera?. Los estudiantes poco a poco fueron aterrizando estas nuevas ideas a sus vidas cotidianas; se habló de abordar distintos conflictos de una manera diferente, mejorando la escucha, la comunicación y el entendimiento.

#### **10-2**

10-2 sigue muy interesado y curioso por los talleres, es un curso que se caracteriza por el liderazgo de sus participantes, quienes para esta oportunidad tomaron la iniciativa de pasar adelante a contar las interpretaciones de sus historias. Un estudiante manifestó que estaba impresionado porque “creía que mi mensaje era muy claro, pero la otra persona me hizo dar cuenta que las cosas no son como las creemos”. Entre risas e historias divertidas se cumplieron los objetivos. Los estudiantes reconocieron la importancia de comunicarse de la mejor manera, expresando sus sentimientos y emociones.

#### **10-3**

10-3 ha tenido un cambio del cielo a la tierra. En este taller se mostraron demasiado participativos, pero se evidenció más y más lo cerrados que pueden llegar a ser entre ellos. Hubo dos parejas que se hicieron entender perfectamente, encontraron la manera de hacerlo puesto que tenían una conexión que otro no tenían. Los objetivos se cumplieron perfectamente y los estudiantes identificaron sus errores como grupo al no saber comunicarse ni escucharse entre sí.

## **6.5 Ejecución Taller 4**

### **10-1**

Con este curso se cumplieron los objetivos a través de su participación constante. Los estudiantes compartieron historias sobre sus conflictos y cómo se imaginaron que los resolverían. En este salón se identificaron dos maneras de resolución de conflictos: evadir y posponer el problema. Al preguntarles a los estudiantes que cómo se sintieron después de evadir y posponer, manifestaron angustia e incertidumbre: se dieron cuenta que esa no es la solución para solucionar un conflicto de raíz. Se conectaron entonces los aprendizajes previos y se resaltó la importancia de la comunicación de la empatía para poder entender la naturaleza del conflicto y solucionarlo de la mejor manera.

### **10-2**

A diferencia de 10-1, 10-2 identificó otra manera de resolver los conflictos: enfrentarlo sin violencia. Hablar usando la escucha activa y la comunicación asertiva para entender por lo que está pasando el otro y ponerse en sus zapatos siendo asertivos para poder entender las causas exactas del conflicto y atacar por ahí. Se reconoció la importancia de aceptar los errores y manifestar las incomodidades, expresando cómo se sentirían las partes después del cambio.

### **10-3**

Una alumna del 10-3 identificó una nueva forma de enfrentarse al conflicto: el uso de la violencia. Manifestó que “la violencia me quitaría la rabia inmediatamente”, por

lo que la conversación pasó al “¿Cómo te sentiste después?”, la alumna respondió que aunque pasionalmente y físicamente se sintió mejor, la sensación de conflicto e incomodidad siguió latente. Se resaltó en este curso la importancia del después de enfrentar el conflicto, de pensar si se sintieron satisfechos con las decisiones que tomaron en la pesadilla. Se cumplieron los objetivos con este curso.

## **6.6 Ejecución Taller 5/Cierre**

### **10-1**

Los estudiantes constriyeron a partir de las herramientas previamente dadas la definición de culturas de paz. Manifestaron que lo más importante para vivir en paz era “hablar de lo que sentimos, entender al otro y solucionar los conflictos sin violencia partiendo de esto”.

### **10-2**

Los estudiantes de 10-2 al entrar al último taller manifestaron nostalgia. Fueron capaces durante este proceso de detectar que las enseñanzas no son únicamente para mejorar sus ambientes inmediatos sino para mejorar su vida como ciudadanos Bogotanos y Colombianos. Manifestaron también que estos aprendizajes no sólo les traen lecciones de vida sino que las enseñan a vivirla para ser mejores cada día. La definición de culturas de paz que construyeron es: “lo que hacemos todos los días, pensando siempre en cómo me siento yo y cómo se sienten los demás, para vivir en un ambiente en donde todos nos sintamos cómodos”.

### **10-3**

10-3 empezó muy poco participativo pero terminó su proceso muy interesado en lo que aprendieron. La definición de culturas de paz que crearon fue: “ponerse en los zapatos del otro a diario para lograr que la comunidad vele de forma pacífica por las necesidades de todos sin excluir a nadie”.

## Frecuencias de MUESTRA

### Tabla de frecuencia

#### GÉNERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	FEMENINO	42	55,3	55,3	55,3
	MASCULINO	34	44,7	44,7	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

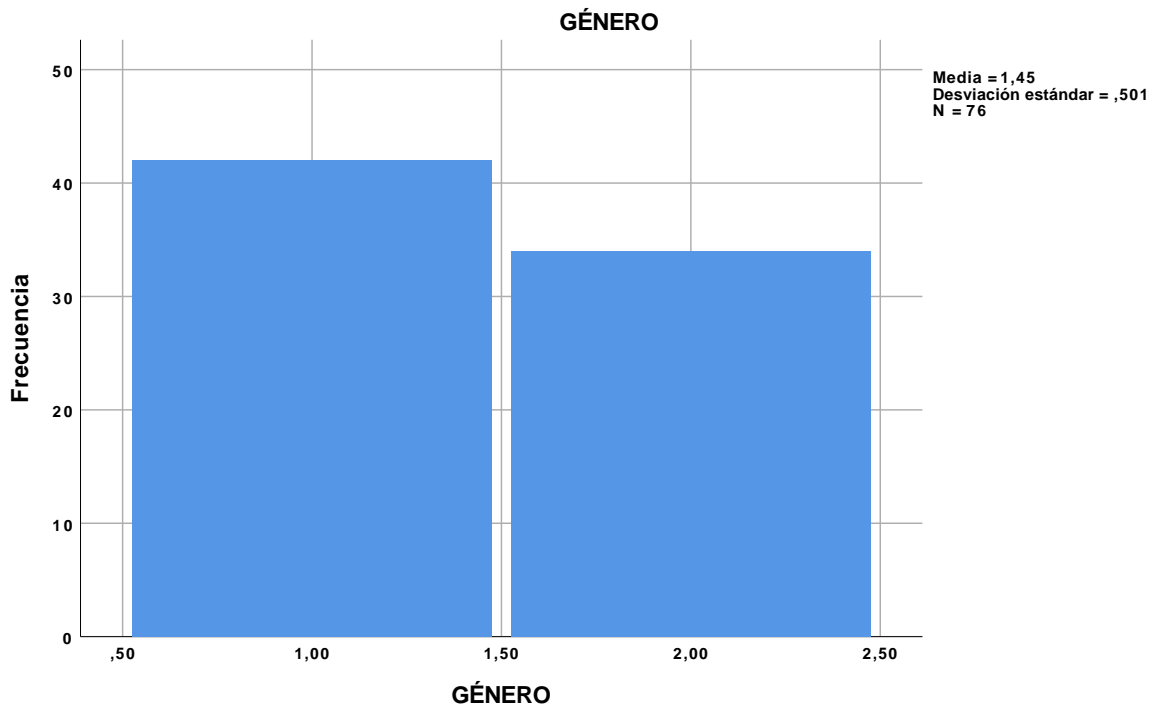
#### EDAD

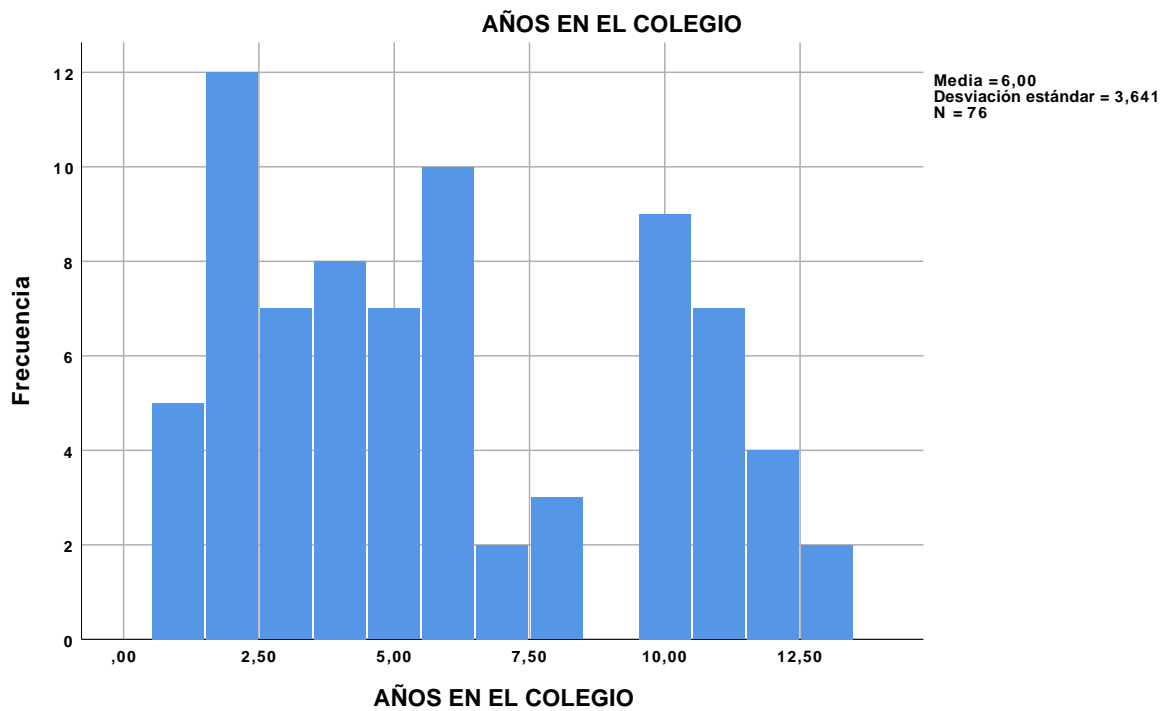
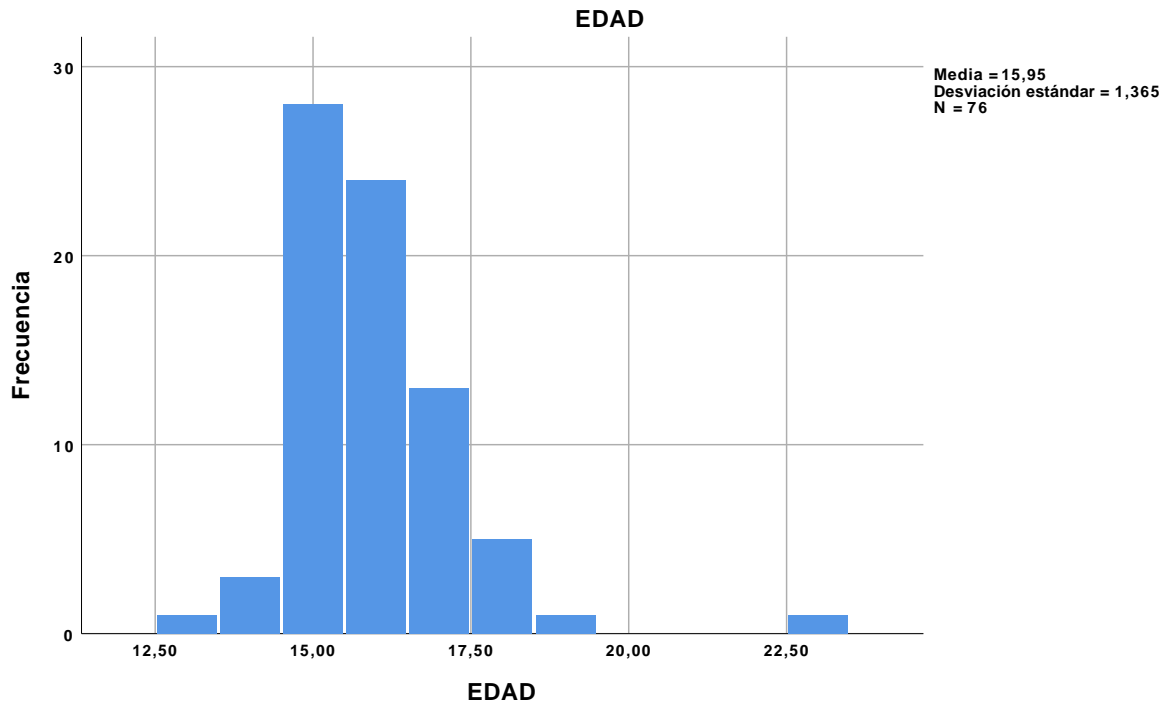
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	13,00	1	1,3	1,3	1,3
	14,00	3	3,9	3,9	5,3
	15,00	28	36,8	36,8	42,1
	16,00	24	31,6	31,6	73,7
	17,00	13	17,1	17,1	90,8
	18,00	5	6,6	6,6	97,4
	19,00	1	1,3	1,3	98,7
	23,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

## AÑOS EN EL COLEGIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	6,6	6,6	6,6
	2,00	12	15,8	15,8	22,4
	3,00	7	9,2	9,2	31,6
	4,00	8	10,5	10,5	42,1
	5,00	7	9,2	9,2	51,3
	6,00	10	13,2	13,2	64,5
	7,00	2	2,6	2,6	67,1
	8,00	3	3,9	3,9	71,1
	10,00	9	11,8	11,8	82,9
	11,00	7	9,2	9,2	92,1
	12,00	4	5,3	5,3	97,4
	13,00	2	2,6	2,6	100,0
	<b>Total</b>		<b>76</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

## Histograma





## Frecuencias de componente COGNITIVO



### P1: Cognitivo: constitución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	52	68,4	69,3	69,3
	INCORRECTO	23	30,3	30,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### P5: Cognitivo: constitución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	53	69,7	70,7	70,7
	INCORRECTO	22	28,9	29,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### P2: Cognitivo: multiperspectivismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	50	65,8	66,7	66,7
	INCORRECTO	25	32,9	33,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### P7: Cognitivo: multiperspectivismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	45	59,2	60,0	60,0
	INCORRECTO	30	39,5	40,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

#### P4: Cognitivo: valoración de argumentos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	23	30,3	30,7	30,7
	INCORRECTO	52	68,4	69,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

#### P6: Cognitivo: valoración de argumentos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	36	47,4	48,0	48,0
	INCORRECTO	39	51,3	52,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

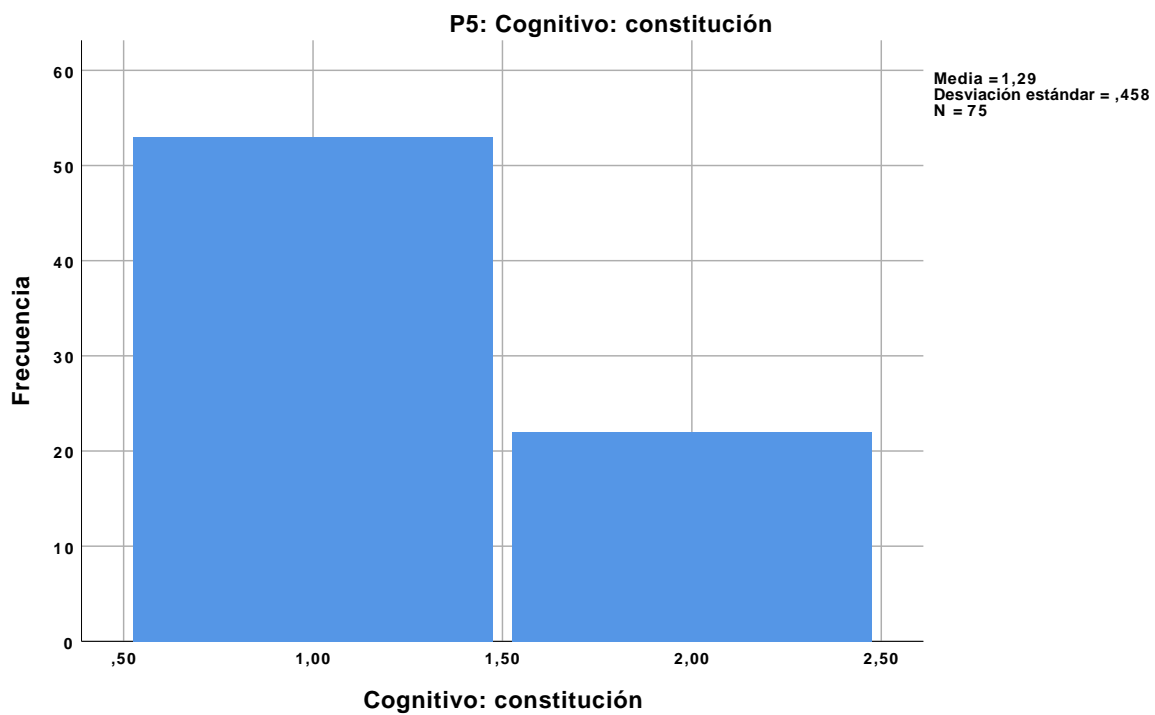
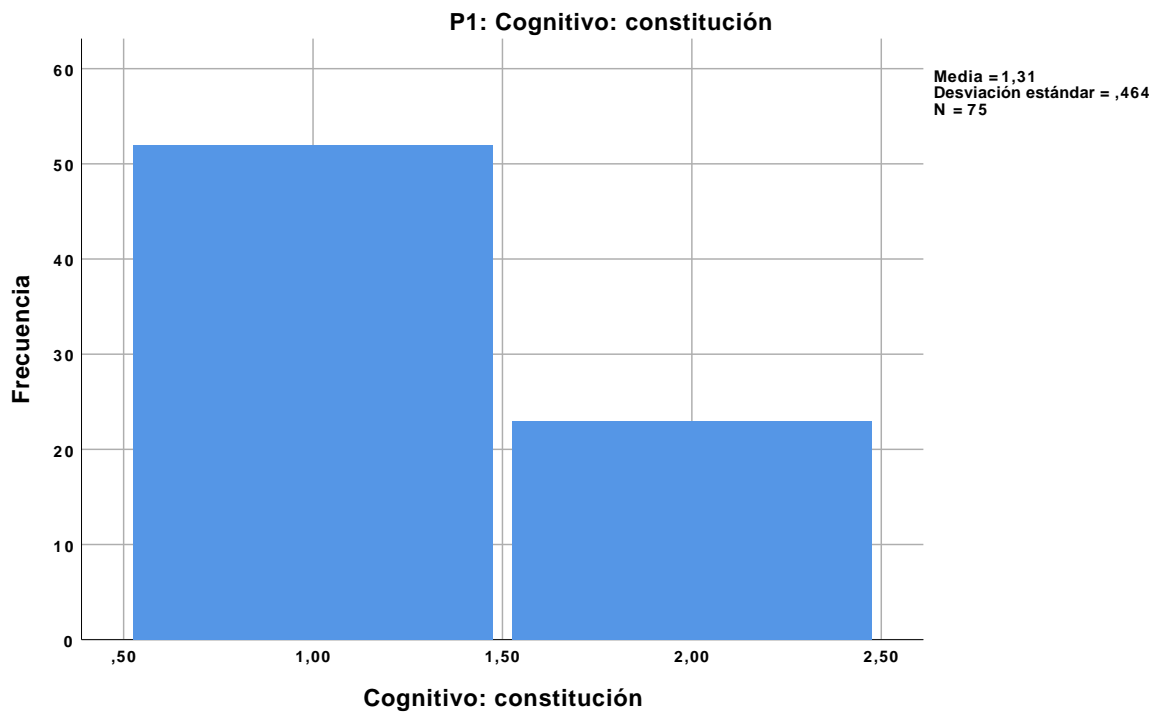
#### P3: Cognitivo: pensamiento sistémico

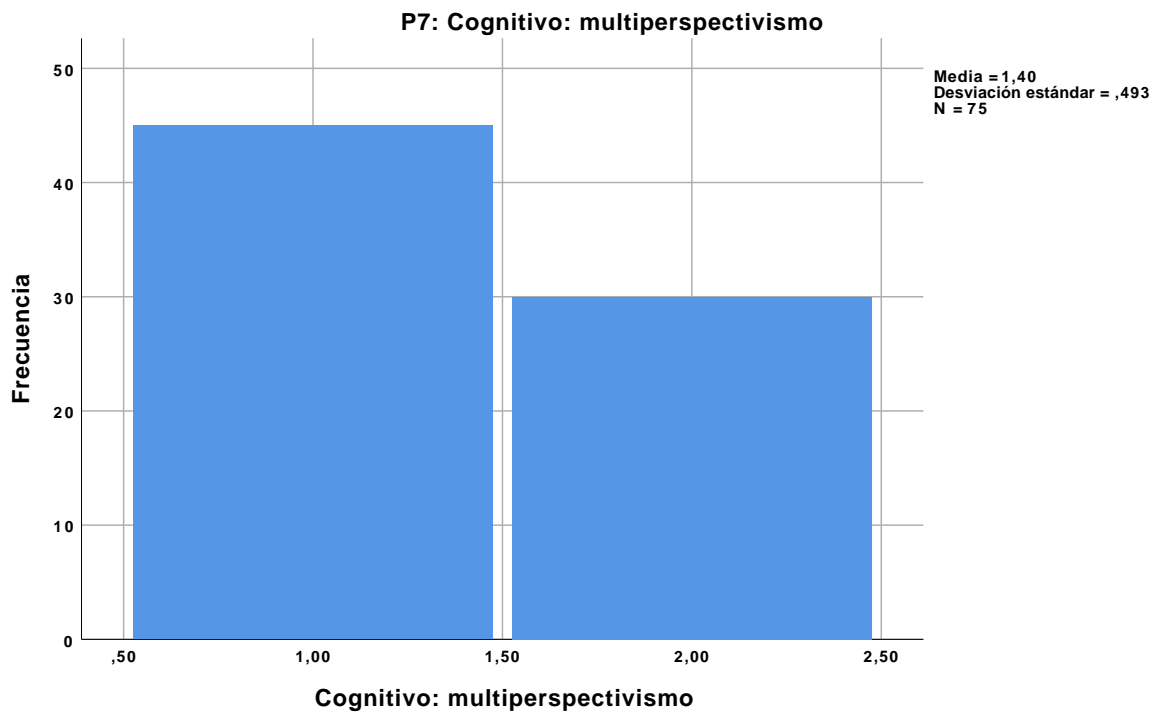
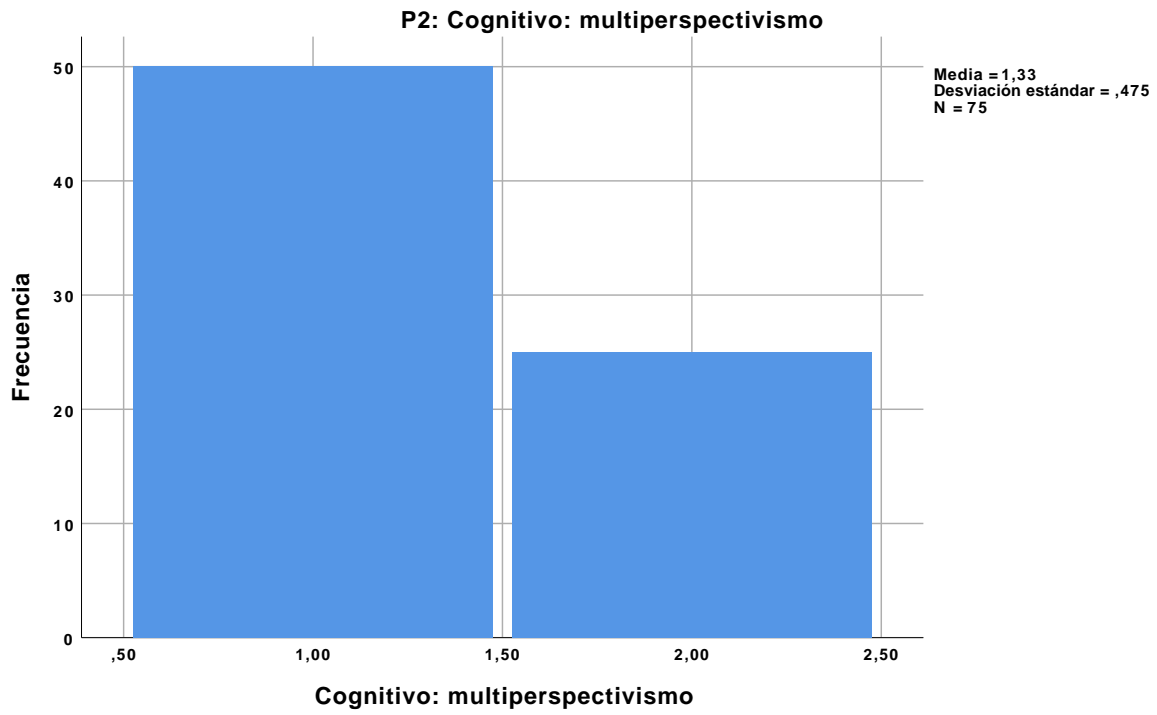
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	56	73,7	74,7	74,7
	INCORRECTO	19	25,0	25,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

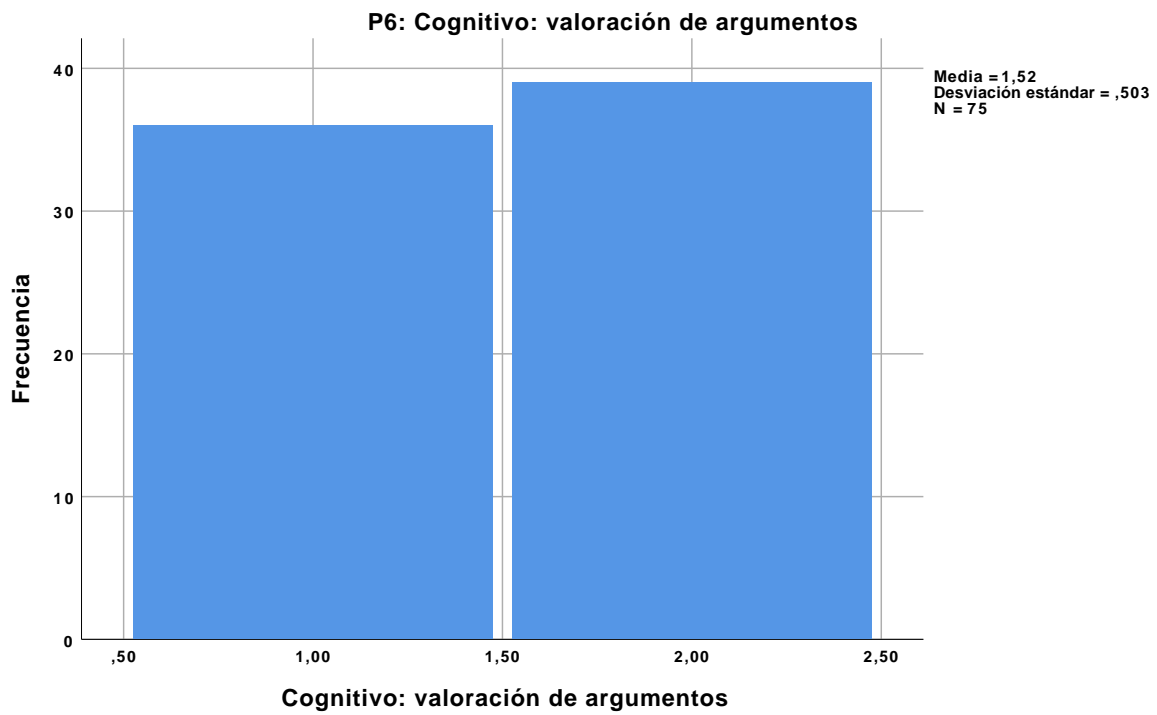
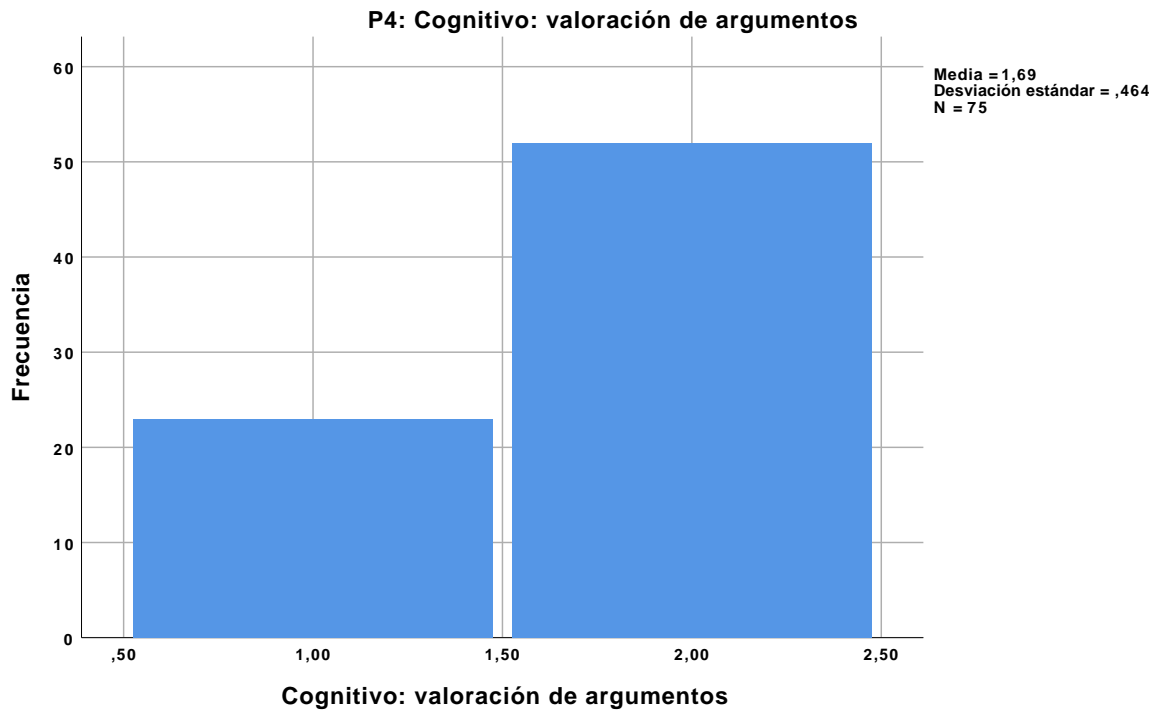
#### P8: Cognitivo: pensamiento sistémico

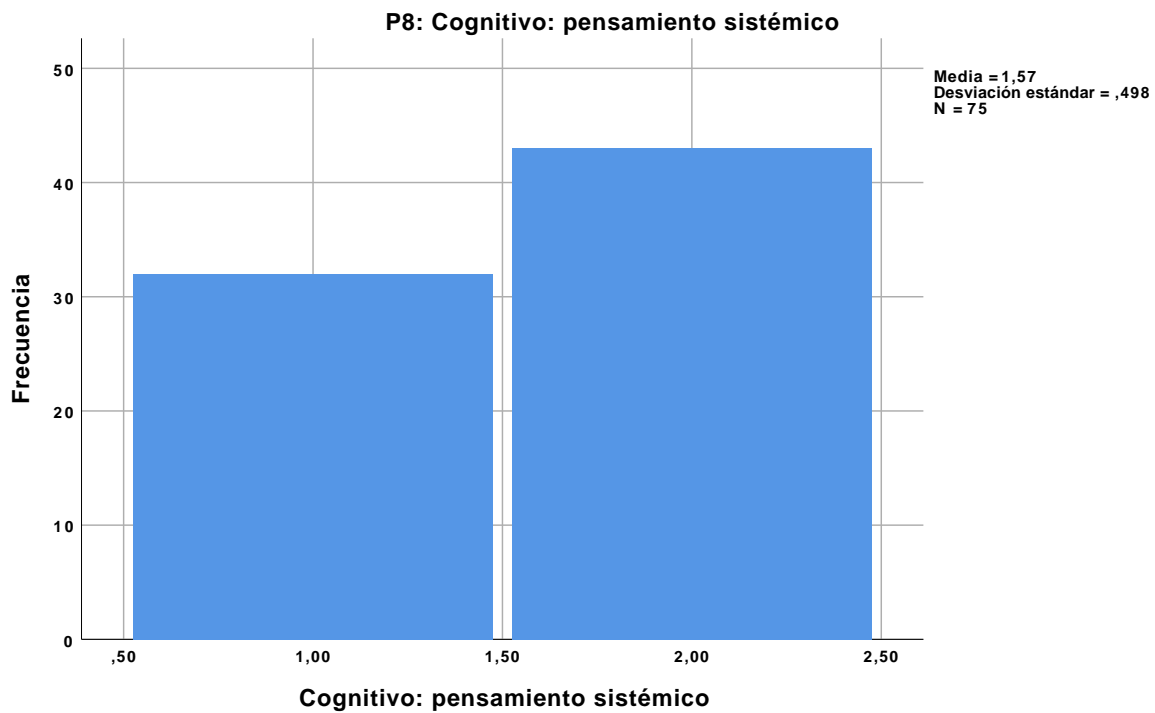
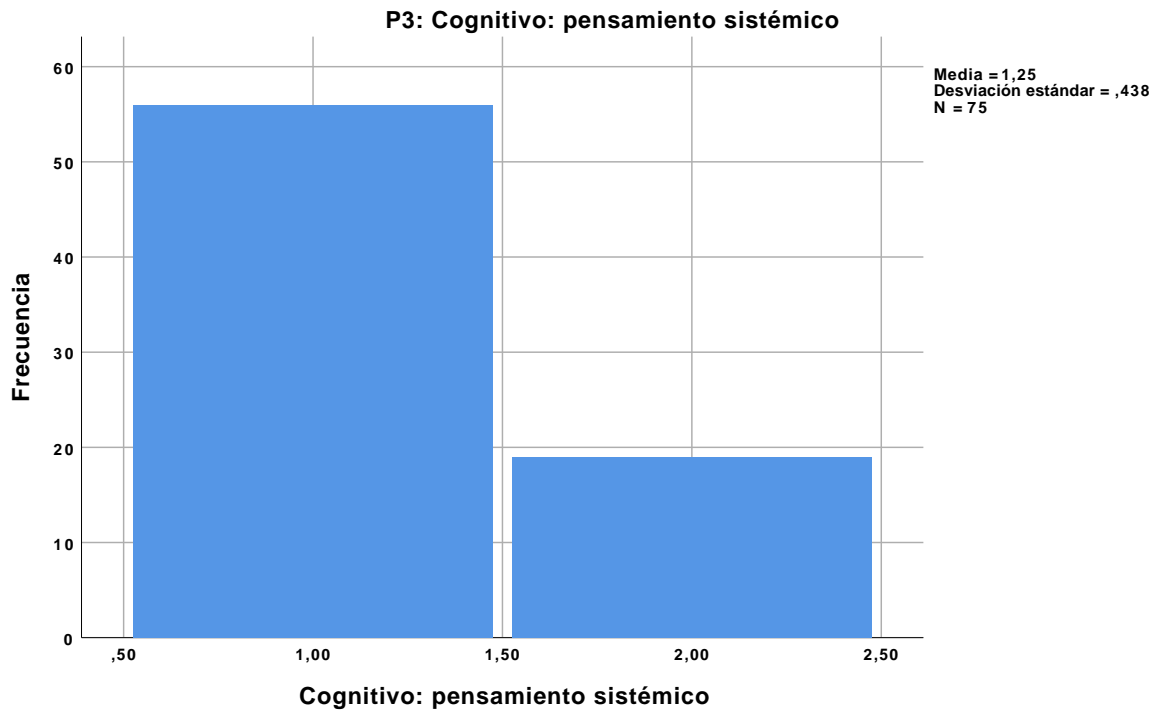
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CORRECTO	32	42,1	42,7	42,7
	INCORRECTO	43	56,6	57,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Histogramas de componente COGNITIVO









**Frecuencias de componente NO COGNITIVO: PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA**

### Estadísticos

		El gobierno escolar no hace nada	Participar en el gobierno escolar puede mejorar el ambiente para todos	Le cuento a mis profesores cuando siento que algún compañero es víctima de discriminación	Quiero ser parte del gobierno escolar	Los problemas del colegio se pueden solucionar a través del gobierno escolar
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		2,9067	3,3867	3,2933	2,6800	3,3867
Mediana		3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	4,0000
Moda		3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Desv. Desviación		,97500	,92843	,95540	,94669	,98493
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

### Estadísticos

		Hacer copia a veces es necesario para pasar la materia	En Colombia votar significa "botar el voto"	Las decisiones solo las deben tomar los más inteligentes del salon	Si veo que alguien desobedece la ley, le digo que está haciendo algo mal	Si incumplo alguna ley de mi colegio no pasa nada
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		2,9200	2,8800	1,6400	3,1867	2,5600
Mediana		3,0000	3,0000	1,0000	3,0000	3,0000
Moda		3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		1,07502	1,34526	,91000	1,06153	,94783
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

### Estadísticos

		Las directivas son muy duras con los estudiantes cuando alguno infringe una norma	Es muy difícil participar en el gobierno estudiantil	Las directivas o profesores no me escuchan cuando tengo una sugerencia
N	Válido	75	75	75
	Perdidos	1	1	1
Media		2,7067	2,5867	2,8933
Mediana		3,0000	3,0000	3,0000
Moda		3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		1,02368	,97389	1,02104
Mínimo		1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00

### Tabla de frecuencia de componente NO COGNITIVO: PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

#### El gobierno escolar no hace nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	7	9,2	9,3	9,3
	EN DESACUERDO	16	21,1	21,3	30,7
	A VECES	31	40,8	41,3	72,0
	DEACUERDO	19	25,0	25,3	97,3
	MUY DEACUERDO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		



**Participar en el gobierno escolar puede mejorar el ambiente para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	4	5,3	5,3	5,3
	EN DESACUERDO	3	3,9	4,0	9,3
	A VECES	36	47,4	48,0	57,3
	DEACUERDO	24	31,6	32,0	89,3
	MUY DEACUERDO	8	10,5	10,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Le cuento a mis profesores cuando siento que algún compañero es víctima de discriminación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	2	2,6	2,7	2,7
	EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	18,7
	A VECES	31	40,8	41,3	60,0
	DEACUERDO	22	28,9	29,3	89,3
	MUY DEACUERDO	8	10,5	10,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Quiero ser parte del gobierno escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	10	13,2	13,3	13,3
	EN DESACUERDO	16	21,1	21,3	34,7
	A VECES	40	52,6	53,3	88,0
	DEACUERDO	6	7,9	8,0	96,0
	MUY DEACUERDO	3	3,9	4,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Los problemas del colegio se pueden solucionar a través del gobierno escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	5	6,6	6,7	6,7
	EN DESACUERDO	6	7,9	8,0	14,7
	A VECES	25	32,9	33,3	48,0
	DEACUERDO	33	43,4	44,0	92,0
	MUY DEACUERDO	6	7,9	8,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Hacer copia a veces es necesario para pasar la materia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	8	10,5	10,7	10,7
	EN DESACUERDO	17	22,4	22,7	33,3
	A VECES	28	36,8	37,3	70,7
	DEACUERDO	17	22,4	22,7	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**En Colombia votar significa "botar el voto"**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	15	19,7	20,0	20,0
	EN DESACUERDO	16	21,1	21,3	41,3
	A VECES	18	23,7	24,0	65,3
	DEACUERDO	15	19,7	20,0	85,3
	MUY DEACUERDO	11	14,5	14,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Las decisiones solo las deben tomar los más inteligentes del salon

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	45	59,2	60,0	60,0
	EN DESACUERDO	15	19,7	20,0	80,0
	A VECES	13	17,1	17,3	97,3
	DEACUERDO	1	1,3	1,3	98,7
	MUY DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si veo que alguien desobedece la ley, le digo que está haciendo algo mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	7	9,2	9,3	9,3
	EN DESACUERDO	6	7,9	8,0	17,3
	A VECES	37	48,7	49,3	66,7
	DEACUERDO	16	21,1	21,3	88,0
	MUY DEACUERDO	9	11,8	12,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si incumplo alguna ley de mi colegio no pasa nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	11	14,5	14,7	14,7
	EN DESACUERDO	22	28,9	29,3	44,0
	A VECES	33	43,4	44,0	88,0
	DEACUERDO	7	9,2	9,3	97,3
	MUY DEACUERDO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Las directivas son muy duras con los estudiantes cuando alguno infringe una norma**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	13	17,1	17,3	17,3
	EN DESACUERDO	13	17,1	17,3	34,7
	A VECES	33	43,4	44,0	78,7
	DEACUERDO	15	19,7	20,0	98,7
	MUY DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Es muy difícil participar en el gobierno estudiantil**

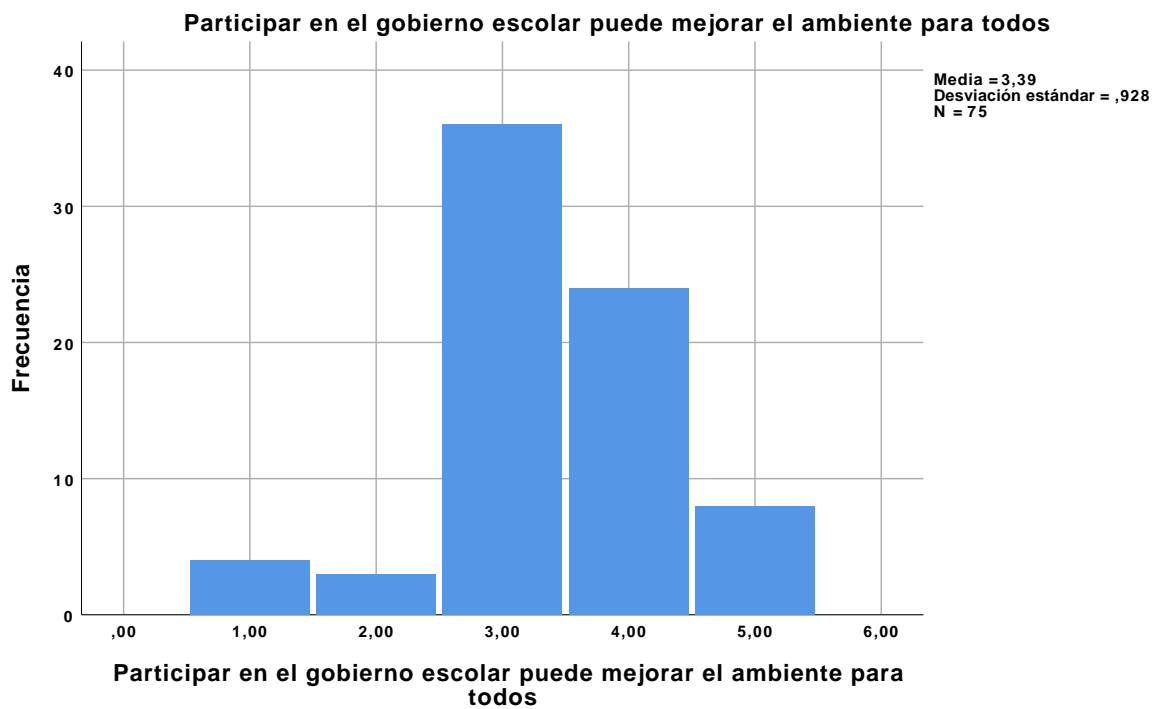
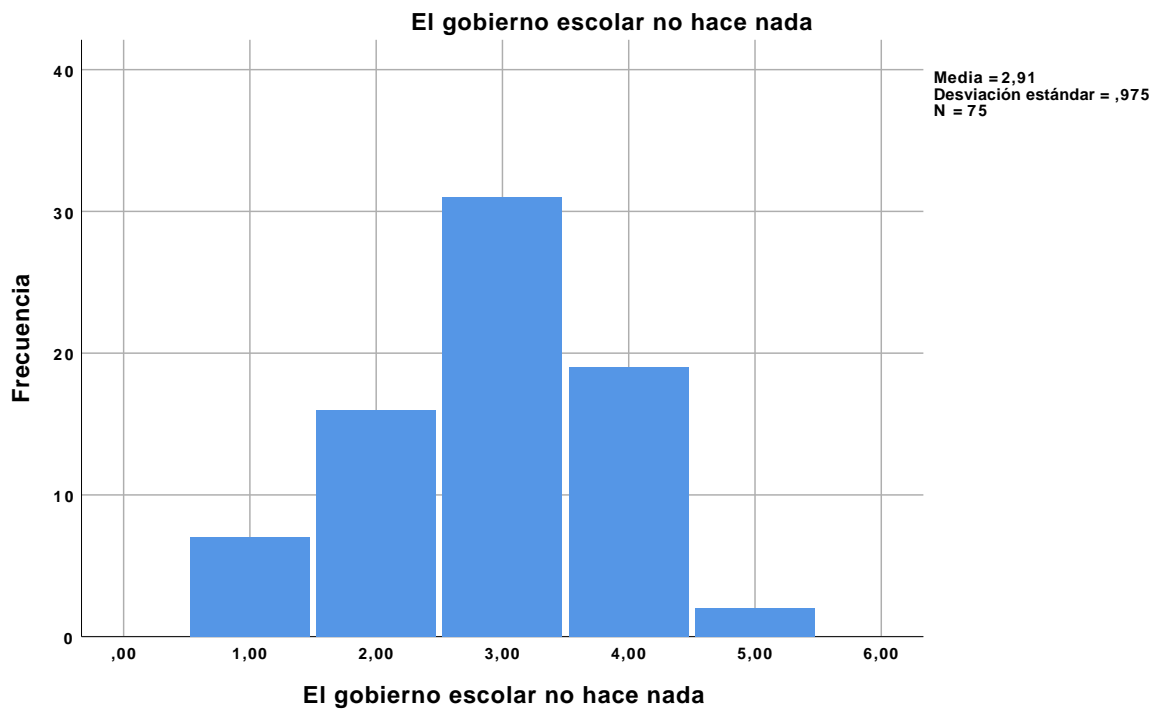
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	15	19,7	20,0	20,0
	EN DESACUERDO	11	14,5	14,7	34,7
	A VECES	40	52,6	53,3	88,0
	DEACUERDO	8	10,5	10,7	98,7
	MUY DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Las directivas o profesores no me escuchan cuando tengo una sugerencia**

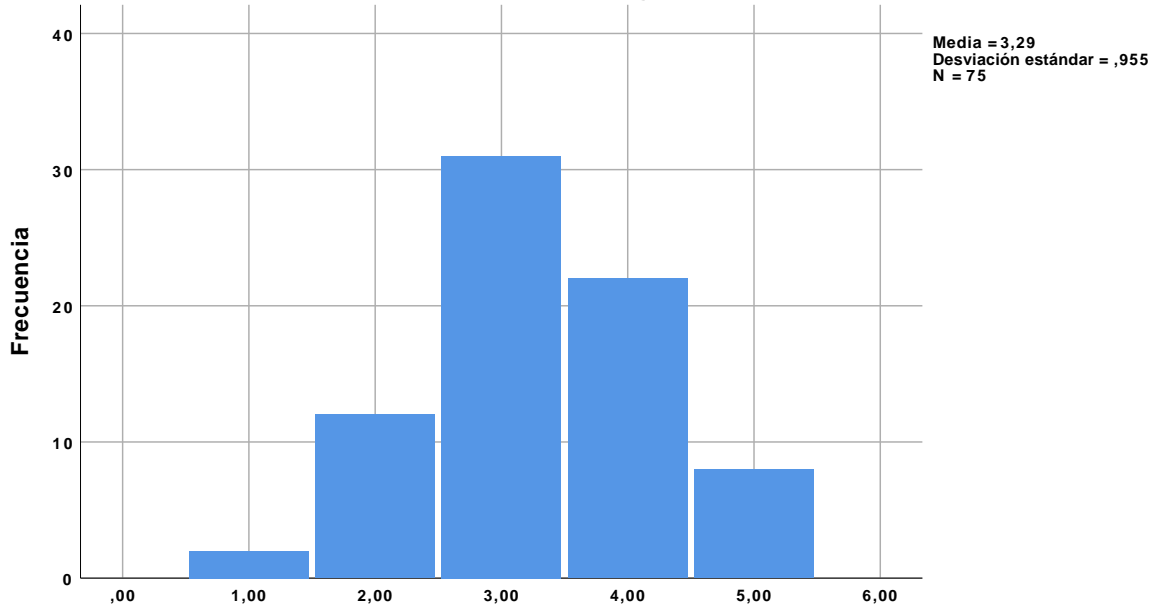
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	8	10,5	10,7	10,7
	EN DESACUERDO	14	18,4	18,7	29,3
	A VECES	36	47,4	48,0	77,3
	DEACUERDO	12	15,8	16,0	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Histogramas de componente NO COGNITIVO: PARTICIPACIÓN Y**

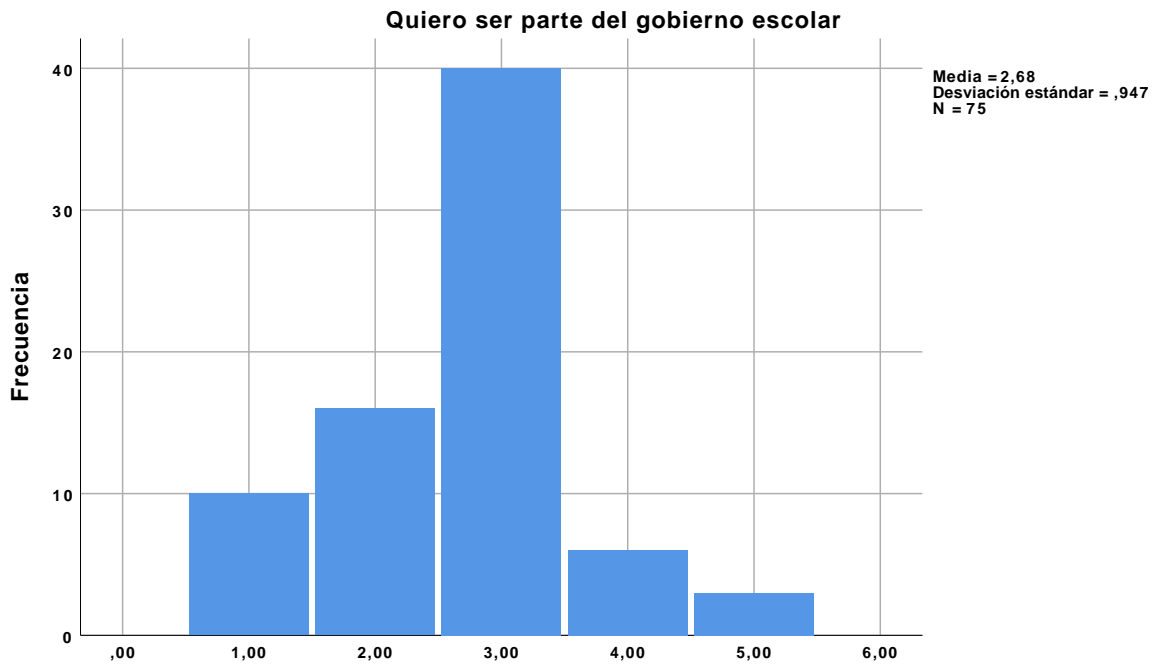
# RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA



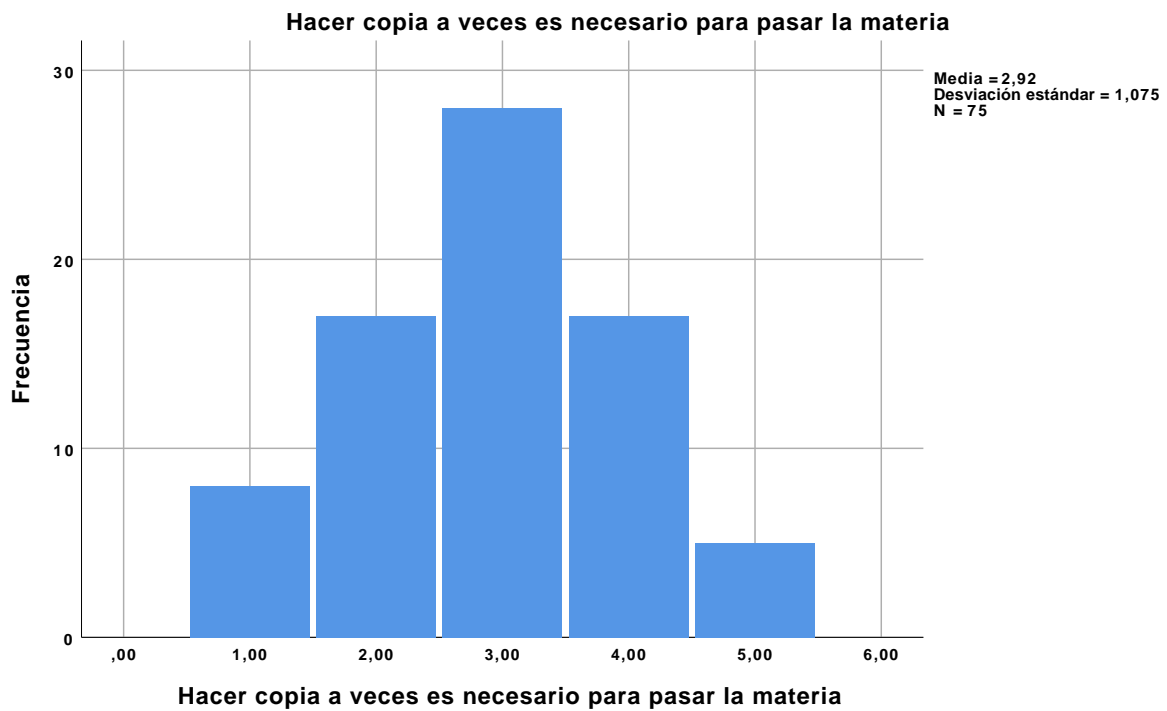
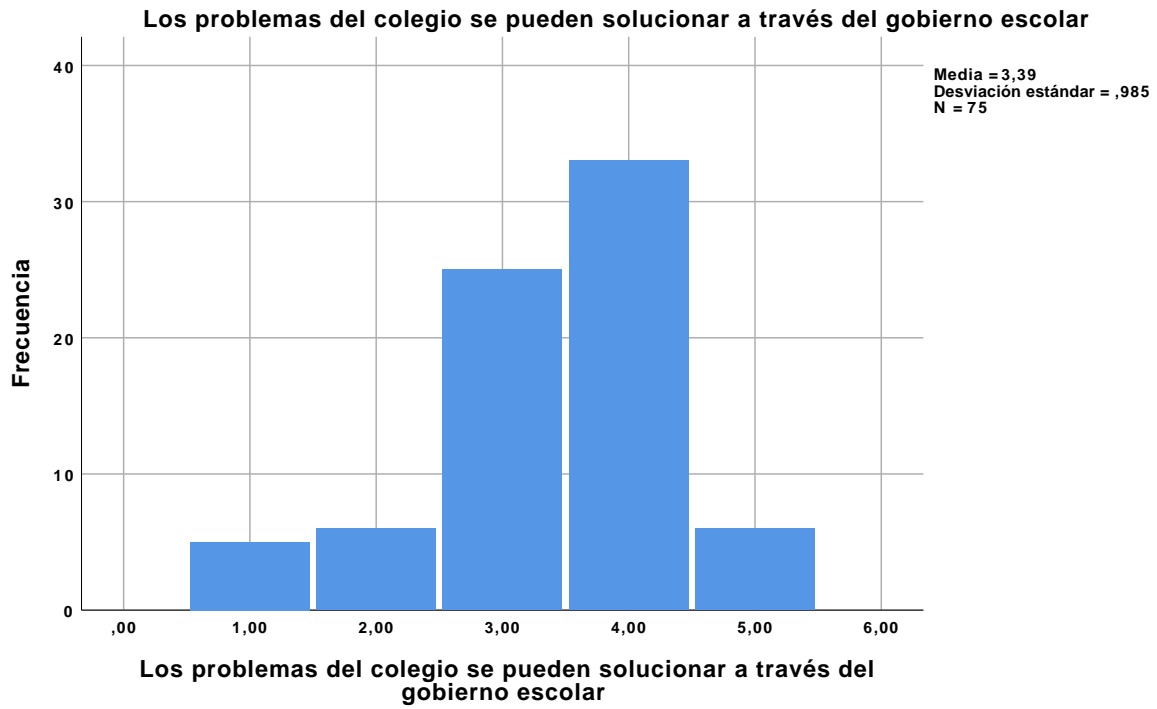
**Le cuento a mis profesores cuando siento que algún compañero es víctima de discriminación**

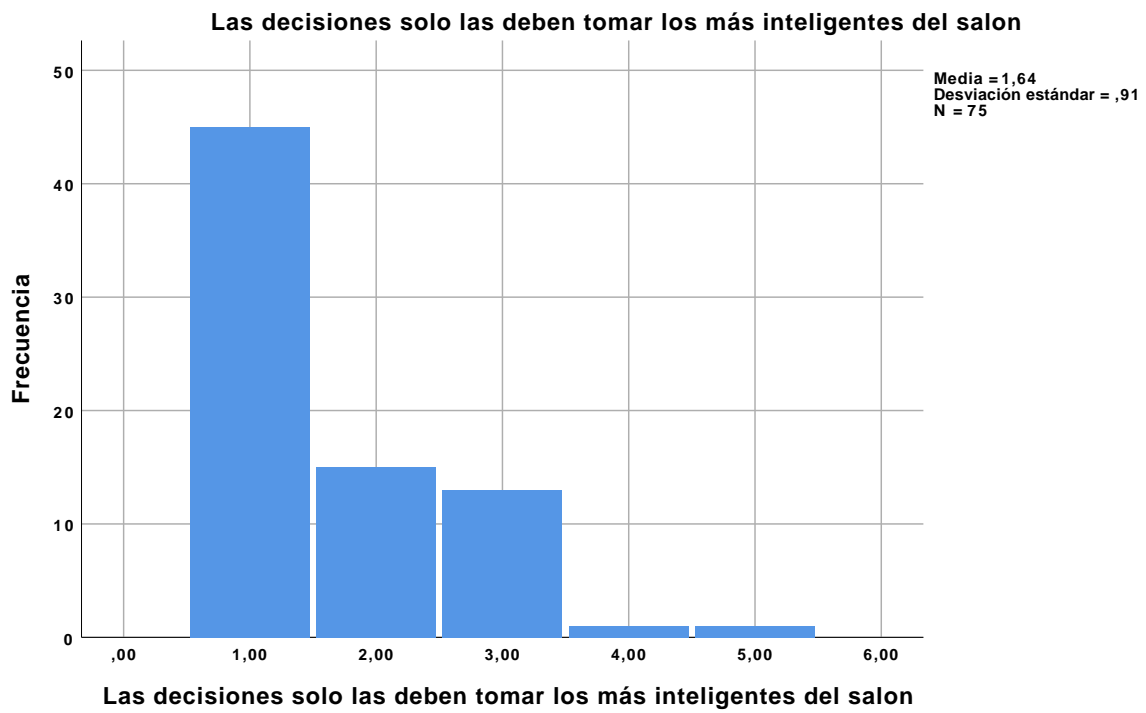
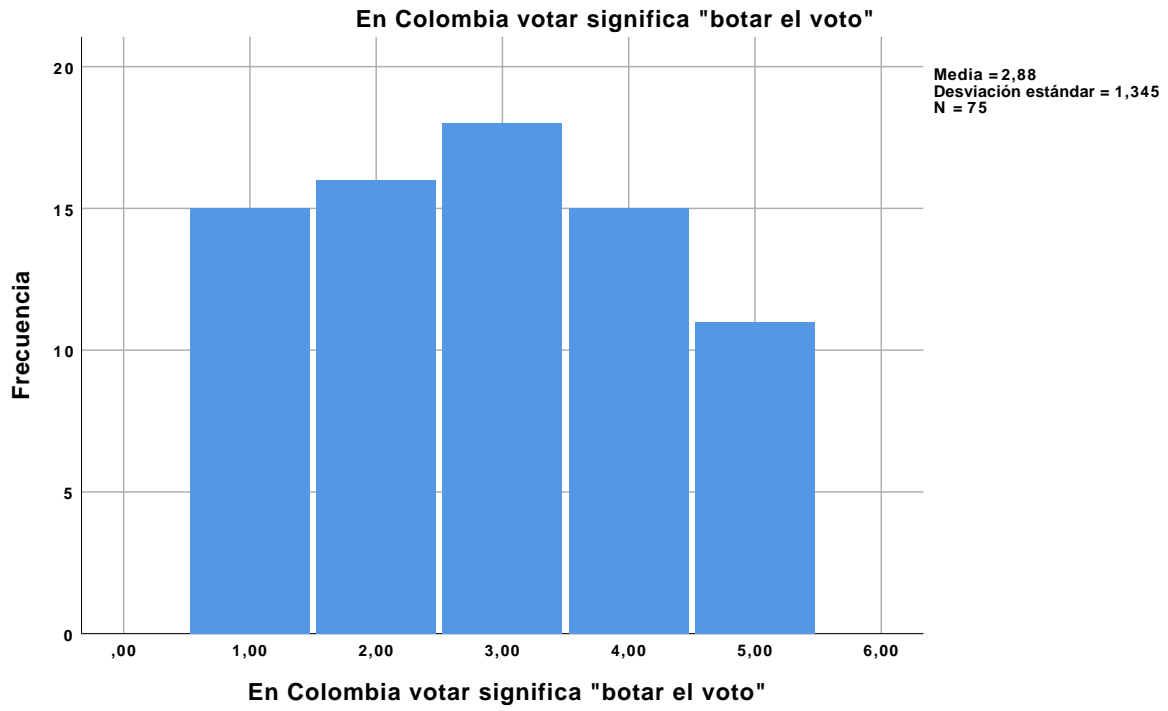


**Le cuento a mis profesores cuando siento que algún compañero es víctima de discriminación**

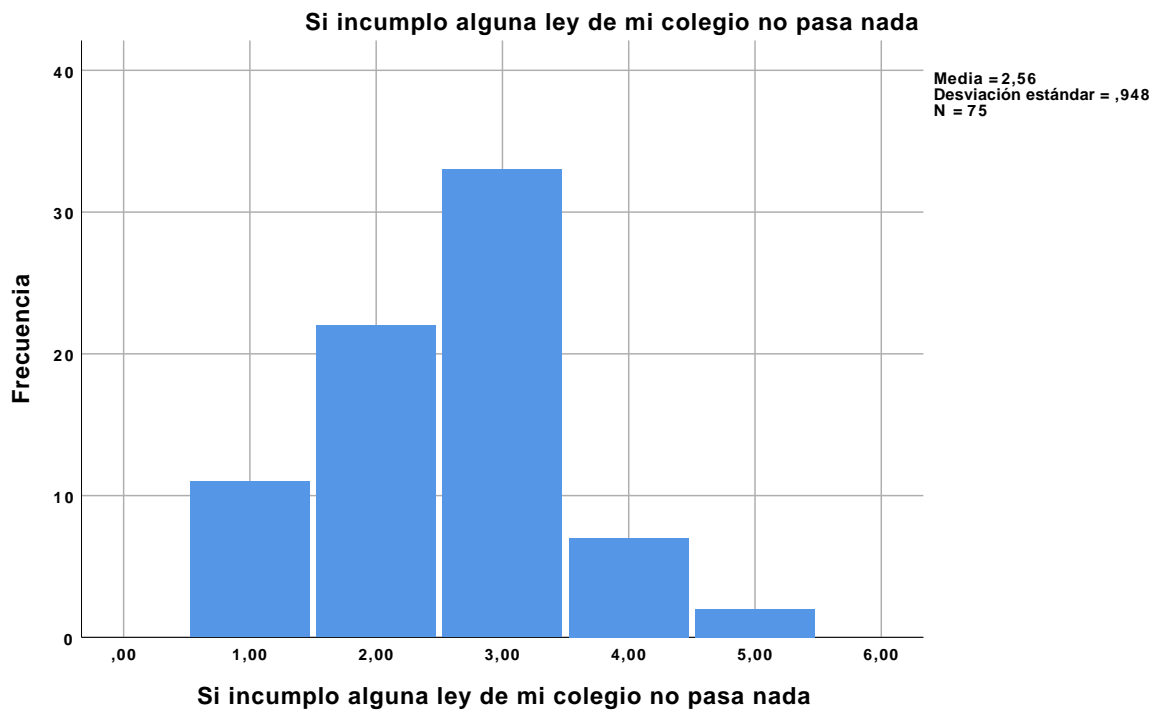
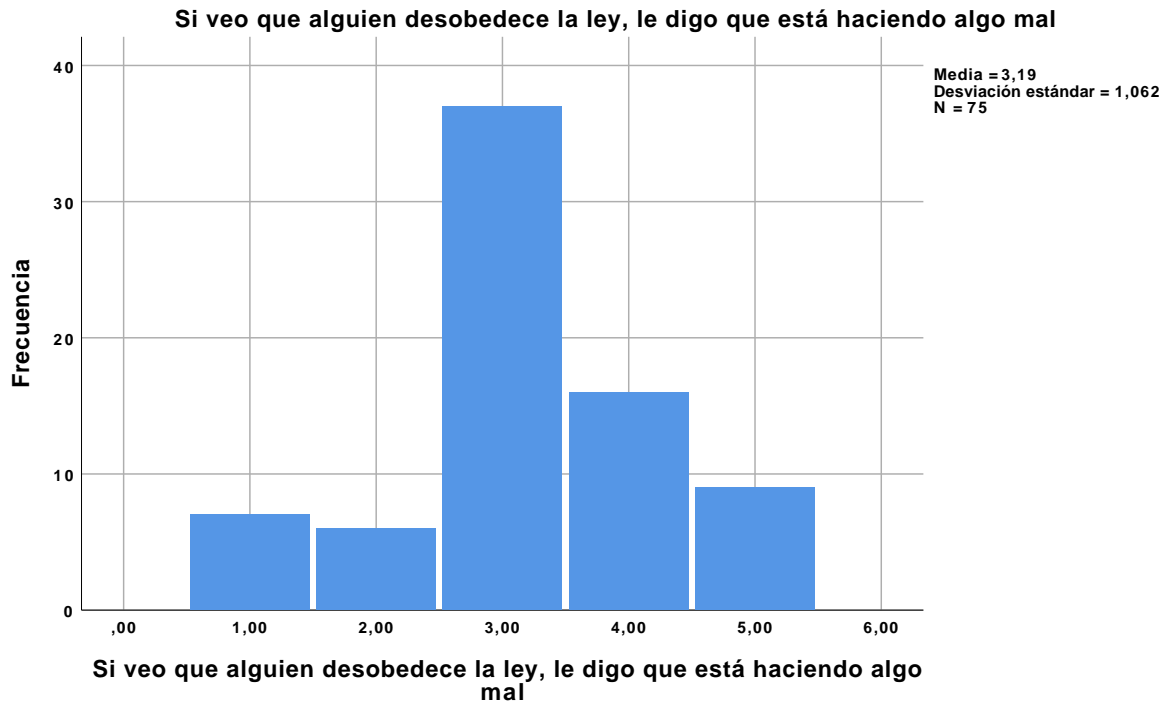


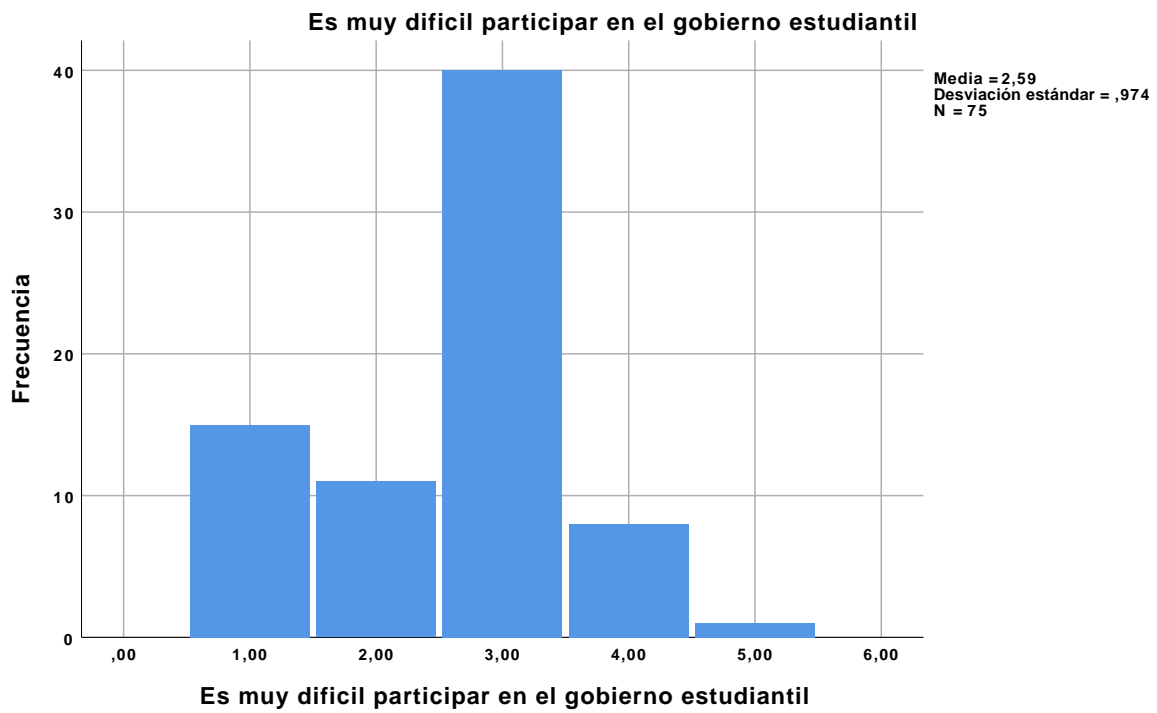
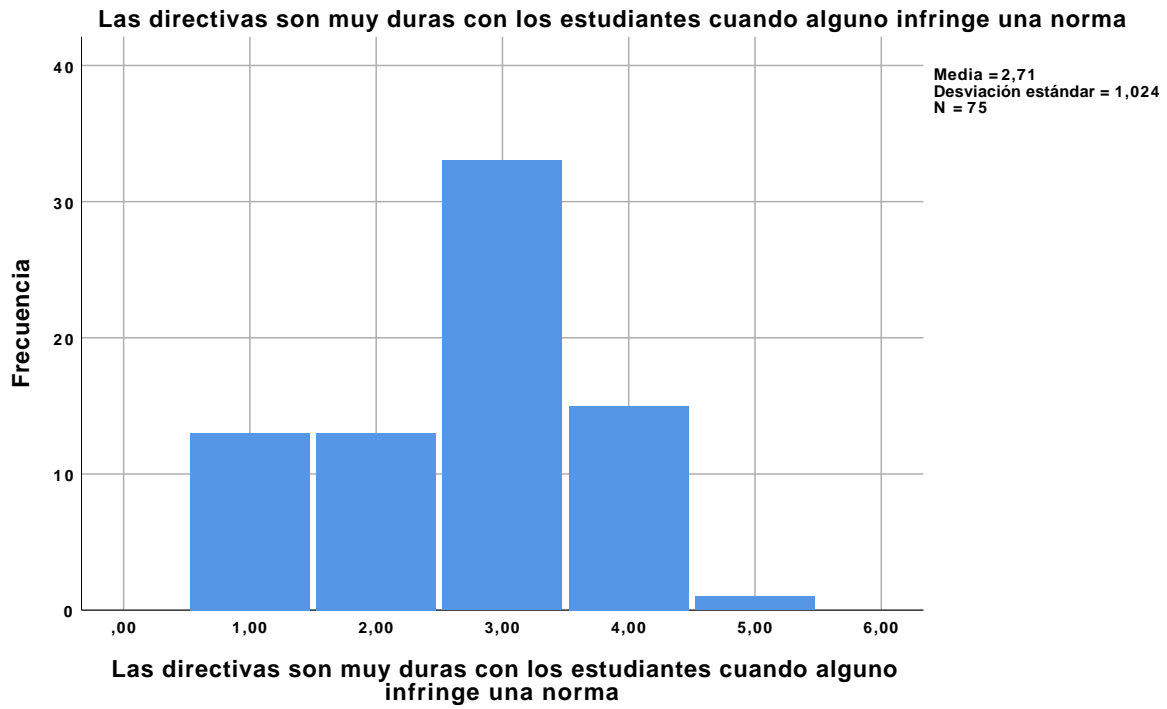
**Quiero ser parte del gobierno escolar**

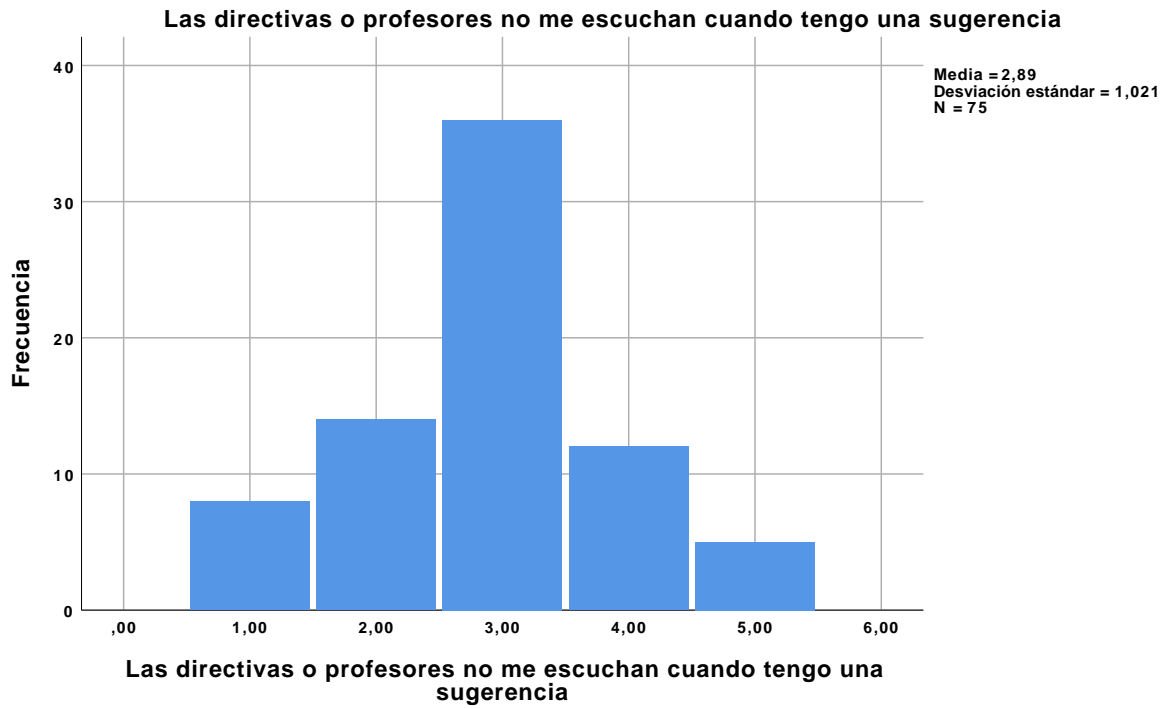












**Frecuencias de componente NO COGNITIVO: PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS**

### Estadísticos

		Le cuento a mis padres si en el colegio me están discriminando por alguna razón	Si llega un compañero nuevo al colegio no le hablo	Si veo que mis compañeros atacan a una persona en condición de discapacidad lo defiendo	Me molesta estar con personas diferentes a mi	En el mundo todos somos diferentes y merecemos el mismo respeto
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		3,5600	2,0667	4,2533	1,9467	4,2800
Mediana		4,0000	2,0000	4,0000	2,0000	5,0000
Moda		4,00	1,00 <sup>a</sup>	5,00	1,00	5,00
Desv. Desviación		1,21076	1,03105	,90185	1,03836	,87857
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

### Estadísticos

		Si mi compañero es de una preferencia sexual o raza diferente a la mia los discrimino	Las mujeres solo deben dedicarse a ser madres y esposas	He sido testigo de actos de discriminación en las aulas de clase	Siento que en mi colegio no son reconocidas las diferencias	Siento que puedo ser objeto de discriminación en mi colegio
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		1,5200	1,4933	3,0533	2,6800	2,5200
Mediana		1,0000	1,0000	3,0000	3,0000	3,0000
Moda		1,00	1,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		,81141	,89100	1,10151	1,08004	1,11936
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		4,00	5,00	5,00	5,00	5,00

### Estadísticos

		En mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socio-económica	No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace	Intento entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron	Ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados	Si veo a un compañero que ha sido atacado por ser diferente, hablo con el intento calmarlo
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		2,8267	2,4133	3,4000	2,2533	3,5067
Mediana		3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	4,0000
Moda		3,00	3,00	3,00	2,00	4,00
Desv. Desviación		1,13153	1,18656	,86992	1,04096	,99150
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

### Tabla de frecuencia de componente NO COGNITIVO: PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

Le cuento a mis padres si en el colegio me están discriminando por alguna razón

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	6	7,9	8,0	8,0
	EN DESACUERDO	10	13,2	13,3	21,3
	A VECES	12	15,8	16,0	37,3
	DEACUERDO	30	39,5	40,0	77,3
	MUY DEACUERDO	17	22,4	22,7	100,0
	Total		75	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si llega un compañero nuevo al colegio no le hablo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	26	34,2	34,7	34,7
	EN DESACUERDO	26	34,2	34,7	69,3
	A VECES	18	23,7	24,0	93,3
	DEACUERDO	2	2,6	2,7	96,0
	MUY DEACUERDO	3	3,9	4,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si veo que mis compañeros atacan a una persona en condición de discapacidad lo defiendo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	2	2,6	2,7	2,7
	EN DESACUERDO	1	1,3	1,3	4,0
	A VECES	8	10,5	10,7	14,7
	DEACUERDO	29	38,2	38,7	53,3
	MUY DEACUERDO	35	46,1	46,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Me molesta estar con personas diferentes a mi

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	33	43,4	44,0	44,0
	EN DESACUERDO	20	26,3	26,7	70,7
	A VECES	17	22,4	22,7	93,3
	DEACUERDO	3	3,9	4,0	97,3
	MUY DEACUERDO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### En el mundo todos somos diferentes y merecemos el mismo respeto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	1	1,3	1,3	1,3
	EN DESACUERDO	1	1,3	1,3	2,7
	A VECES	12	15,8	16,0	18,7
	DEACUERDO	23	30,3	30,7	49,3
	MUY DEACUERDO	38	50,0	50,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si mi compañero es de una preferencia sexual o raza diferente a la mía los discrimino

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	50	65,8	66,7	66,7
	EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	82,7
	A VECES	12	15,8	16,0	98,7
	DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Las mujeres solo deben dedicarse a ser madres y esposas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	54	71,1	72,0	72,0
	EN DESACUERDO	8	10,5	10,7	82,7
	A VECES	11	14,5	14,7	97,3
	DEACUERDO	1	1,3	1,3	98,7
	MUY DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### He sido testigo de actos de discriminación en las aulas de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	11	14,5	14,7	14,7
	EN DESACUERDO	5	6,6	6,7	21,3
	A VECES	33	43,4	44,0	65,3
	DEACUERDO	21	27,6	28,0	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Siento que en mi colegio no son reconocidas las diferencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	14	18,4	18,7	18,7
	EN DESACUERDO	13	17,1	17,3	36,0
	A VECES	35	46,1	46,7	82,7
	DEACUERDO	9	11,8	12,0	94,7
	MUY DEACUERDO	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Siento que puedo ser objeto de discriminación en mi colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	17	22,4	22,7	22,7
	EN DESACUERDO	17	22,4	22,7	45,3
	A VECES	31	40,8	41,3	86,7
	DEACUERDO	5	6,6	6,7	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		



**En mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socio-económica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	16,0
	EN DESACUERDO	13	17,1	17,3	33,3
	A VECES	32	42,1	42,7	76,0
	DEACUERDO	12	15,8	16,0	92,0
	MUY DEACUERDO	6	7,9	8,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	23	30,3	30,7	30,7
	EN DESACUERDO	13	17,1	17,3	48,0
	A VECES	29	38,2	38,7	86,7
	DEACUERDO	5	6,6	6,7	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Intento entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	4	5,3	5,3	5,3
	EN DESACUERDO	2	2,6	2,7	8,0
	A VECES	34	44,7	45,3	53,3
	DEACUERDO	30	39,5	40,0	93,3
	MUY DEACUERDO	5	6,6	6,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

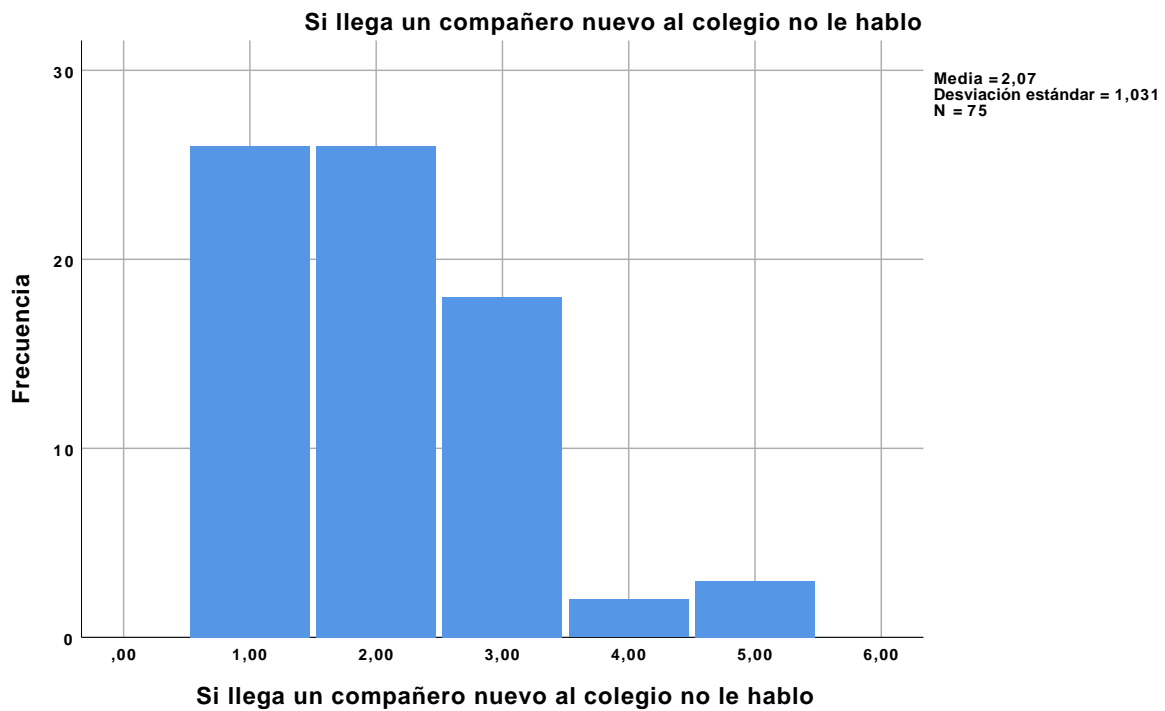
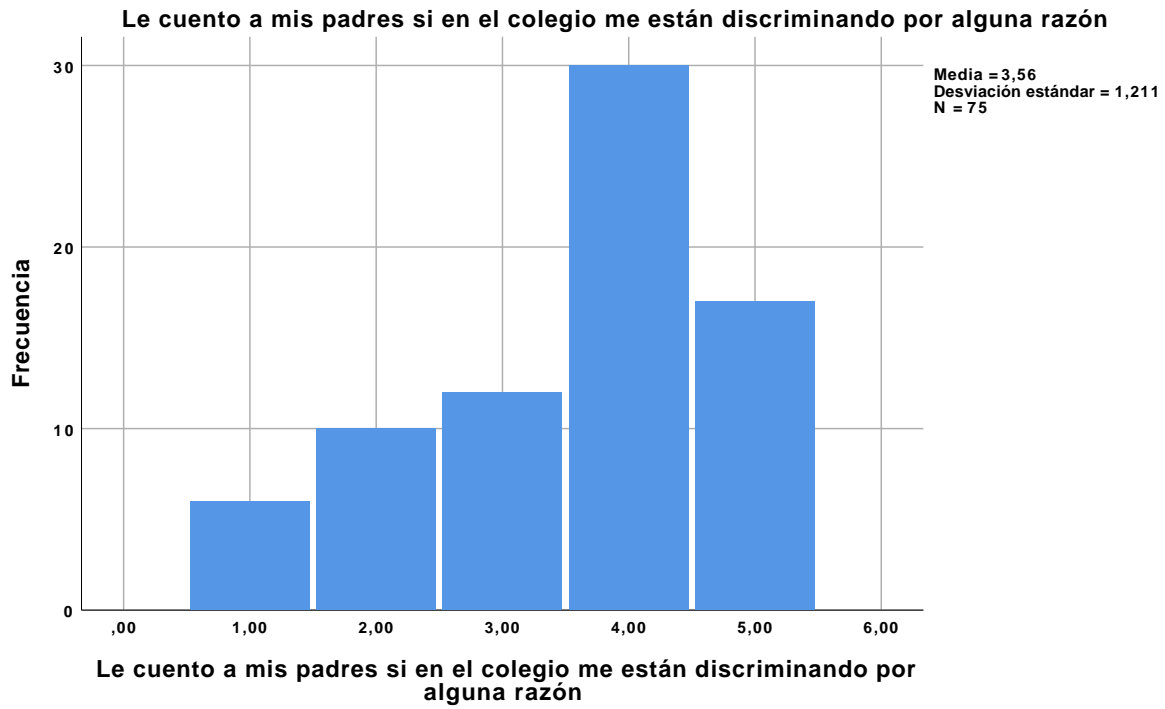
**Ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	21	27,6	28,0	28,0
	EN DESACUERDO	24	31,6	32,0	60,0
	A VECES	22	28,9	29,3	89,3
	DEACUERDO	6	7,9	8,0	97,3
	MUY DEACUERDO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

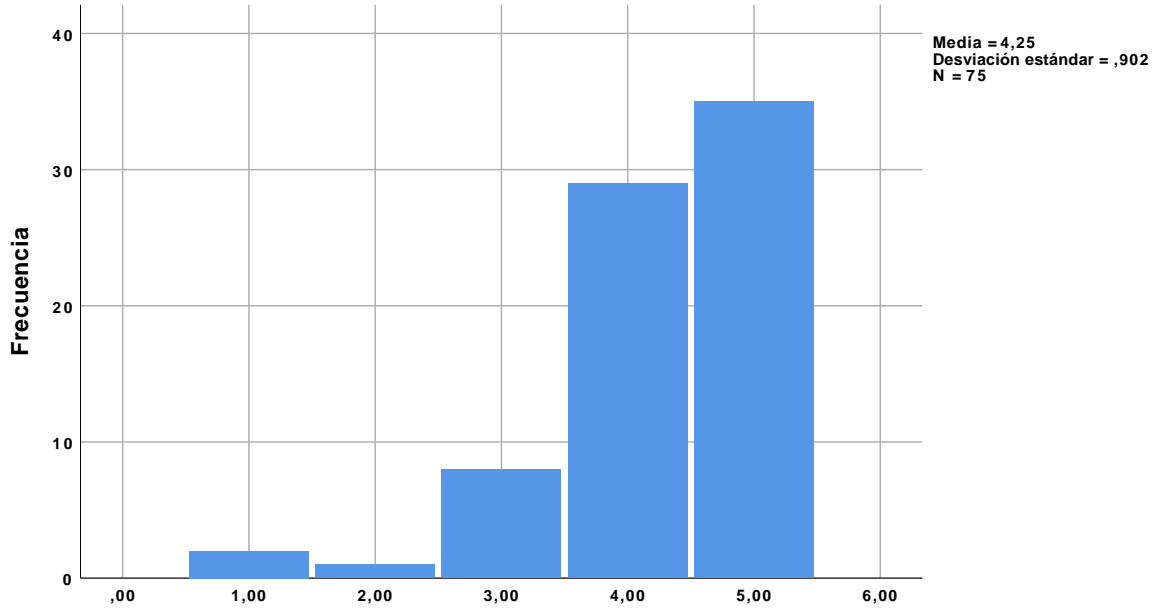
**Si veo a un compañero que ha sido atacado por ser diferente, hablo con el e intento calmarlo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	3	3,9	4,0	4,0
	EN DESACUERDO	7	9,2	9,3	13,3
	A VECES	25	32,9	33,3	46,7
	DEACUERDO	29	38,2	38,7	85,3
	MUY DEACUERDO	11	14,5	14,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Histogramas de componente NO COGNITIVO:  
PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS**

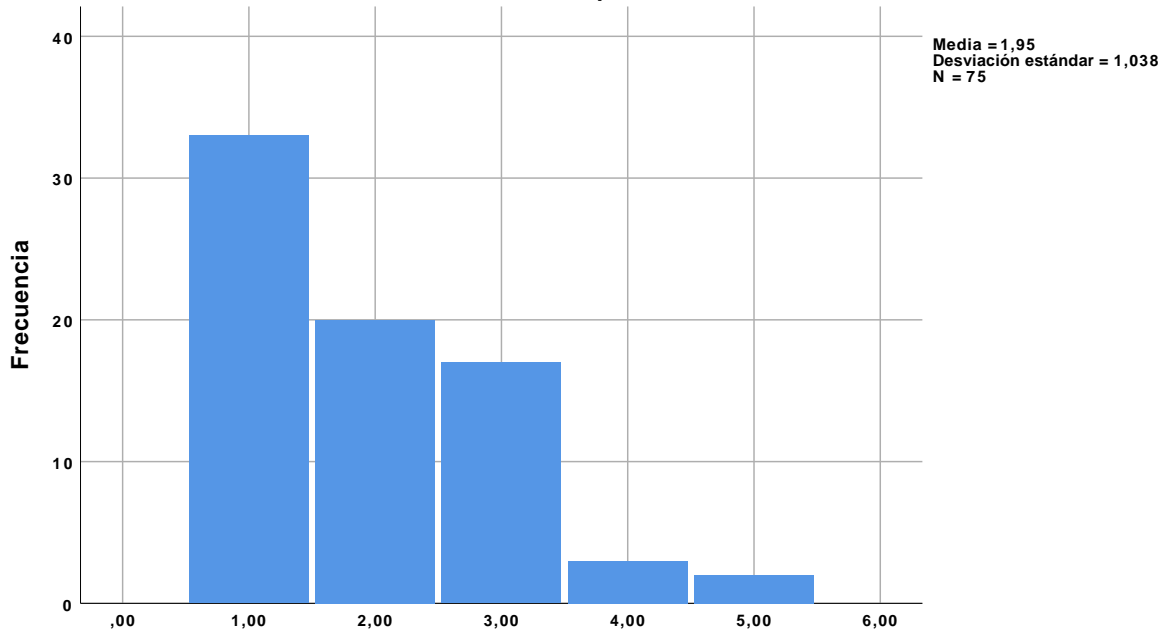


**Si veo que mis compañeros atacan a una persona en condición de discapacidad lo defiendo**

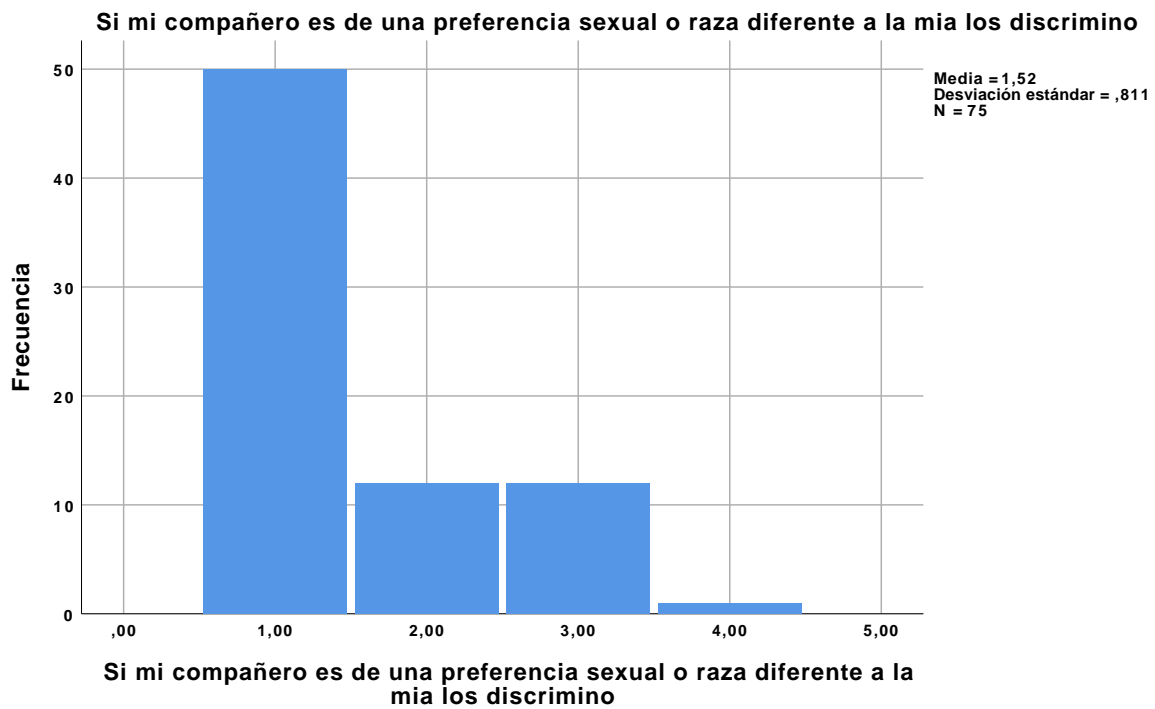


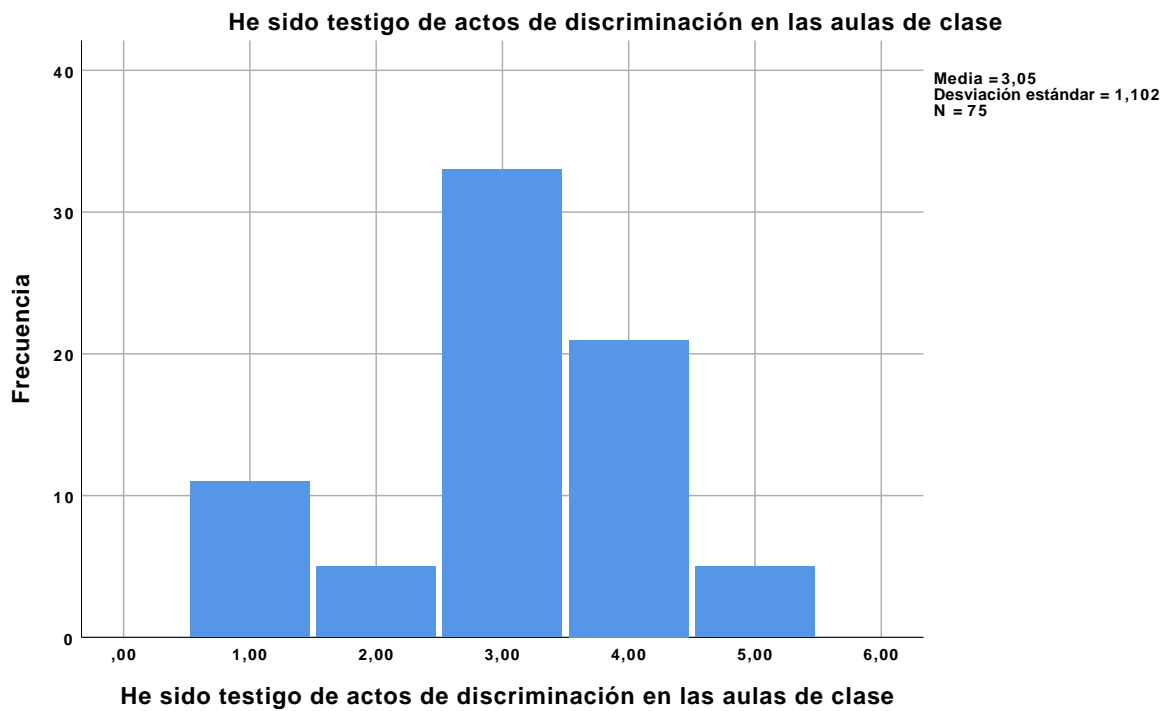
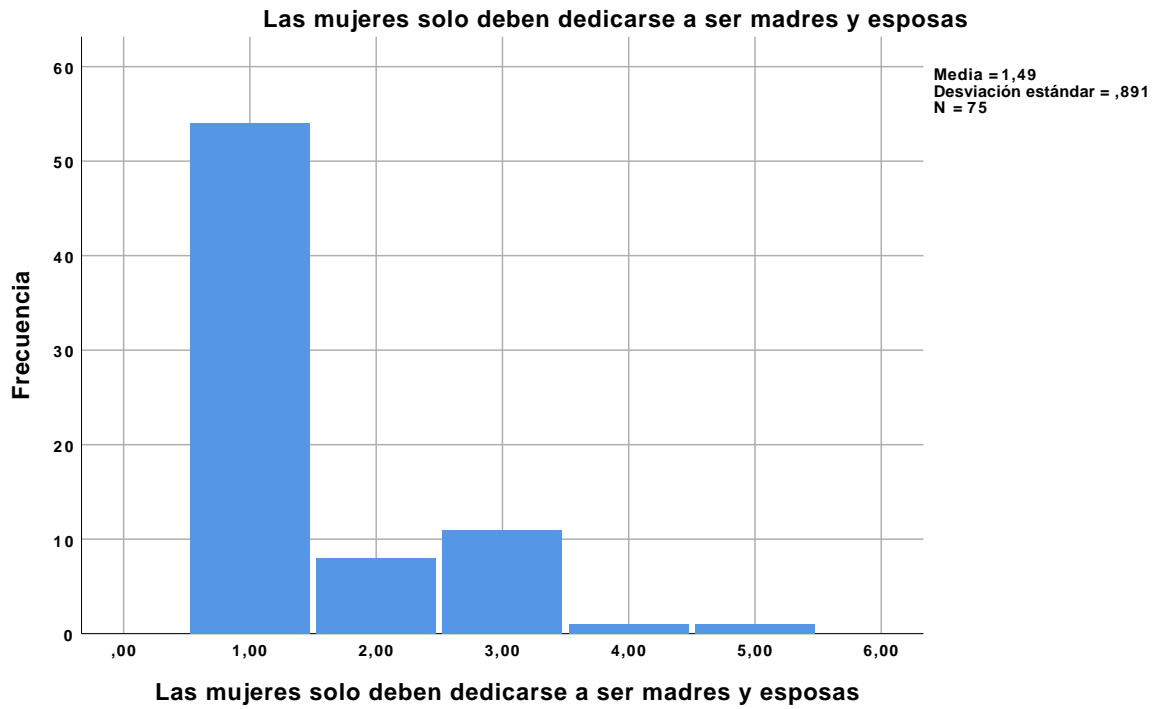
**Si veo que mis compañeros atacan a una persona en condición de discapacidad lo defiendo**

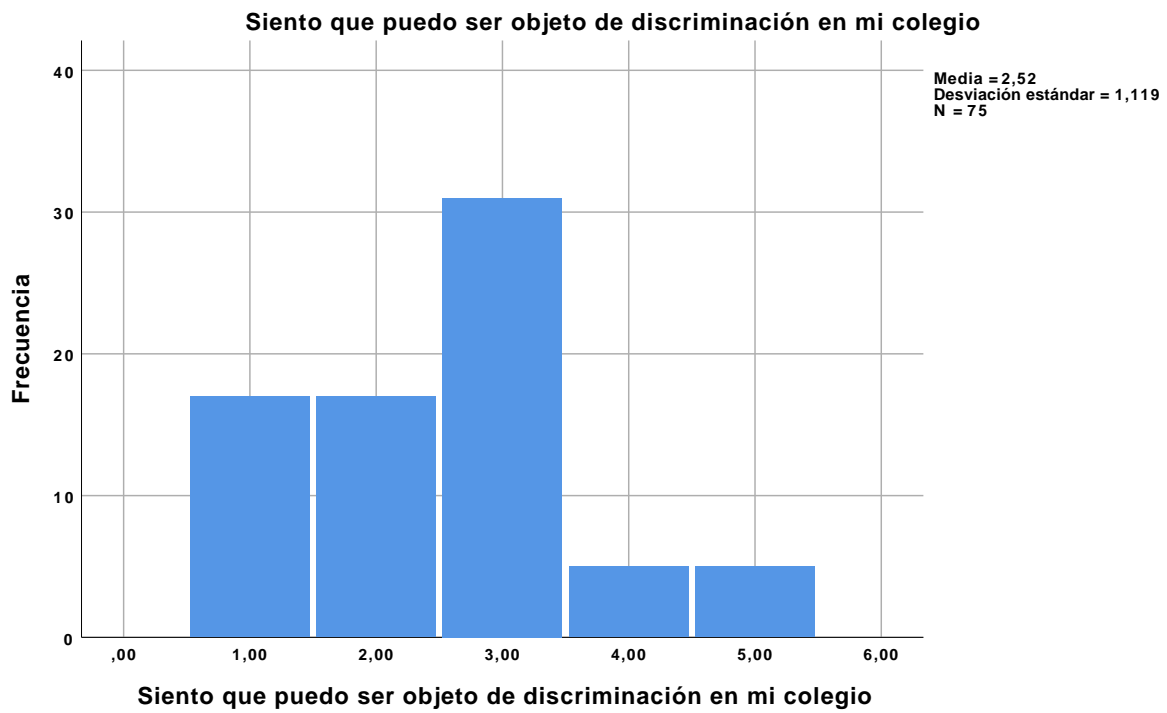
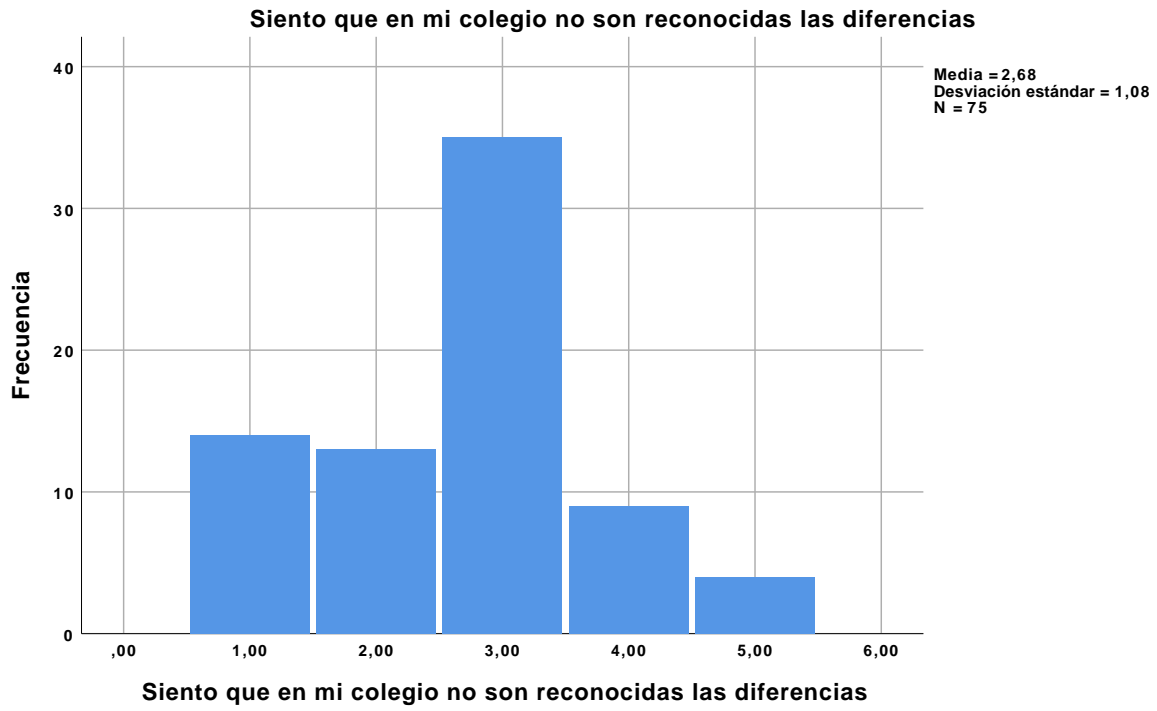
**Me molesta estar con personas diferentes a mi**



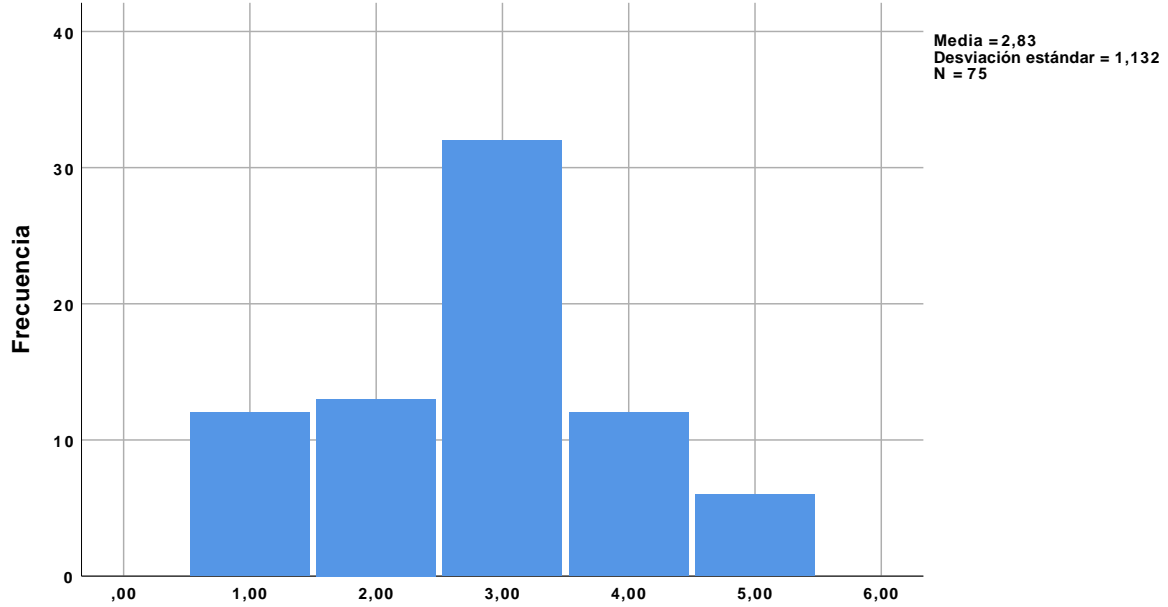
**Me molesta estar con personas diferentes a mi**





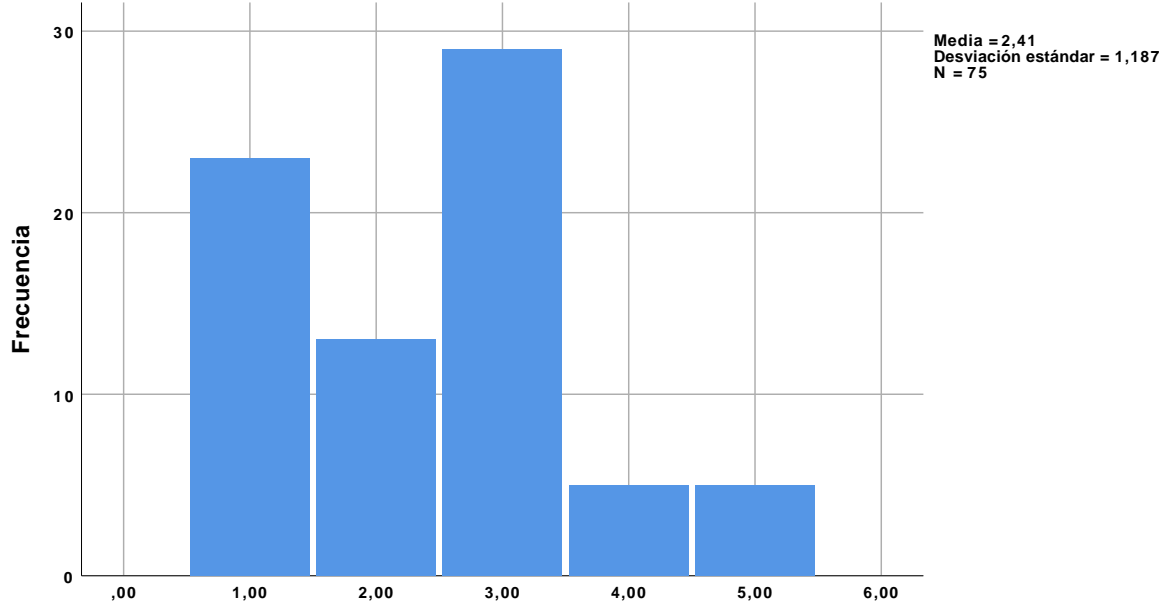


**En mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socio-económica**



**En mi colegio hay grupos según sus preferencias sexuales, raza o condición socio-económica**

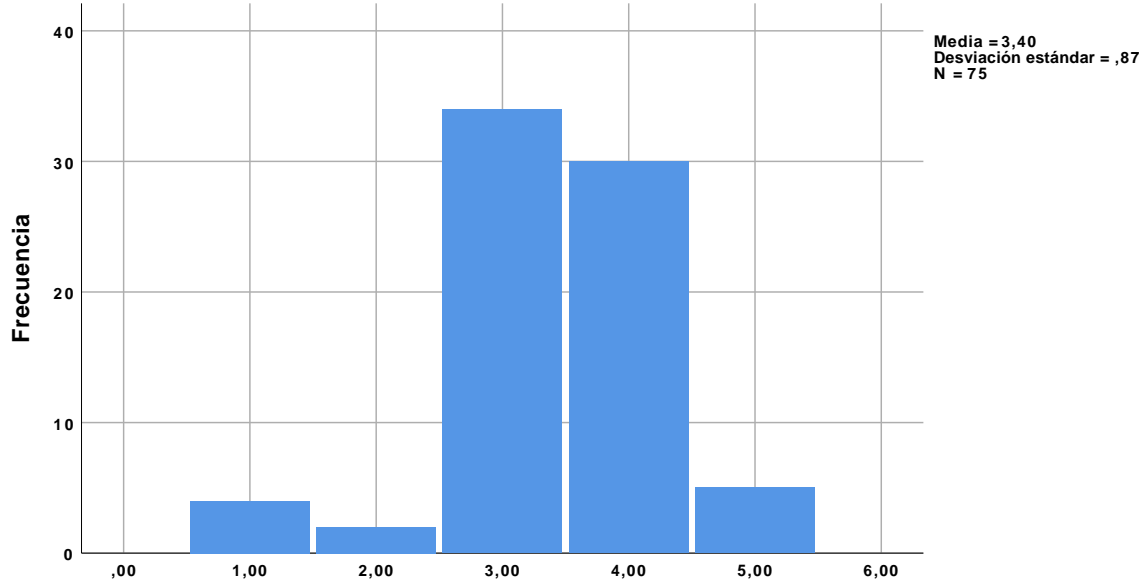
**No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace**



**No puedo ser completamente yo en mi colegio porque tengo miedo de que la gente me rechace**

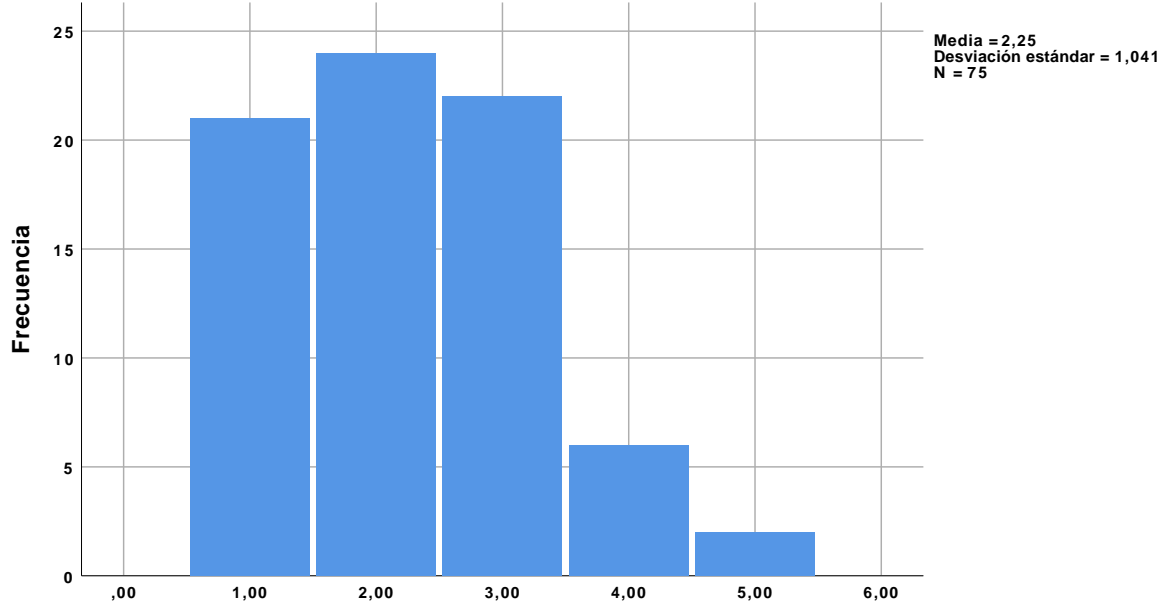


**Intento entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron**

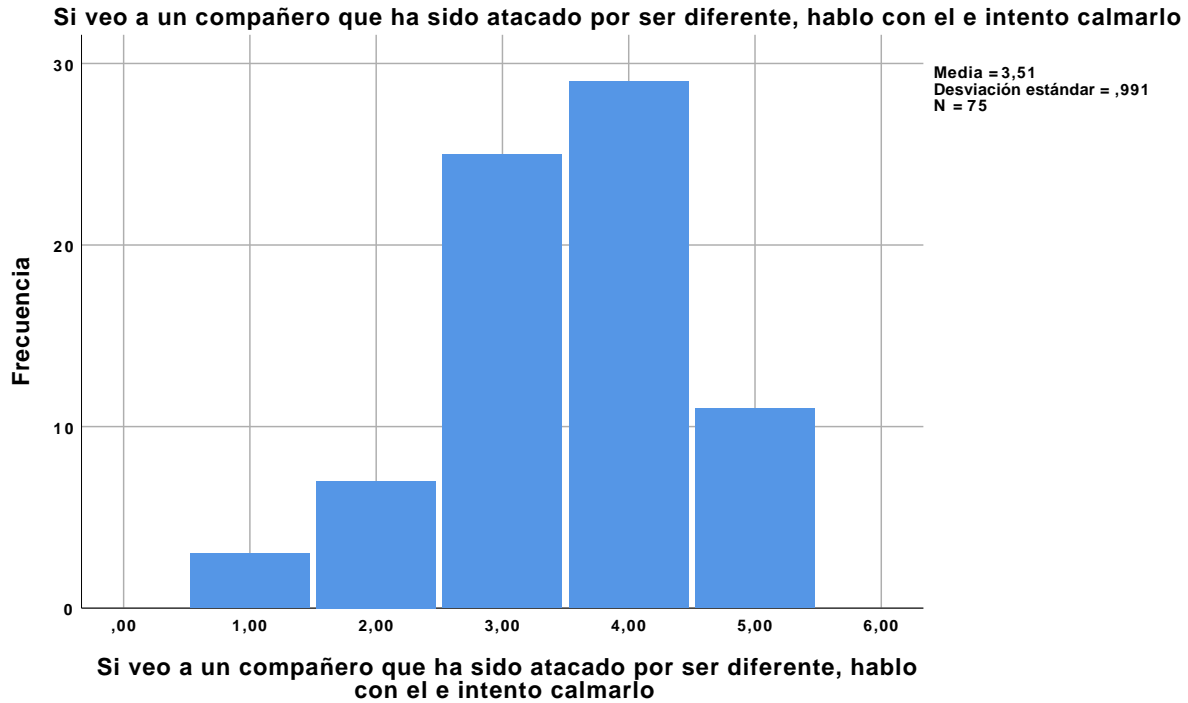


**Intento entender a qué se debe el rechazo de una persona, hablando con la persona y con los estudiantes que la rechazaron**

**Ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados**



**Ignoro las situaciones en las que mis compañeros se sienten mal por ser rechazados**



## Frecuencias de componente NO COGNITIVO: CONVIVENCIA Y PAZ

### Estadísticos

	Respeto las normas de convivencia establecidas en el aula	Si me agreden, yo agredo de vuelta	Dialogo cada vez que tengo un problema	Si en el colegio me están molestando, la solución para acabar con esto es agredir a la persona que me molesta para que no lo vuelva a hacer	Si un compañero le está pegando a otro es porque "se lo merece"	
<b>N</b>	<b>Válido</b>	75	75	75	75	
	<b>Perdidos</b>	1	1	1	1	
<b>Media</b>		3,7867	3,0133	3,3867	2,5600	2,1200
<b>Mediana</b>		4,0000	3,0000	4,0000	2,0000	2,0000
<b>Moda</b>		4,00	4,00	4,00	2,00	3,00
<b>Desv. Desviación</b>		,97666	1,19111	1,03836	1,08104	,95804
<b>Mínimo</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Máximo</b>		5,00	5,00	5,00	5,00	4,00

### Estadísticos

		Pegarle a un perro cuando no hace caso es necesario	Si algo me molesta del otro le digo de forma clara y directa sin herir sus sentimientos	Hablarle duro a alguien es la única manera en la que esta persona va a entender	Mi colegio es inseguro	Siento que puedo ser objeto de agresión en mi colegio
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		1,6800	3,6267	2,2800	2,8933	2,5333
Mediana		1,0000	4,0000	2,0000	3,0000	3,0000
Moda		1,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		,88775	1,02368	,96646	1,22555	1,04407
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		4,00	5,00	5,00	5,00	5,00

### Estadísticos

		Mi colegio tiene un ambiente de paz y convivencia	Entiendo como se sienten mis compañeros y me pongo en los zapatos de ellos	Si tengo rabia intento calmarme antes de decir algo o tomar una decisión	Intento a ayudar a cualquier persona que lo necesite en el colegio	Si tengo rabia me desquito con las personas que me rodean
N	Válido	75	75	75	75	75
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		3,0133	3,8133	3,5333	3,7733	2,1200
Mediana		3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	2,0000
Moda		3,00	4,00	4,00	4,00	1,00
Desv. Desviación		1,10885	,86514	1,16634	,86326	1,12658
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

## Estadísticos

		No me interesa llevarme bien con la gente del colegio
<b>N</b>	<b>Válido</b>	<b>75</b>
	<b>Perdidos</b>	<b>1</b>
<b>Media</b>		<b>2,9067</b>
<b>Mediana</b>		<b>3,0000</b>
<b>Moda</b>		<b>3,00</b>
<b>Desv. Desviación</b>		<b>1,12914</b>
<b>Mínimo</b>		<b>1,00</b>
<b>Máximo</b>		<b>5,00</b>

### Tabla de frecuencia de componente NO COGNITIVO: CONVIVENCIA Y PAZ

#### Respeto las normas de convivencia establecida en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>	<b>3</b>	<b>3,9</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>
	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>4</b>	<b>5,3</b>	<b>5,3</b>	<b>9,3</b>
	<b>A VECES</b>	<b>15</b>	<b>19,7</b>	<b>20,0</b>	<b>29,3</b>
	<b>DEACUERDO</b>	<b>37</b>	<b>48,7</b>	<b>49,3</b>	<b>78,7</b>
	<b>MUY DEACUERDO</b>	<b>16</b>	<b>21,1</b>	<b>21,3</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>98,7</b>	<b>100,0</b>	
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	<b>1</b>	<b>1,3</b>		
<b>Total</b>		<b>76</b>	<b>100,0</b>		

### Si me agreden, yo agredo de vuelta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	9	11,8	12,0	12,0
	EN DESACUERDO	18	23,7	24,0	36,0
	A VECES	18	23,7	24,0	60,0
	DEACUERDO	23	30,3	30,7	90,7
	MUY DEACUERDO	7	9,2	9,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Dialogo cada vez que tengo un problema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	6	7,9	8,0	8,0
	EN DESACUERDO	5	6,6	6,7	14,7
	A VECES	26	34,2	34,7	49,3
	DEACUERDO	30	39,5	40,0	89,3
	MUY DEACUERDO	8	10,5	10,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

Si en el colegio me están molestando, la solución para acabar con esto es agredir a la persona que me molesta para que no lo vuelva a hacer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	16,0
	EN DESACUERDO	27	35,5	36,0	52,0
	A VECES	22	28,9	29,3	81,3
	DEACUERDO	10	13,2	13,3	94,7
	MUY DEACUERDO	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Si un compañero le está pegando a otro es porque "se lo merece"**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	27	35,5	36,0	36,0
	EN DESACUERDO	15	19,7	20,0	56,0
	A VECES	30	39,5	40,0	96,0
	DEACUERDO	3	3,9	4,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Pegarle a un perro cuando no hace caso es necesario**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	42	55,3	56,0	56,0
	EN DESACUERDO	18	23,7	24,0	80,0
	A VECES	12	15,8	16,0	96,0
	DEACUERDO	3	3,9	4,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Si algo me molesta del otro le digo de forma clara y directa sin herir sus sentimientos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	4	5,3	5,3	5,3
	EN DESACUERDO	3	3,9	4,0	9,3
	A VECES	25	32,9	33,3	42,7
	DEACUERDO	28	36,8	37,3	80,0
	MUY DEACUERDO	15	19,7	20,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Hablarle duro a alguien es la única manera en la que esta persona va a entender**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	19	25,0	25,3	25,3
	EN DESACUERDO	23	30,3	30,7	56,0
	A VECES	27	35,5	36,0	92,0
	DEACUERDO	5	6,6	6,7	98,7
	MUY DEACUERDO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Mi colegio es inseguro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	16,0
	EN DESACUERDO	14	18,4	18,7	34,7
	A VECES	29	38,2	38,7	73,3
	DEACUERDO	10	13,2	13,3	86,7
	MUY DEACUERDO	10	13,2	13,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

**Siento que puedo ser objeto de agresión en mi colegio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	15	19,7	20,0	20,0
	EN DESACUERDO	19	25,0	25,3	45,3
	A VECES	29	38,2	38,7	84,0
	DEACUERDO	10	13,2	13,3	97,3
	MUY DEACUERDO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Mi colegio tiene un ambiente de paz y convivencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	9	11,8	12,0	12,0
	EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	28,0
	A VECES	29	38,2	38,7	66,7
	DEACUERDO	19	25,0	25,3	92,0
	MUY DEACUERDO	6	7,9	8,0	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Entiendo como se sienten mis compañeros y me pongo en los zapatos de ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	1	1,3	1,3	1,3
	EN DESACUERDO	3	3,9	4,0	5,3
	A VECES	21	27,6	28,0	33,3
	DEACUERDO	34	44,7	45,3	78,7
	MUY DEACUERDO	16	21,1	21,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### Si tengo rabia intento calmarme antes de decir algo o tomar una decisión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	6	7,9	8,0	8,0
	EN DESACUERDO	7	9,2	9,3	17,3
	A VECES	19	25,0	25,3	42,7
	DEACUERDO	27	35,5	36,0	78,7
	MUY DEACUERDO	16	21,1	21,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		



### Intento a ayudar a cualquier persona que lo necesite en el colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	2	2,6	2,7	2,7
	EN DESACUERDO	1	1,3	1,3	4,0
	A VECES	23	30,3	30,7	34,7
	DEACUERDO	35	46,1	46,7	81,3
	MUY DEACUERDO	14	18,4	18,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

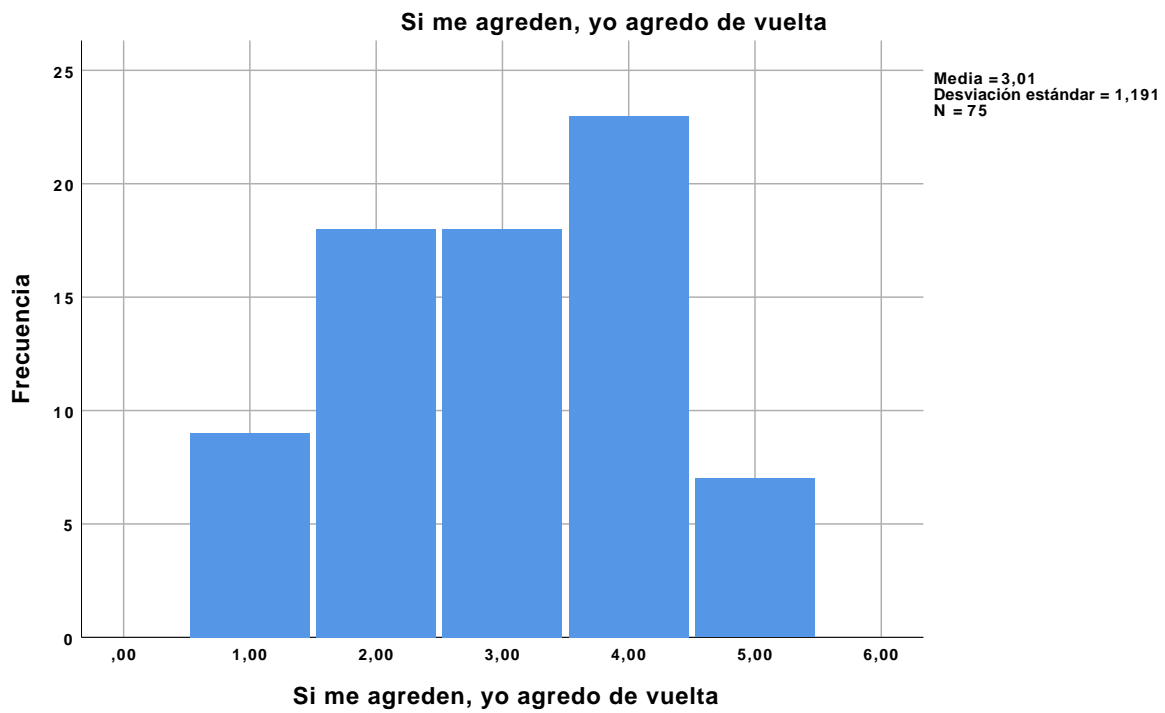
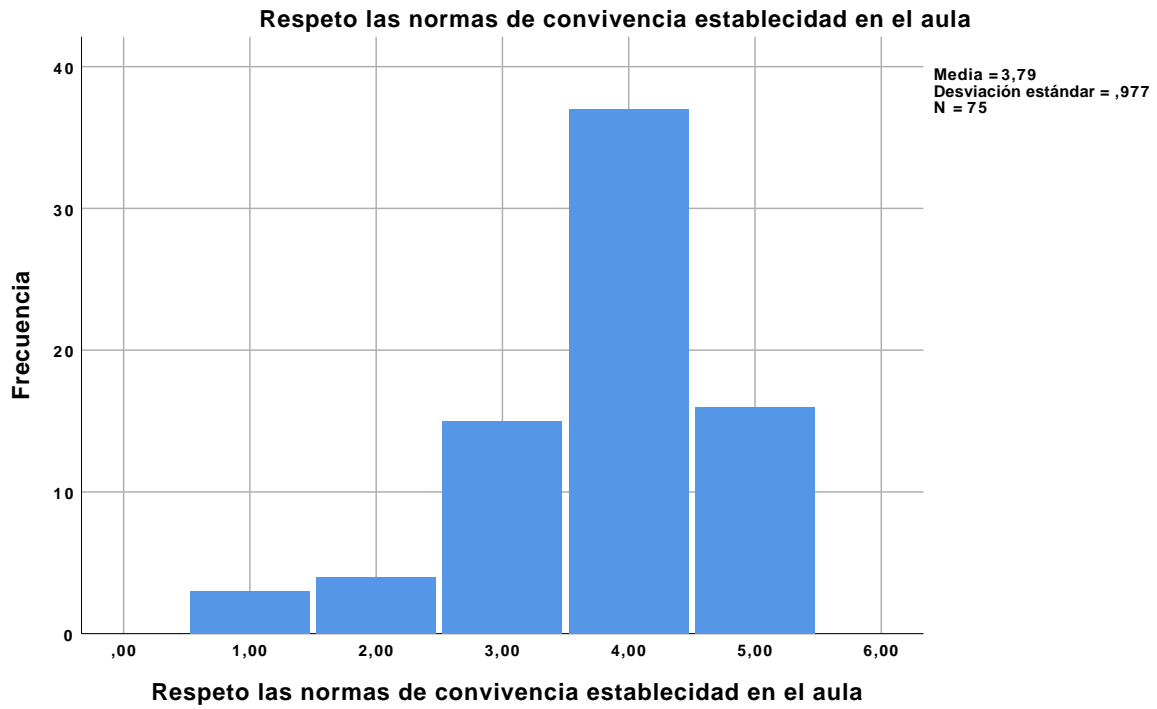
### Si tengo rabia me desquito con las personas que me rodean

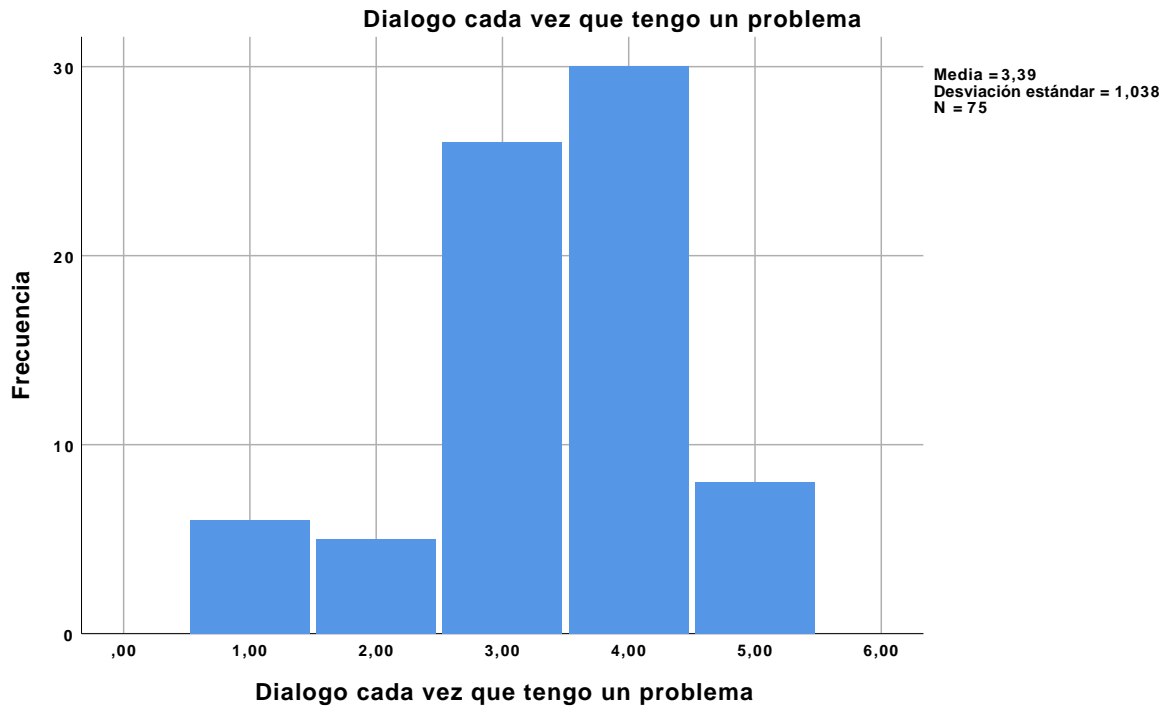
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	29	38,2	38,7	38,7
	EN DESACUERDO	18	23,7	24,0	62,7
	A VECES	22	28,9	29,3	92,0
	DEACUERDO	2	2,6	2,7	94,7
	MUY DEACUERDO	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

### No me interesa llevarme bien con la gente del colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY EN DESACUERDO	12	15,8	16,0	16,0
	EN DESACUERDO	7	9,2	9,3	25,3
	A VECES	40	52,6	53,3	78,7
	DEACUERDO	8	10,5	10,7	89,3
	MUY DEACUERDO	8	10,5	10,7	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

## Histogramas de componente NO COGNITIVO: CONVIVENCIA Y PAZ





**Si en el colegio me están molestando, la solución para acabar con esto es agredir a la persona que me molesta para que no lo vuelva a hacer**

