



**Universidad
Norbert Wiener**

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado

Tesis

Módulo Educativo en Ciencias Sociales para el desarrollo del
Alfabetismo Funcional desde las Competencias Ciudadanas
en Educación Media para Adultos de las Instituciones
Educativas de Ibagué, Colombia – 2014

Para optar el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presentada por:

Luis Evelio, GONZÁLEZ LOZANO

Lima – Perú

2018

Tesis

Módulo Educativo en Ciencias Sociales para el desarrollo del
Alfabetismo Funcional desde las Competencias Ciudadanas
en Educación Media para Adultos de las Instituciones
Educativas de Ibagué, Colombia – 2014

Área de Investigación

CULTURA DE PAZ Y DEMOCRACIA

Asesora

DR. TERESA J. RIOS DELGADO

ÍNDICE

Título	ii
Índice	iii
Resumen (Español).....	vi
Abstract (Inglés)	vii
Resumo (Portugués)	viii
Introducción.....	ix
Declaratoria de autenticidad.....	xiii

CAPÍTULO I: PLANTIAMIENTO DEL PROBLEMA.....14

1.1. Descripción de la realidad problemática	14
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1 Problema general	16
1.2.2 Problemas Específicos	16
1.3. Objetivos de la investigación.....	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
1.4. Hipótesis de acción	18
1.4.1 Hipótesis acción específicas	18
1.5. Árbol de problemas	19
1.6. Árbol de Objetivos	19
1.7. Justificación	20
1.8. Delimitación de la Investigación	23
1.8.1. Delimitación Geográfica	23
1.8.2 Delimitación temporal	24
1.8.3 Delimitación teórica	24
1.9. Limitaciones de la Investigación	25

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....27

2.1. Fundamentos Filosóficos de la Investigación.....	27
2.2. Antecedentes de la Investigación	31
2.3. Bases Teóricas de la investigación	37
2.3.1 El Alfabetismo Funcional	37
2.3.2 Competencias Ciudadanas	38
2.3.3. Convivencia Escolar	40

2.3.4. El módulo educativo como propuesta pedagógica activa.....	44
2.4. Bases legales de la investigación.....	47
2.5. Identificación de dimensiones	49
2.6. Codificación a priori	50
2.7. Codificación a posteriori	51
2.7. Definición de términos básicos	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	56
3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Enfoque de Investigación.....	59
3.3. Diseño de la investigación	61
3.4. Población y muestra de la investigación	65
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
3.5.1. Descripción de instrumentos	67
3.5.2. Validación de instrumentos	68
3.5.3. Confiabilidad.....	71
3.6. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	77
4.1. Resultados para el objetivo de investigación uno	77
4.1.1. Frecuencias encontradas para la caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes según categorías de análisis.....	78
4.2. Resultados para el objetivo de investigación dos	92
4.2.1. Síntesis de Unidades de significado por categorías halladas en las observaciones de clase donde se implementó el módulo educativo.....	92
4.3. Resultados para el objetivo de investigación tres	101
4.3.1. Testimonios focalizados de los participantes sobre las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales.....	102
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	108
5.1. Caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes	108
5.1.1. Análisis Global de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde los grupos de competencias	112

5.1.2. Análisis Específico de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde los tipos de competencias	120
5.2. Diseño e Implementación del Módulo Educativo	126
5.2.1. Procesos de orden Epistemológico	126
5.2.2. Procesos de orden Metodológico	132
5.2.3. Procesos de orden Didáctico	145
5.3. Contribuciones de la aplicación del módulo educativo	160
5.3.1. Alfabetismo en competencias ciudadanas	161
5.3.2. Logros obtenidos con relación al Clima Escolar	164
5.3.3. Aportes a las Prácticas Pedagógicas	169
 CONCLUSIONES	 174
RECOMENDACIONES	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183

ANEXOS

- 1-Matriz de Consistencia
- 2- Resumen plan de asignatura en ciencias políticas y económicas ciclos 5 y 6
- 3- Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para los grados 10° y 11°
- 4-Estructura del Módulo Educativo
- 5- Instrumentos para la recolección de la información.
 - 5.1. Encuesta
 - 5.2. Ficha de Observación de clase
 - 5.3. Ficha para el análisis de testimonios focalizados

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación, el principal objetivo es fomentar el alfabetismo funcional desde las competencias ciudadanas mediante la implementación de un módulo educativo que vincule transversalmente los contenidos de los estándares básicos de ciencias sociales y de competencias ciudadanas en las instituciones educativas que ofrecen la modalidad de educación para adultos en la ciudad de Ibagué, Colombia 2014.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y se desarrolla mediante el diseño de investigación-acción práctica con un esquema en espiral que incluye los ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Partiendo de una encuesta de opiniones aplicado a una muestra de 368 estudiantes de educación media que se forman en instituciones educativas de Ibagué mediante la modalidad de educación para adultos, se caracteriza la convivencia escolar en función de las competencias ciudadanas y mediante la aplicación de un módulo educativo en el área de ciencias sociales se desarrollan las competencias ciudadanas fomentando de esta manera el alfabetismo funcional tal como se verifica en la triangulación de datos.

La investigación permitió verificar que cuando se asume el reto de implementar estrategias metodológicas en el área de ciencias sociales de la educación media para adultos, donde, se vinculen de manera transversal los contenidos del área, los componentes de los estándares básicos de competencias ciudadanas y considerando el sentido de apropiación teórico-práctica del acto educativo se logra mejorar las condiciones socioculturales e intelectuales de la población lo que contribuye a la construcción de proyectos de vida más equilibrados.

Palabras Claves: Módulo educativo, educación para adultos, competencias ciudadanas, alfabetismo funcional, convivencia escolar.

ABSTRACT

In the present research, the main objective is to promote functional literacy from the citizen's competences through the implementation of an educational module that crosslinks the contents of the basic social science and citizenship competences in the educational institutions that offer the modality of adult education in the Ibagué city, Colombia 2014.

The research has a qualitative approach and it is developed through the design of practical action-research with a spiral scheme that includes the cycles of planning, action, observation and reflection. Starting from a survey of opinions applied to a sample of 368 students of medium education that are formed in Ibagué educational institutions through the modality of adult education, it is characterized the school coexistence according to the citizen's competences and by the application of a module educational in the area of social sciences develop citizenship skills thus fostering functional literacy as verified in the triangulation of data.

The research made it possible to verify that when the challenge of implementing methodological strategies in the area of social sciences of adult education is assumed, where the contents of the area are linked in a transversal way, the components of the basic standards of citizenship competences and considering the sense of theoretical-practical appropriation of the educational act is achieved by improving the socio-cultural and intellectual conditions of the population which contributes to the construction of more balanced life projects.

Key Words: Educational module, adult education, citizens' competences, functional literacy, school convivence.

RESUMO

Na presente pesquisa, o principal objetivo é promover a alfabetização funcional das competências dos cidadãos através da implementação de um módulo educacional que reticule os conteúdos das competências básicas de ciências sociais e cidadania nas instituições educacionais que oferecem a modalidade de educação de adultos na cidade de Ibagué, Colômbia 2014.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e é desenvolvida através do projeto de ação-pesquisa-ação com um esquema espiral que inclui ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. A partir de uma pesquisa de opiniões aplicada a uma amostra de 368 alunos de ensino secundário formados em instituições educacionais de Ibagué através da modalidade de educação de adultos, caracteriza a convivência escolar de acordo com as competências do cidadão e pela aplicação de um módulo educacionais na área das ciências sociais desenvolvem habilidades de cidadania, promovendo assim a alfabetização funcional como verificada na triangulação de dados.

A pesquisa permitiu verificar se o desafio de implementar estratégias metodológicas na área de ciências sociais da educação de adultos para adultos, onde os conteúdos da área estão ligados, os componentes dos padrões básicos de competências de cidadania e considerando o sentido da apropriação teórico-prática do ato educacional é conseguido melhorando as condições socioculturais e intelectuais da população, o que contribui para a construção de projetos de vida mais equilibrados.

Palavras-chave: Módulo educacional, educação de adultos, competências dos cidadãos, alfabetização funcional, convivência escolar

INTRODUCCIÓN

Hacer referencia a la problemática que atraviesa la educación colombiana implica sin lugar a dudas asumir una postura crítica reflexiva en torno a sus diferentes procesos, toda vez que a la luz de los resultados desde el punto de vista cualitativo, se ha venido evidenciando un paulatino deterioro en su finalidad como ente fundamental en la formación de una sociedad que independientemente de sus niveles de producción económica, refleja en sus actos el mayor sentido de valoración del ser humano como sujeto integral. De tal manera que sin ser ajenos a la realidad de un contexto cuya tendencia globalizante demanda cada día mayores esfuerzos en materia de competitividad, se puedan establecer estrategias a través de las cuales, aquellos discursos que promueven la integralidad “educación para todos”, principios de inclusión “respeto por las diferencias individuales, entre otras, pasen de su idealismo retórico a la práctica, vivenciada en acertados niveles de calidad humana.

Uno de los aspectos que llama bastante la atención en torno al sistema educativo colombiano, tiene que ver sin duda alguna con los programas de enseñanza que se han venido implementando y la manera como éstos influyen significativamente en un contexto determinado. Es así como al hacer referencia a la educación para adultos, se observa con beneplácito las transformaciones registradas en las últimas décadas a partir de las reformas educativas derivadas de la ley general de Educación de 1994 (Ley 115) y en el caso específico, el Decreto 3011 de 1997 “por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos”, producto de la urgente necesidad de llevar la educación a cierta población en condición de vulnerabilidad, las cuales cuentan con la suficiente capacidad para demostrar que independientemente de sus limitadas condiciones socio-

económicas, desde su propia intelectualidad también podría ofrecer valiosos aportes al desarrollo y como tal, sólo reclamaban un adecuado horizonte de posibilidades.

De acuerdo a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional mediante la ley 1064 de 2006, modifica la categoría de “educación no formal” promulgada en la Ley 115 de 1994, por el de “educación para el trabajo y desarrollo humano”, dejando abierta la posibilidad de que la población adulta mediante asertivos procesos de formación, respondiera a las exigencias socioculturales y especialmente laborales del contexto. Así mismo, el citado ente rector en 2008, a través de su propuesta de educación inclusiva plantea la construcción de currículos críticos, que promuevan la investigación en el aula, comprensivo, de reconstrucción social, que respete los procesos de participación, tomando como punto de referencia la construcción de ciudadanía¹ a partir del desarrollo de competencias que respondan a la urgente necesidad de buscar alternativas que permitan resolver los conflictos de manera pacífica, con base las vivencias propias del contexto, aspecto que se pretende abordar desde esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, la investigación se ha estructurado en cinco capítulos: En el **capítulo I**, denominado planteamiento del problema, muestra una descripción de la realidad problemática y situación educativa que aborda la tesis; se presenta la identificación y formulación del problema donde se plantean las preguntas generales y específicas así como también los objetivos generales y específicos que proyectan el desarrollo de la tesis; la justificación expone las distintas razones por

¹ “El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad y en tal sentido, Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia”.

las cuales se ha decidido realizar este estudio (el ¿Porque? y ¿Para qué? de la investigación); la delimitación muestra los alcances de la investigación (permite circunscribir la investigación a un ámbito) y finalmente se explican las limitaciones (restricciones) de la investigación.

El **Capítulo II**: denominado marco teórico detalla los antecedentes de la investigación donde se revisa y analiza la literatura sobre el objeto de la investigación y se describen las aportaciones de las investigaciones internacionales, nacionales y regionales en base a las diferentes líneas de investigación desarrolladas en los últimos años. Igualmente, se presentan en este capítulo, el marco filosófico, las bases legales y teóricas que sustentan el proceso de investigación; además se exhiben las dimensiones y categorías para la elaboración y análisis del instrumento que servirá para obtener información y se detalla la definición de términos básicos del estudio, donde se exponen los constructos fundamentales que ayudaran a dirigir las evidencias y conclusiones.

En el **Capítulo III**: denominado metodología de la investigación. Exhibe los métodos utilizados en este estudio; el diseño metodológico, describe la implementación pedagógica alternativa, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos y su correspondiente validación, la muestra y sus principales características.

En el **capítulo IV**: denominado presentación y análisis de resultados de la investigación, muestra los resultados de la investigación en correspondencia con los objetivos de la misma. Se muestra, el procesamiento de los resultados en relación a los datos recolectados y a la ejecución de las sesiones de enseñanza-

aprendizaje aplicadas dentro del proceso de intervención del módulo educativo y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica alternativa destacando los logros y limitaciones del estudio.

Finalmente, en el **capítulo V**, corresponde a un apartado que expone las consideraciones finales, las conclusiones del estudio, así como también las recomendaciones e implicaciones para la investigación didáctica y la enseñanza de las ciencias, y el planteamiento de posibles investigaciones futuras que se consideran necesarias para desarrollar. Además este apartado incluye las referencias bibliográficas de la literatura revisada en el estudio. De esta forma, se concluye con los anexos donde se exponen los distintos apartados con las evidencias que se derivan de esta tesis doctoral.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, LUIS EVELIO GONZÁLEZ LOZANO, con cedula de ciudadanía número 93.341.398, declaro que la tesis de grado titulada: Módulo educativo en ciencias sociales para el desarrollo del alfabetismo funcional desde las competencias ciudadanas en educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué, Colombia – 2014; ha sido desarrollada con base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía.

Consecuentemente este trabajo es de mi autoría. En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis de grado en mención.

Firmada en Ibagué-Colombia, 2014.

Luis Evelio González Lozano

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La educación como eje del progreso social demanda el compromiso de todos independientemente del espacio donde se oriente el ejercicio pedagógico. Por lo tanto, las políticas globales deben desarrollarse en función a dichos objetivos. Sin embargo, en los países de América Latina, según el informe de Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (CONFINTEA VI, 2009), no se está considerando prioritario la educación para adultos razón por la cual persisten grandes desigualdades sociales; a pesar de que se haya considerado que la adecuada alfabetización de la población adulta contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida en función a una formación para el trabajo digno. En tal sentido, podría afirmarse que existen serias deficiencias políticas que impiden el desarrollo de programas serios para atender la educación de adultos; estos van desde la poca financiación, hasta los problemas de corrupción que afectan el tejido social

En Colombia por su parte, al interior de sus políticas educativas promueve la educación para adultos con características curriculares específicas que vinculan metodologías activas, flexibles, de calidad y pertinencia para atender grupos de

jóvenes y adultos a quienes la oferta educativa convencional no es adecuada, en virtud especialmente a que su condición socioeconómica, le obliga a distribuir su tiempo entre su familia, el trabajo y el estudio. En tal sentido, la educación por ciclos contemplada en el Decreto 3011 de 1997, atiende a un gran número de estudiantes los cuales, generalmente en jornadas nocturnas deben cumplir con un pensum académico igual de riguroso al ofrecido en la jornada diurna, teniendo en cuenta que para efectos de evaluación externa, el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES), desarrolla las “pruebas saber 11°”, de manera estandarizada sin tener en cuenta los contextos.

Por otro lado, a pesar de que el Ministerio de educación colombiano diseñó y sugirió la aplicación de los estándares básicos en competencias ciudadanas de manera transversal, en la práctica no se hacen evidentes las respectivas estrategias pedagógicas, especialmente en la educación para adultos aduciendo motivos que van desde la limitación del tiempo destinado para el proceso pedagógico, hasta la concepción de que tales contenidos debieran de ser abordados mediante proyectos pedagógicos asignados a un grupo reducido de docentes, quienes en virtud a su carga académica, terminan aplicando talleres de manera esporádica sin contemplar aspectos tan importantes como el relacionado con las realidades del contexto en que se desenvuelven los estudiantes, quedando de manifiesto la poca apropiación que tanto docentes como estudiantes tienen de las competencias ciudadanas como eje dinamizador de procesos de sana convivencia.

Así pues, se considera conveniente hacer énfasis en el estudio y posterior intervención asertiva en torno a la apropiación de las competencias ciudadanas en la educación media para adultos (ciclos 5 y 6), debido a que en ocasiones se evidencia un deficiente sentido de pertenencia por tales procesos educativos. Por lo tanto, la presente propuesta se focaliza en plantear estrategias dinámicas que integren las competencias ciudadanas a los contenidos temáticos del área de ciencias sociales en la educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué-Colombia, de tal manera que puedan ser contextualizados no solo los contenidos del área, sino también, aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de competencias ciudadanas a partir del análisis de realidades contextualizadas con los cuales los estudiantes se sientan identificados y en consecuencia, puedan ser llevados a la práctica como un verdadero aporte social.

1.2 Formulación del problema.

1.2.1. Problema General

¿Cómo contribuir al desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?.

1.2.2. Problemas Específicos

¿Qué caracteriza las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos desde la convivencia escolar en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?

¿De qué manera los módulos educativos en ciencias sociales pueden contribuir al desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?

¿Cuáles son las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales para el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?.

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Fomentar el alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos mediante la implementación de un módulo educativo de ciencias sociales con enfoque transversal en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014

1.3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las competencias ciudadanas en estudiantes de educación media para adultos desde la convivencia escolar en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.

Diseñar e implementar un módulo educativo en el área de ciencias sociales para el desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.

Reconocer las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales para el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.

1.4 Hipótesis de acción

1.4.1 Hipótesis de acción general

La implementación de un módulo educativo de ciencias sociales con enfoque transversal fomenta el alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.

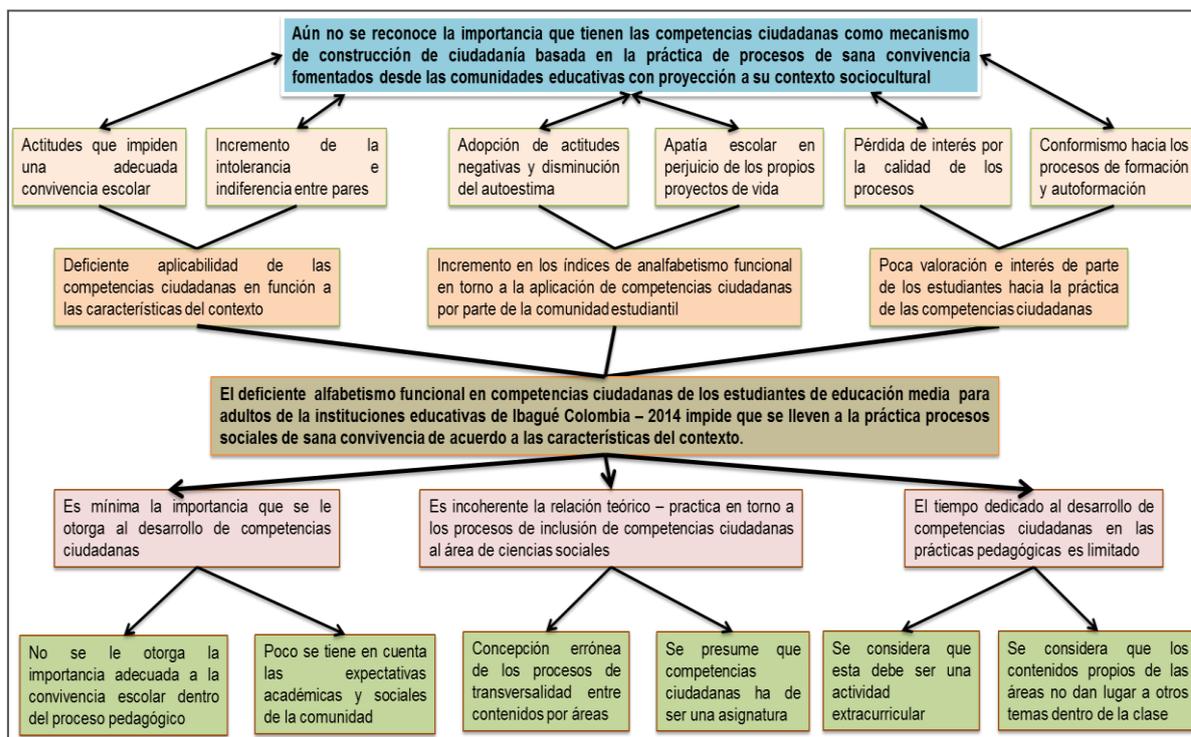
1.4.2 Hipótesis de acción específicas

Los conocimientos que tienen los estudiantes de educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué Colombia acerca de las competencias ciudadanas son deficientes, teniendo en cuenta que su aplicación en el contexto se debe especialmente al conocimiento empírico que se tiene de las mismas, más no por las orientaciones académicas que hayan podido recibir.

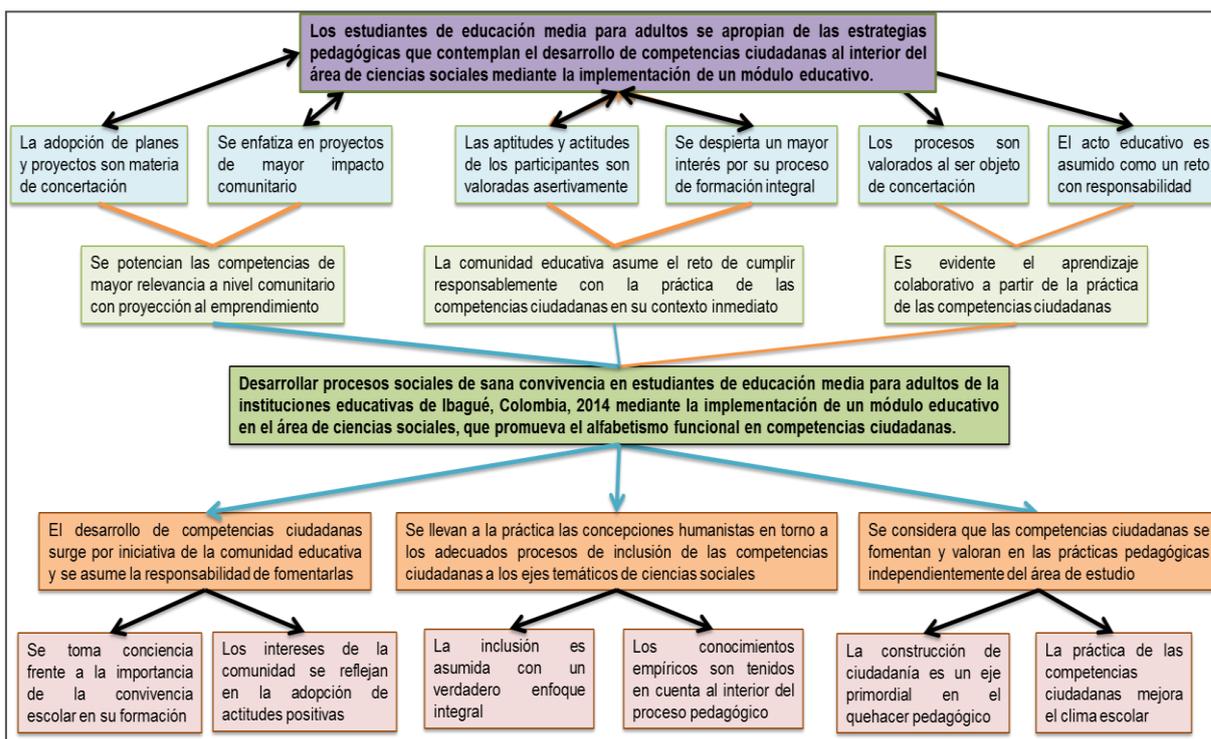
La implementación de un módulo educativo en el área de ciencias sociales mejora el alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia contribuyendo así al desarrollo de procesos sociales de sana convivencia.

El modulo educativo en el área de Ciencias Sociales contribuye de manera significativa en la reducción del analfabetismo funcional en torno al sentido teórico y práctico de las competencias ciudadanas en los diferentes contextos socio-educativos.

1.5. Árbol de problemas



1.6. Árbol de objetivos



1.7 Justificación de la Investigación

Al asumir el acto educativo como una responsabilidad social que demanda el concurso de cada uno de los actores involucrados en función a los intereses colectivos, es necesario establecer ciertos parámetros a partir de los cuales se evidencie la sinergia adecuada, de tal manera que los respectivos esfuerzos políticos, económicos académicos e intelectuales contribuyan al fortalecimiento del tejido social de las clases populares en respuesta a las expectativas del mundo global cada vez más exigente. Así pues, son múltiples los aspectos que influyen en la actual situación educativa que demandan la adopción de un mayor sentido de responsabilidad social a cada uno de los agentes involucrados en dichos procesos.

La presente propuesta investigativa aborda la problemática relacionada con análisis y posterior intervención de los procesos pedagógico-curriculares de la educación

media para adultos, con base en lo dispuesto por el Decreto 3011 de 1997; haciendo especial énfasis en la manera como se han venido llevando a cabo los procesos de transversalidad entre los contenidos temáticos del área de ciencias sociales para la educación media (ciencias políticas y económicas) y las temáticas que vinculan el desarrollo de competencias ciudadanas; todo ello en función de reivindicar el carácter primordial de la formación ciudadana como eje de transformación social para las clases populares; toda vez que la coexistencia del analfabetismo funcional trunca la posibilidad de desarrollo regional, pues la educación se enarbola como eje fundamental para el progreso del país al poner a sus habitantes en condiciones que les permita responder a las demandas de la globalización y a las exigencias planteadas por la sociedad del conocimiento.

A pesar de que la propuesta curricular basada en competencias para los diferentes niveles de educación colombiana lleva implícito en teoría, adecuados patrones de eficacia y calidad, al momento de conducir dichos procesos a la práctica, demuestra ciertas deficiencias en términos de pertinencia, ante lo cual es necesario establecer una conexión directa entre quienes relacionan el término como respuesta a las exigencias de la sociedad desde el punto de vista de la productividad; y quienes lo asumen desde la perspectiva de una respuesta acertada a las demandas de la sociedad atendiendo a su diversidad cultural.

De lo anterior, la importancia del el carácter humanístico en los diferentes campos académicos e intelectuales, como un espacio que dignifica la función del individuo activo, que desde sus aptitudes y actitudes aporta a su grupo social, en tanto que asume de manera autónoma crítica y reflexiva su responsabilidad con el contexto

sociopolítico y cultural al cual pertenece. Por tanto, teniendo en cuenta las características de la educación para adultos como propuesta educativa gubernamental dirigida especialmente a la población vulnerable, definida ésta como *“grupos de personas que se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden.”* (MEN, 2001).

Se considera de vital importancia el análisis de sus proceso pedagógico-curriculares, desde la dinámica misma de la transversalidad entre los contenidos de la competencias ciudadanas y lo planteado al interior de los ejes temáticos del área de ciencias sociales en educación media, para de esta manera poder intervenir desde lo pedagógico con estrategias que promuevan el aprendizaje activo y contextualizado; de tal manera que se promueva en los y las estudiantes un mayor conocimiento aplicativo de las competencias ciudadanas en virtud a las vivencias propias de su cotidianeidad, dando respuesta a lo que en términos prácticos significa el alfabetismo funcional desde este tópico social tan importante para la convivencia.

Ahora bien, las pretensiones investigativas desarrolladas a partir de un método investigación – acción, asumen el reto de analizar e intervenir aspectos importantes que merecen la pena ser tenidos en cuenta a fin de valorar, dinamizar y dignificar el proceso educativo de la educación media para adultos, atendiendo no solo a la vulnerabilidad de su población sino también a la pertinencia de sus estrategias de enseñanza, las cuales, a partir de la adecuada apropiación, puede cumplir con las expectativas de calidad igual o mejor que la educación que suele llamarse tradicional.

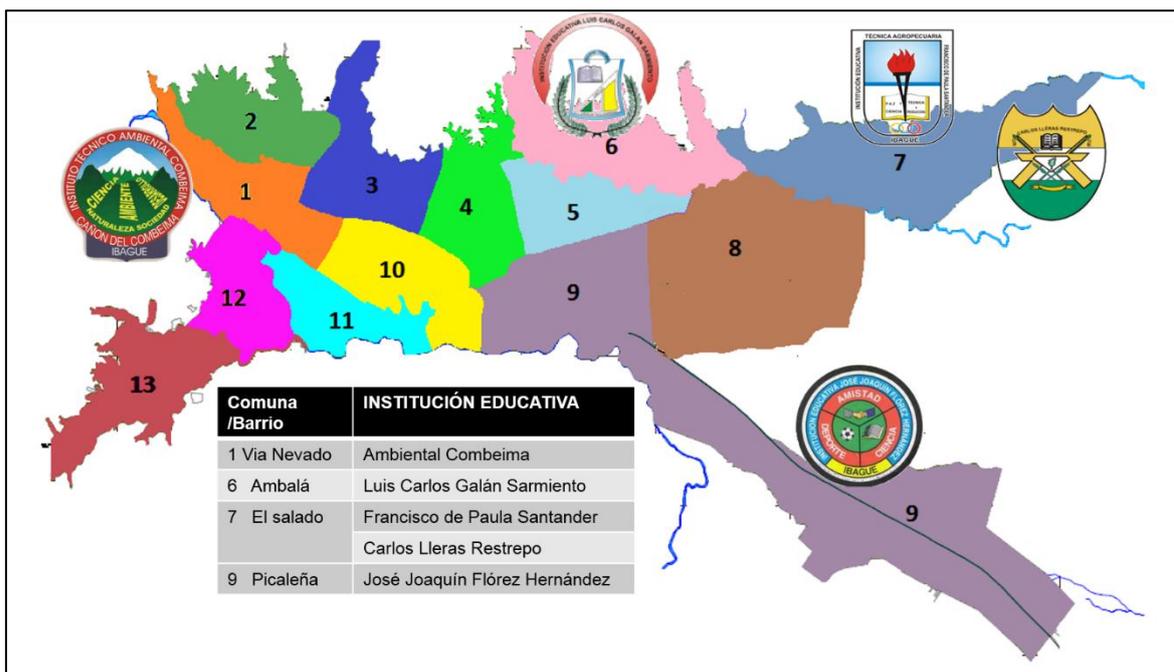
De tal manera que los resultados que evidencien debilidades y/o fortalezas, desde el punto de vista administrativo y político, se conviertan en un llamado más a la reflexión por parte de quienes tienen a su cargo la responsabilidad de establecer los mecanismos eficaces y coherentes para que la educación como derecho del ciudadano, sea ofrecida en igualdad de condiciones independientemente del contexto.

1.8. Delimitación de la Investigación

1.8.1. Delimitación Geográfica

Los escenarios donde se lleva a cabo la investigación están determinados por las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué-Colombia. Ibagué es la ciudad capital del departamento del Tolima y reconocida como la *Capital Musical de Colombia*, está ubicada en el centro-occidente de Colombia, sobre la cordillera central de los Andes entre el Cañón del Combeima y el Valle del Magdalena. Se encuentra a una altitud del 1285 metros sobre el nivel del mar con temperatura promedio de 25°C.

En términos educativos, Ibagué es una entidad territorial certificada, cuenta con aproximadamente 59 instituciones que ofrecen servicio educativo en los niveles de la educación preescolar, básica y media. De las cuales 14 ofrecen el servicio de educación para adultos orientado en las jornadas nocturna y fines de semana. Para el desarrollo de esta investigación se trabaja con estudiantes de educación media de cinco instituciones educativas que ofrecen la modalidad de educación para adultos en la ciudad de Ibagué.



Gráfica N°1. Localización geográfica de las instituciones donde se desarrolla la investigación.

La gráfica uno muestra las instituciones educativas seleccionadas en esta investigación: La institución educativa Ambiental Combeima, Luis Carlos Galán Sarmiento, Francisco de Paula Santander, Carlos Lleras Restrepo y la Institución educativa José Joaquín Flórez Hernández. Estas instituciones responden al interés de la investigación porque sus contextos educativos se caracterizan por atender población con alto grado de vulnerabilidad en especial víctimas del conflicto armado.

1.8.2. Delimitación Temporal

La investigación demandó el desarrollo de varias etapas que tomaron como punto de partida el año 2014 hasta el año 2017, este es un periodo de tres años que permite establecer los objetivos planteados. Por ser una investigación-acción el proceso de implementación del módulo educativo con los estudiantes de las seis instituciones educativas de Ibagué se desarrolló de forma paralela en el marco de

la cátedra Ciencias Políticas y Económicas durante el primer semestre del año 2017. Para el proceso de implementación del módulo educativo se contó con la colaboración de los docentes del área de ciencias sociales de las respectivas instituciones quienes recibieron un proceso de formación previo.

1.8.3. Delimitación Teórica

El alfabetización funcional en competencias ciudadanas es un tema de actualidad a nivel mundial porque hace parte de las bases que promueven la sana convivencia, sin embargo, los contextos socioeducativos no enfatizan en el sentido práctico de las mismas. La idea de adelantar esta investigación se fundamenta en la posibilidad de fomentar el alfabetismo funcional frente a las competencias ciudadanas de los estudiantes de la educación para adultos de forma transversal al área de ciencias sociales de tal manera que se contribuya a la formación de seres humanos capaces de comprender las diferentes realidades sociales, económicas y culturales del país.

En dicho orden de ideas, se pretende diseñar y aplicar un módulo educativo con estrategias dinámicas, en las cuales se evidencien procesos de transversalidad entre los contenidos propios del área de ciencias sociales en educación media y las temáticas específicas de las competencias ciudadanas expuestas en los respectivos estándares básicos. De allí, se pretende construir conocimiento acerca de las contribuciones de la implementación del módulo educativo que logra un mejor acercamiento en torno a la realidad nacional, regional y local en el marco de los procesos de reconciliación (proceso de paz) que se viene adelantando con

miras a la finalización del conflicto armado colombiano. Al tiempo que se facilita el análisis de las diferentes perspectivas que se derivan del post-conflicto.

1.9 Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de mayor relevancia, se consideran aquellas relacionadas con la disponibilidad de tiempo de la población objeto de estudio, pues en su mayoría deben cumplir con sus responsabilidades laborales durante el día, lo cual deriva en ocasiones un cierto margen de ausentismo de las aulas. Así mismo, no se puede desconocer la limitante en cuanto a la intensidad horaria asignada dentro del plan de estudios en función a la estructura misma del currículo establecido para dicha modalidad de enseñanza (jornada nocturna). Sin embargo, cabe anotar que se pretenden optimizar tanto los recursos como el tiempo de los agentes involucrados de tal manera que dicha experiencia educativa adquiera la trascendencia necesaria para que sea tomado como referente en el currículo oficial escolar de la educación media regular a nivel regional y nacional.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos filosóficos de la Investigación

La presente investigación considera los principios de la filosofía humanista, la cual desarrolla desde diversas perspectivas una concepción de ser humano sistémica. Esta investigación considera al ser humano como centro de su interés, el ser humano cobra todo el protagonismo (humanismo antropocéntrico), es decir la valoración del ser humano como sujeto singular con características únicas que definen su dignidad como persona. Desde el punto de vista práctico el ser humano es considerado como sujeto racional en tanto toma decisiones fundamentadas desde sus prácticas de libertad de expresión y de creencias (humanismo empírico). Igualmente es considerado como sujeto político al establecer relaciones humanas para darle sentido a la existencia.

Además, el ser humano es concebido como sujeto transformador de sus condiciones de existencia (humanismo existencialista) en correspondencia con ideales de vida dignos; y desde la filosofía marxista el ser humano es apreciado como sujeto social cuya identidad solo emerge a partir de la interacción con los

demás (humanismo marxista) gracias a los vínculos de solidaridad presentes en sociedades cohesionadas y unidas. Bajo la influencia de la filosofía postmoderna, se concibe el ser humano como sujeto de derecho donde se valora y respeta su identidad, individualidad y se aceptan las diferencias sociales y culturales (humanismo moderno) señalando la necesidad de crear sociedades inclusivas donde se vivencia el respeto y la tolerancia hacia el otro. Esta última perspectiva se adhiere al concepto de ciudadanía, el ser humano como ciudadano que piensa en el otro y que tiene una responsabilidad colectiva porque vive en sociedad y como lo afirma Mockus “la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida” (Mockus A. , 2002) es decir, el ciudadano es aquel que respeta los derechos de los demás, aquel que tiene claro que siempre hay un otro, por tanto la idea central del ser humano como ciudadano es, entonces, pensar en el otro.

La concepción de ser humano desde un enfoque social y cultural es ampliamente analizado en las reflexiones filosóficas de Gabriel Marcel y Teodoro Olarte, ambos filósofos consideran que el ser humano no se puede confundir con un objeto, es sujeto que se relaciona con otros, por ello es un ser abierto y trascendente dado que en la interacción con otros se transforma a sí mismo, esto es lo que Marcel llama “el despertar del Yo”, no es más que la transformación del ser humano por medio del ejercicio de la reflexión (Marcel, 1996), la cual denomina actividad espiritual y la adquisición de conciencia.

Los planteamientos filosóficos de Marcel y Olarte son recogidos en el pensamiento freiriano, por ejemplo Freire enfatiza que: “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire P. , La educación como práctica de la libertad , 1976,

28). El ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que a partir de su característica humana, de su conciencia, de su existencia y permanencia en el mundo, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición que es certificada por la praxis, como acción-reflexión, como trabajo que transforma no sólo el entorno natural, sino al ser humano. No obstante, las relaciones entre los seres humanos se caracterizan por la inequidad, es decir relaciones de poder desiguales, en las cuales unos seres humanos someten a otros, y en ese sometimiento, se genera un proceso que lleva a la alienación, a la negación del propio ser, tanto de los dominadores como de los dominados.

En este sentido, Freire sugiere ver las relaciones humanas desde una perspectiva humanista, para ello es necesario romper con la relación de opresión de unos seres humanos sobre otros y propone que la vía para lograrlo es el proceso comunicativo; entendido como la posibilidad, de cada ser, de decir su palabra libre y críticamente, asumiendo con responsabilidad su participación en los procesos sociales. En Pedagogía del oprimido, se plantea la relación opresor/oprimido, de acuerdo con Freire, es una relación enajenante para ambos, por ello las relaciones basadas en la opresión deben desaparecer: "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, liberarse a sí mismos y liberar a los opresores" (Freire P. , 1975, 33).

En concordancia con lo anterior, en tanto sigan existiendo relaciones de dominación habrá deshumanización. Ningún ser humano puede "ser" mientras esta situación no varíe hacia relaciones abiertas en las cuales, todos tengan las mismas oportunidades de participación, de decisión, de pensarse y actuar según sus intereses, sin lesionar los de los demás. Esto es, liberar a los oprimidos y opresores

humanizándolos. Para efectuar esta humanización, Freire propone hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. La visión de Freire no es individualista, es comunitaria, inclusiva, ya que propone que los oprimidos liberan a los opresores, y con ello, se da la humanización de todos, haciendo posible la existencia, el “ser”.

Cabe destacar que la concepción de “ser humano” de Freire es dialéctica; es decir, no es una visión estática, se concibe la existencia como algo que se hace constantemente, en un estar siendo, producto de la praxis humana; además esta concepción de ser humano entraña una visión humanista, amplia, en la cual la necesidad de libertad, de democracia, de aprendizaje crítico, de conciencia sobre la realidad histórico-cultural, las relaciones intersubjetivas y el respeto a la diversidad cultural, se convierten en parte de la existencia misma, en condición para ser. Otro elemento importante en esta concepción del ser humano, es su condición de ser social, es importante comprender que el ser humano convive con otros, que existen diversas visiones del mundo y que estas deben ser respetadas en tanto le permitan al ser humano “ser”. El reconocer al otro en su especificidad y el respeto a la diferencia, son fundamentales en la concepción de “ser” freiriano.

En consecuencia, esta investigación establece condiciones sociales para que los seres humanos vinculados en la investigación encuentren un espacio donde puedan desarrollar sus potencialidades y expresarse libremente, con derecho a la discrepancia, con oportunidad de reflexionar sobre su praxis, en un entorno democrático que comprenda la pluriculturalidad como característica del ser humano

y no como defecto. La implementación del módulo educativo desde una metodología activa y basada en los principios filosóficos del humanismo freiriano permitirá la participación de todas y todos sin exclusiones el cual es el objetivo de la sociedad democrática, y buscará que los seres humanos se constituyan en sujetos de derecho

2.2. Antecedentes de la Investigación

Hacer referencia a las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos del contexto rural y urbano marginal en cualquier lugar de la geografía colombiana motiva a la reflexión a partir de la problemática suscitada a raíz de las tendencias que denotan cierto grado de indiferencia por aquellos sectores sociales que suelen considerarse “privilegiados” en razón a la –mal denominada- estratificación social, cuyo único indicador gira en torno al aspecto económico. De igual manera, aunque no menos preocupante, es el hecho de considerar que dicha problemática social, se evidencia con igual o mayor trascendencia en los diferentes países latinoamericanos; prueba de ello, son los estudios desarrollados al interior de investigaciones sociales que han puesto de manifiesto la urgente necesidad de intervención política del estado como un acto de responsabilidad social hacia las clases populares.

En relación con el análisis del analfabetismo atendiendo a sus diversas concepciones las cuales van desde la idea simplista de “no saber leer ni escribir”, hasta aquella que lleva implícita la relación con el desarrollo de competencias afines a una respectiva actividad humana, (Donoso, 2005) en un análisis sobre

competitividad y desarrollo paralelo a los niveles de analfabetismo en la región chilena de Maule, hace especial énfasis en la urgente necesidad de procurar cerrar la brecha social que margina a ciertas comunidades en función a la calidad de lo que el autor –citando a Teodoro Schultz- refiere como “capital humano”. Así mismo, deja manifiesta la preocupante realidad del país según la cual un reducido porcentaje de profesionales poseen un adecuado nivel lector, en tanto que la mayoría se ubican en niveles tan inferiores que se asemejan a los exigidos por operarios de maquinaria pesada en países industrializados; tal panorama devela las deficiencias del sistema educativo en aras de alcanzar los estándares mínimos de competitividad exigidos por el mercado global, el cual toma como referente entre otros, la sinergia en la relación ciencia tecnología y sociedad, características propias de la sociedad del conocimiento.

En el encuentro llevado a cabo en Belém (Brasil) 2009, se dan cita 156 representantes de igual número de estados miembros de la UNESCO, para participar en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) con el propósito de hacer un balance de los progresos realizados en materia de aprendizaje y educación de adultos, teniendo en cuenta que la alfabetización es inherente al derecho a la educación y en consecuencia, se convierte en un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política de un país. Al término del encuentro, además de resaltar la importancia de los procesos de inclusión y la prestación del servicio educativo con calidad bajo acertados parámetros de equidad social a la población adulta, se concluye que aún es evidente la actitud indiferente de ciertos ámbitos de la política en torno al papel preponderante que juega en la construcción del tejido social, el desarrollo de

adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje en los adultos. Al tiempo que se reconocen las deficiencias en la profesionalización de los educadores y al empobrecimiento en cuanto a equipos, materiales y planes de estudio, de los entornos de aprendizaje

Por otro lado, a finales del siglo XX un reconocido grupo de investigadores en México se dio a la tarea de desarrollar un estudio tendiente a determinar las expectativas que se tenían respecto a los programas educativos para jóvenes y adultos a partir de la visión misma de sus propios protagonistas. En tal sentido, se diseñó el “proyecto de saberes” que indicó de una manera explícita, que la educación de adultos debería ser diferente a la de los niños, mucho más dirigida a situaciones concretas; y dio al INEA² luces para saber cuáles eran los contenidos más adecuados, (Carranza & Díaz de Cossío, 2000). En consecuencia, se estructura el Modelo Educativo para la vida (MEV) como una propuesta educativa flexible en la cual teniendo en cuenta algunos contenidos de las disciplinas, se brindaran estrategias novedosas que motivaran a la reflexión a los adultos, con un modelo en construcción, abierto a innovaciones a partir de los intereses de la población, con libertad para aprender bajo ciertos parámetros de responsabilidad. Cabe resaltar que el (MEV) que empezó a implementarse en México en el 2000, actualmente bajo la denominación de Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEV y T) obtuvo el premio 2011 de alfabetización de parte de la UNESCO.

² El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, creado el 31 de agosto de 1981. Tiene el propósito de preservar la unidad educativa nacional para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República. Realiza investigaciones sobre la materia, elabora y distribuye materiales didácticos, aplica sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos, así como acredita y certifica la educación básica para adultos y jóvenes de 15 años y más que no hayan cursado o concluido dichos estudios en los términos del artículo 43 de la Ley General de Educación.

Así mismo, con el propósito de revalorar la función social del contexto rural a partir del análisis de los saberes campesinos, Jesús Núñez, lleva a cabo una investigación en la cual inscribe su proceso de indagación dentro del enfoque cualitativo para aprehender la realidad rural mediante el uso de métodos fenomenológico y hermenéutico dialéctico para la comprensión e interpretación de los saberes que subyacen en diferentes generaciones de campesinos del estado Táchira (Núñez J. , 2004). Los hallazgos de mayor relevancia producto de la investigación, refieren en primera instancia a la crítica de parte de los campesinos de tres generaciones en torno a la falta de pertinencia de la educación que reciben sus hijos al considerarla completamente descontextualizada. De igual forma, se hizo evidente la dicotomía entre los saberes campesinos y la educación escolar tradicional pues, “Los campesinos reconocen al que sabe por el hacer, mientras que la escuela reconoce el saber ajeno, esencialmente por el decir sobre el hacer...” (Núñez J. , 2007, 132). Finalmente, resalta la importancia de la labor campesina en la cual en medio de sus vicisitudes se ha forjado una personalidad orientada a la independencia en sus relaciones sociales de trabajo.

(Canavire, 2011), por su parte, hace referencia al proceso de investigación desarrollado en las repúblicas de Bolivia y Argentina, con el propósito de indagar acerca del impacto sociocultural derivado de la apropiación y aplicación del modelo educativo flexible “yo sí puedo” en población adulta iletrada. Ahora bien, considerando que la población objetivo geográficamente se encuentra ubicada en zonas rurales y urbanas marginales, “yo sí puedo” promueve el aprendizaje de la lectura y escritura en corto tiempo, donde, bajo la asesoría de un facilitador se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con estrategias audiovisuales. Así,

ésta propuesta educativa flexible de origen cubano, se inscribe como un proyecto inclusivo y liberador, que pretende brindar a los adultos la posibilidad de expresar en un texto escrito sus ideas y valores, alentando así su participación en el desarrollo social, con base en su experiencia de vida, su conocimiento empírico; de tal manera que se valore la riqueza de su cultura fortaleciendo su autoestima.

Asumiendo que la problemática que aqueja al sector rural debido a la “indiferencia social” de los entes gubernamentales es un fenómeno transnacional, (Garzarán, 2011) direcciona su proceso investigativo hacia el análisis del programa educativo de participación comunitaria (EDUCO) implementado en el contexto rural de la República del salvador. Dicha propuesta hace especial énfasis en el nuevo concepto de ruralidad a partir del cual se deben considerar tendencias integradoras desde lo socioeconómico y cultural en respuesta a políticas globales, pero rescatando la pertinencia educativa que promueve la aplicación de estrategias que contemplen las particularidades e intereses de la población. Es así como EDUCO cuya propuesta educativa emerge de lo público, vincula organizaciones locales Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), que son asociaciones privadas no lucrativas de servicio social y formadas por padres de familia. En consecuencia en los resultados de la investigación se pudo verificar las mejoras en la oferta y calidad del servicio educativo en el contexto rural.

Entre tanto, (Martínez, 2010) dirige su investigación hacia el análisis de los procesos educativos al interior de la educación de jóvenes y adultos en Colombia asumiendo desde una perspectiva crítica, que estos deben ir más allá de la alfabetización, de tal manera que se convierta en fuente de motivación para los

niños que asisten a la escuela. En dicho orden de ideas, la indagación develó la delicada tendencia de aislamiento de los programas educativos para jóvenes y adultos, pues si bien es cierto son tenidos en cuenta en los proyectos educativos institucionales, queda la impresión de que sólo se hace para efectos de cobertura y posible dotación de material a la institución, ya que es muy poco el apoyo de los directivos y administrativos a las jornadas nocturnas o de fines de semana que ofertan los establecimientos educativos. Así mismo, la falta de pertinencia y la pobreza en las innovaciones, hacen parte de una problemática asociada a lo pedagógico acrecentada aún más por el reducido interés en llevar a cabo procesos de investigación, ocasionando el desarrollo de prácticas rutinarias que no generan ninguna expectativa en la población.

Así mismo, (Vélez de la Calle, 2011), hace alusión a la importancia de la educación popular y social analizando sus relaciones, desde un enfoque histórico tomando como referencia sus últimos treinta años de intervención sociopolítica especialmente en los contextos marginados por el “populismo” propio de la clase dirigente de Colombia. Al interior del análisis, se destaca la importancia de la investigación social como mecanismo que motiva procesos de cambio en la mentalidad y en la práctica de los educadores (Osorio, 1997); al tiempo que, establece una sinergia entre las categorías de *educadores sociales* y *educadores populares*, teniendo en cuenta que su objetivo primordial gira en torno a la formación de sujetos que potencian la constitución de ciudadanía sobre la base del aprendizaje social. De igual manera, el estudio deja entrever el grado de responsabilidad de los docentes asumiendo que la educación formal a brindado ciertos espacios de reflexión, lo cual se convierte en la oportunidad para que los

educadores populares canalicen ese espacio haciendo procesos con las metodologías propias de la educación en los sectores populares.

2.3. Bases Teóricas de la Investigación

2.3.1. El Alfabetismo Funcional

A finales del siglo XX, la visión académica en torno al conocimiento de la realidad con un enfoque holístico dan paso a la adopción de posturas que, aunque han adquirido una tendencia tecnicista, como producto de las políticas globalizantes del mercado, han adquirido el carácter humanístico a través del cual se considera la necesidad de la alfabetización en los diferentes campos académicos e intelectuales, como un espacio que dignifica la función del individuo como agente activo que desde sus aptitudes y actitudes aporta a su grupo social, en tanto que asume de manera autónoma crítica y reflexiva su responsabilidad con el contexto sociopolítico y cultural al cual pertenece.

En dicho orden de ideas, la alfabetización funcional asumida como conjunto de habilidades y competencias, necesarias para la adquisición de una mejor calidad de vida lleva implícita una serie de responsabilidades sociales, las cuales van desde la promoción y fortalecimiento de los derechos humanos, hasta la búsqueda de estrategias que conduzcan a la reducción de los cordones de pobreza. Es así como de acuerdo a los planteamientos expuestos al interior de las Naciones Unidas en la DNUA³ acerca del papel del alfabetismo como eje generador de progreso en los

³ El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) se proclamó en Nueva York, en la sede de las Naciones Unidas, en febrero de 2003 con el fin de movilizar los recursos y voluntades políticas necesarios para atender las necesidades de aprendizaje de los centenares de millones de personas sin alfabetizar que existen en el mundo

diferentes contextos sociales, se le otorgan características holísticas según las cuales:

La alfabetización supone algo más que la mera adquisición de las capacidades básicas de lectura y escritura. Éstas son el requisito previo para continuar el desarrollo, pero el siguiente reto es garantizar que los individuos puedan desempeñar, con toda la plenitud y eficacia posibles, sus diversos papeles de ciudadanos, padres, miembros de la comunidad o trabajadores. Se trata de una alfabetización funcional, por oposición a la alfabetización básica, que reúne, además de la capacidad de leer y escribir y las competencias prácticas esenciales, el conjunto de competencias que se necesita para responder a las exigencias de la vida cotidiana. (UNESCO, 2004,21)

En otras palabras, podría afirmarse que la función polivalente del alfabetismo, demanda un replanteamiento del discurso político a partir de la cosmovisión misma de sujeto que se pretende vincular a los sistemas productivos cada vez más complejos y en cuyo interior subyacen los intereses propios de una sociedad con tendencias globalizantes en todos los ámbitos.

2.3.2. Competencias Ciudadanas

La Constitución política colombiana de 1991 en su artículo 41 hace alusión a la necesidad de que las instituciones educativas, bajo la coordinación del ministerio de educación nacional adopten estrategias pedagógicas y curriculares tendientes a fomentar las “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” con el fin de fortalecer el respeto por los derechos humanos. Es así como surgen los estándares básicos de competencias

ciudadanas⁴ consideradas por el ente rector como: *“una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos”* (MEN, 2011)

Los estándares básicos de competencias por su parte, contemplan la “institucionalización de las competencias ciudadanas” según la cual los establecimientos educativos deben incluir en sus currículos dichas temáticas y promover la aplicación de las mismas en contextos cotidianos, de tal manera que sea la misma comunidad educativa la que le otorgue el status de legitimidad a la práctica de las competencias ciudadanas. Por lo tanto, se requiere la anuencia de los diferentes agentes educativos, de los cuales vale la pena resaltar –para efectos del presente apartado- algunos aspectos inmersos en el aula de clase⁵ como son las prácticas pedagógicas, el clima escolar, los ambientes de aprendizaje y los estilos de enseñanza. De igual forma, es de considerar la influencia del docente en lo relacionado con “el control” de la clase, o lo que Michel Foucault denominó

⁴ Las competencias ciudadanas hacen alusión explícita a ciertos criterios considerados fundamentales para la construcción de ciudadanía:

Competencias comunicativas. Permiten a los individuos expresarse, entenderse y negociar hábilmente con otros

Competencias cognitivas. Ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar la de los demás, para incluirlas en la propia vida

Competencias emocionales. Permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros

Competencias integradoras. Permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública

⁵ Al interior de las aulas de clase se percibe el ambiente escolar a partir de aspectos como los siguientes:

La práctica pedagógica. es un proceso gradual que ocurre en la relación entre estudiantes y docentes

El clima escolar. comprende las actitudes, creencias, valores y normas que subyacen a las prácticas institucionales, tanto al nivel del logro académico como a la operación de una escuela.

Los ambientes de aprendizaje. se instauran “en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno”.

Los estilos de enseñanza. se pueden entender como las acciones recurrentes de los docentes en relación con sus estudiantes, que traen de la mano aspectos de la historia y la cultura de los docentes

“microfísica del poder” la cual podría ser bien o mal intencionado y direccionada por el maestro. En otras palabras, una característica más del currículo oculto⁶

2.3.3. Convivencia Escolar

Considerando que la convivencia es una acción que implica la participación e interés colectivo, sobre la cual se debe cimentar el verdadero sentido humanista de la sociedad, al hacer alusión a las múltiples situaciones derivadas de las interrelaciones escolares, cabe destacar el hecho de que la dinámica misma del quehacer educativo delega una serie de responsabilidades a cada uno de sus actores como son las familias, las instituciones educativas, los agentes educativos. De ahí la importancia de la aprehensión de los roles asignados, de tal manera que la calidad de los aprendizajes ofrecidos en el campo socioeducativo, sea directamente proporcional a la calidad de la convivencia escolar que se desarrolla a diario en las aulas de clase (Banz, 2008).

Ahora bien, con base en lo anterior, es necesario hacer referencia al clima escolar como condicionante de la convivencia en la medida en que éste es producto de la percepción que sobre cada situación de aula poseen los distintos actores en función a las relaciones interpersonales, la participación colectiva y la interpretación y comprensión que se hace de los pactos de convivencia establecidos por la institución educativa. Así pues, el carácter subjetivo de esta variable dentro de la convivencia puede dar origen a los conflictos interpersonales en los cuales se dan a conocer posiciones opuestas frente a una misma situación que, de no ser

⁶ El currículo oculto también puede ser entendido como “las relaciones de poder implícito en la organización escolar, y de cómo estas influyen en la manera de entender un problema y, sobre todo, de resolverlo. El prestar atención al currículo oculto es una forma de buscar que la participación sea genuina, libre de ideologías que impiden que las voces de todos sean igualmente escuchadas, y de buscar una democracia” .

intervenida adecuadamente, pueden derivar en conductas agresivas o depresivas (López, Carvajal, Soto, & Urrea, 2013). Por lo tanto, podría afirmarse que no se trata de rechazar los conflictos dentro de la dinámica social de la convivencia escolar ya que son inherentes al ser humano, se requiere un manejo adecuado de los mismos donde, el interés común producto de una adecuada sinergia logre transformar la intolerancia e indiferencia que las incomprendiones hayan podido generar tanto en estudiantes como en docentes y padres de familia o representantes.

No obstante, en algunos contextos socioeducativos es común observar conductas agresivas entre pares dando como resultado acciones de maltrato y/o intimidación escolar. En tal sentido, teniendo en cuenta la connotación que trae para la convivencia escolar la intimidación como manifestación de maltrato reiterativo, vale la pena enfatizar más a fondo acerca de dicha conducta.

La intimidación escolar, versión criolla del llamado "Bullying" (término de origen inglés que significa matón) se hace evidente cuando "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus D. , 2004,25). En tal sentido, dicho comportamiento adquiere diferentes matices de acuerdo al grado de agresividad e intencionalidad con que se realice. Estos pueden ir desde la agresión física (golpes, empujones, etc), la agresión verbal (comentarios desagradables, apodos, insultos, etc), hasta aquellos que se realizan de forma indirecta como por ejemplo los rumores, incitación a la exclusión del grupo social al cual se pertenece.

Es lamentable que desde muy temprana edad se evidencien casos de intimidación, entendida ésta como un abuso de poder sistemático en el cual se siente un aparente placer al maltratar a un compañero, más aun cuando se hace referencia especialmente a niños y niñas del nivel de básica primaria y los primeros grados de secundaria, los cuales en la mayoría de los casos asumen dichos comportamientos producto de relaciones familiares deterioradas o por acción del grupo social inmediato en el que debe moverse el niño o niña. De ahí que, aunque a simple vista le cueste a la sociedad asimilar la frase extraída de la metáfora del puercoespín de Schopenhauer acerca de que “los hombres al necesitarse se buscan, cuando están juntos se hacen daño” da la impresión de que de manera desafortunada dicha situación parece reflejarse en algunas instituciones educativas. (Velázquez, 2005).

Posibles alternativas para contrarrestar el fenómeno Bullying

(Florentino, 2010), establece la clasificación para las posibles estrategias de intervención ante el acoso escolar:

La primera hace referencia al currículo como posibilidad de intervención inmediata a partir de la aplicación de estrategias metodológicas que fortalezcan las relaciones interpersonales como mecanismo preventivo ante eventuales comportamientos de intimidación. En consecuencia, reviste la mayor importancia que maestros y directivos docentes elaboren procesos de investigación-acción coherentes y pertinentes a las exigencias del medio.

En segunda instancia, se trata de intervenir oportunamente en la situación impidiendo que ésta adquiera mayores proporciones; por consiguiente se debe llamar a los involucrados (agresor, víctima y espectadores) e iniciar campañas de socialización

Finalmente, se encuentran las estrategias de tercer orden o terciarias las cuales se aplican una vez se tenga certeza de los posibles infractores. En este sentido, se trata de establecer canales de comunicación asertivos de tal manera que no resulten perjudicados los menores. Es así como se plantean actividades como el método Pikas en el cual los agresores, víctimas y espectadores son invitados de manera individual a tomar conciencia en torno a la problemática con el fin de reflexionar y generar posibles cambios de conducta.

De igual forma, se destaca el método no-blame approach (no inculpación) el cual consiste en reunir tanto a víctimas como victimarios en un escenario de diálogo en el cual se haga evidente la necesidad de asumir el compromiso de no agresión.

Alternativas que pueden contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar en las instituciones educativas.

Con base en lo expuesto por (Lanni, 2003) citado por (Flores & Sánchez, 2011) vale la pena hacer alusión al componente de convivencia a partir de cuatro pilares básicos: a). La convivencia representa un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, lo cual implica hacer a un lado conductas individualistas y egocéntricas para dar paso al sentimiento colectivo en beneficio de toda la comunidad. b). teniendo en cuenta la responsabilidad de los diferentes agentes educativos se hace necesario una adecuada reciprocidad en las relaciones que conduzcan a la construcción de conocimientos pertinentes para su institución. c). la convivencia escolar es un proceso de construcción permanente donde los intereses individuales y colectivos se conjugan a partir de ideas, creencias, y valores en beneficio común. d). todos los integrantes de la comunidad educativa son considerados sujetos de

derecho; de ahí la necesidad de identificar y asumir las funciones organizacionales con completa responsabilidad.

Principios de la convivencia escolar

Dada la importancia de este componente institucional, son múltiples los principios que lo sustentan; sin embargo, al interior de la presente disertación se hace referencia a tres de ellos, los cuales, dadas sus características transversales revisten gran importancia:

En primera instancia, se destaca **el diálogo** como potenciador de convivencia en la medida en que el arte de hablar y escuchar motiva la comprensión de las necesidades e intereses que contribuyen al intercambio de ideas y construcción de conocimientos sobre la base del entendimiento y respeto por las diferencias individuales. Luego, **la cooperación** adquiere la mayor relevancia en virtud a que cada uno de los agentes educativos asume como propios los objetivos del colectivo de tal manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere una concepción holística que contemple las habilidades, los objetivos y contenidos educativos en forma integral.

Finalmente, cabe mencionar **el sentido de pertenencia** entendido como el grado de satisfacción personal que cada integrante de la comunidad educativa aporta al ambiente escolar con miras al mejoramiento de las relaciones interpersonales y al fortalecimiento de la convivencia (Flores & Sánchez, 2011).

2.3.4. El módulo educativo como propuesta pedagógica activa

Teniendo en cuenta la particularidad de los contextos en los cuales se llevan a cabo los procesos educativos, se crea la necesidad de adoptar modelos de enseñanza y

aprendizajes dinámicos e innovadores que respondan a las expectativas sociales de la comunidad. Es así como emergen alternativas que se identifican con pedagogías activas, las cuales en oposición al tradicionalismo autoritario, promueven aprendizajes colaborativos, autónomos cuyas características se adaptan con mayor facilidad a las problemáticas de las zonas rurales y urbanas marginales. Tal es el caso de la propuesta de educación para adultos que hacen parte de las políticas educativas colombianas para garantizar el derecho constitucional de la educación. Por lo tanto, al abordar la fundamentación teórica, vale la pena hacer énfasis en los postulados que dieron origen a las metodologías activas y que representaron sin lugar a dudas un aporte significativo hacia una nueva concepción del quehacer educativo.

Los módulos educativos asumidos desde una perspectiva pedagógica, se convierten en una propuesta organizada cuya estructura debe evidenciar claramente los objetivos, los contenidos, las actividades y los respectivos criterios de evaluación, de tal manera que puedan ser desarrollados por los estudiantes bajo la coordinación u orientación del docente. Ahora bien, es claro que el procesos organizacional que demanda el diseño de un módulo educativo, no garantiza por sí sólo la eficiencia en la aplicación del mismo; es a partir de este momento donde reviste la mayor importancia las estrategias metodológicas activas, en la medida en que provocan la ruptura en las ideas tradicionalistas en educación pues plantean el cambio del autoritarismo y pasividad, a la acción participativa, al cogobierno donde sobresalen principios como el afecto, la experiencia natural, el diseño y cuidado del medio ambiente, la actividad, el buen maestro, la individualización y la

personalización, El antiautoritarismo y el cogobierno, la actividad grupal, la actividad lúdica, (MEN, 2001).

En tal sentido, (Nieto Caballero, 1989), afirma que la escuela activa es ante todo un ambiente de libertad dentro de un orden establecido; es la búsqueda de alternativas en consenso de tal manera que el trabajo sea asumido con alegría, sin imperativos que coarten el espíritu colaborativo del estudiante. De ahí que, según el autor, la pedagogía nueva no demande de textos especializados ceñidos a normas y estándares dictados por expertos, sino más bien, un alto sentido de compromiso ético-profesional de parte del docente y actitudinal del estudiante; toda vez que respeta la espontaneidad de éste último fomentando el esfuerzo por la creación de medios sociales a partir de la experiencia con un sentido ético de grupo, donde el trabajo colaborativo redunde en beneficio y satisfacción del grupo.

Por lo tanto, se considera que un módulo educativo debe contemplar una visión humanista de la enseñanza con características activas que permitan el reconocimiento de una serie de derechos de los y las estudiantes donde, según (De zubiría, 2001), se contemplen entre otros los siguientes principios pedagógicos:

El conocimiento y el desarrollo se auto estructuran. Por lo tanto es de suma importancia “dejar aprender” al estudiante sin coartar su capacidad creativa.

Paidocentrismo. En la medida en que el estudiante se convierte en el nuevo centro de la educación, y el objetivo de la enseñanza. **Se aprende haciendo.** Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos.

2.4. Bases legales de la Investigación

En el ámbito internacional, con relación a la educación para adultos, vale la pena hacer alusión a los acuerdos desarrollados en el marco de las Conferencias Internacionales de educación para adultos (CONFINTEA) celebradas por la UNESCO⁷ desde 1949, encaminadas a fomentar programas de inclusión educativa para dicha población. En tal sentido, en la declaración final de CONFINTEA VI del 4 de diciembre de 2009, se suscribe la definición de educación para adultos desarrollada en la Declaración de Hamburgo de 1997 en la cual se considera como: *“el conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, donde las personas consideradas adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”*. (CONFINTEAVI, 2010). Por lo tanto, se considera prioritario el incremento de procesos de alfabetización de adultos con un enfoque inclusivo, de tal manera que se contribuya al cumplimiento de los objetivos del milenio y su estrategia de “educación para todos (EPT)”.

En concordancia con la nueva constitución política, en 1994 se expide la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), donde, en relación a los fines educativos, se destaca entre otros, *“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y*

⁷ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo especializado de las Naciones Unidas, fundado el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

económico del país.” (Artículo 5, inciso 9). Así mismo, con referencia a la educación para adultos, el Capítulo II de la citada Ley en su Artículo 50 la define como *“aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.”* De igual forma, hace alusión a las modalidades de educación formal y no formal⁸ mediante las cuales se deben direccionar las estrategias concernientes a la prestación del servicio de manera presencial o semipresencial.

El Decreto 3011 de 1997 establece las normas para el ofrecimiento de la educación para adultos, contemplando en su artículo 3 los siguientes principios:

“el desarrollo humano integral, según el cual el joven o el adulto independientemente de su nivel educativo alcanzado, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento...”

Pertinencia, reconociendo que el joven o el adulto poseen conocimientos y habilidades y prácticas que deben valorarse en el desarrollo de su proceso formativo.

Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral.

Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipe de las mismas.

⁸ La Ley 1064 de 2006 reemplaza la denominación de Educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Finalmente, el Plan decenal de Educación 2006 – 2016, al referirse al cumplimiento de las garantías para el derecho a la educación, asume el reto de gestionar y asignar recursos de inversión que aseguren el acceso y la permanencia en la educación desde la primera infancia hasta el nivel superior, que incluya la población vulnerable, con necesidades educativas especiales, grupos y comunidades indígenas, afrocolombianos, raizales, room, urbana marginal, rural dispersa, madres cabeza de familia, adultos, sobre la base de la equidad social y el sentido de pertenencia cultural. En consecuencia, se plantea asegurar un sistema educativo coherente a los contextos en todos los niveles, que responda a las necesidades, e intereses propios del entorno.

2.5. Identificación de dimensiones

En concordancia con los objetivos de la investigación se consideran las siguientes dimensiones:

Competencias Ciudadanas: Esta dimensión hace referencia al conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que deben desarrollarse desde temprana edad para saber vivir en comunidad y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad. En tal sentido, se indaga acerca del conocimiento teórico y práctico que se tiene de los grupos y tipos de competencias en función de la convivencia escolar y específicamente de las vivencias cotidianas de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa.

Enseñanza aprendizaje en ciencias sociales: Esta dimensión alude al enfoque transversal con metodología activa que orienta los procesos curriculares, didácticos y pedagógicos para que el estudiante desarrolle aprendizajes específicos en torno a una determinada temática, el cual debe reflejar en la práctica una construcción colectiva del conocimiento a través de un aprendizaje colaborativo bajo la coordinación del docente. En consecuencia, se diseña e implementa de manera transversal un módulo educativo con base en los contenidos expuestos en los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje del ministerio de educación colombiano en el área de ciencias sociales.

Alfabetismo Funcional: Dimensión que corresponde al conjunto de habilidades y competencias necesarias para garantizar que los individuos puedan desempeñar con toda la plenitud y eficacia posibles, sus diversos papeles de ciudadanos, miembros de la comunidad y constructores de paz. Se trata de una alfabetización funcional que va más allá de una alfabetización básica, por tanto supone algo más que la simple adquisición de las capacidades de leer y escribir, esto es, responder a las exigencias de la vida cotidiana.

2.6. Codificación a priori

Antes de aplicar la Encuesta sobre Convivencia Escolar para caracterizar las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué-Colombia, se procede a establecer las categorías y a codificarlas, es decir, a las categorías se les asignan valores numéricos o signos que tienen un significado. La encuesta empleada en esta

investigación es una adaptación de la elaborada por la *Alcaldía Mayor de Bogotá D.C-Colombia, 2011*. En este caso, se han seleccionado 6 categorías de la encuesta original y se valida mediante juicio de experto (3 doctores en el área de Educación) quienes valoraron la pertinencia, relevancia y claridad del instrumento, asignando una valoración de aplicabilidad favorable.

La encuesta, tiene un formato sencillo, presenta 6 categorías de análisis (Convivencia, maltrato escolar, bullying y Ciberbullying, robos y vandalismo, actitudes y competencias, seguridad y confianza), incluye un total de 65 ítems los cuales inician con una cabecera de pocas líneas donde se plantea una pregunta, seguido unas opciones de respuesta dicotómicas o escala Likert.

Tabla N°1. Codificación a-priori

Categoría	Ítems por categoría	Código
1. Convivencia	7	101 hasta 107
2. Maltrato Escolar	13	201 hasta 213
3. Bullying	3	301 hasta 303
4. Robos y Vandalismo	4	401 hasta 404
5. Actitudes y Competencias	23	501 hasta 523
6. Seguridad y Confianza	12	601 hasta 612

Así, cada una de estas categorías, aspectos e ítems aportaran la información que nos permitirá caracterizar, analizar y discutir las características de las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos sobre los distintos aspectos que valoran.

2.7. Codificación a posteriori

Una vez aplicada la encuesta sobre convivencia escolar, se encontró que la codificación a priori de las categorías y de los ítems es adecuada ya que los resultados de la aplicación del instrumento han permitido confirmar la pertinencia

del instrumento que valora las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos desde la convivencia escolar. No obstante con el propósito de complementar y refinar la información, se agregó a la categoría “bullying” tres ítems más relacionados con el Ciberbullying y en la categoría “Actitudes y Competencias” se reorganizaron los ítems en dos subcategorías: Alteridad y Resiliencia. Lo anterior, con el fin de garantizar la coherencia del tratamiento de los datos y del análisis de los resultados. En concordancia con (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014) el tratamiento de los datos obtenidos mediante el instrumento se elabora a partir una matriz de datos que incluye la codificación a-posteriori donde se le asigna un número a cada uno de los ítems del instrumento.

Tabla N°2. Codificación a-posteriori

Categoría	Sub categorías	Código	Ítems por categoría
1- Convivencia	Clima del aula	101, 102, 103, 107	7
	Estrategias	104	
2- Maltrato Escolar	Pacto convivencia	105, 106	13
	Verbal	201, 202, 204, 206, 207, 208, 2010, 2012	
3- Bullying y Ciberbullying	Físico	203, 205, 209, 211, 213	6
	Acoso Escolar	301, 302, 303, 304	
	Ciber-acoso	305, 306	
4- Robos y Vandalismo	Hurto	401, 402	4
	Acción Violenta	403, 404	
5. Actitudes y Competencias	Alteridad	501, 502, 503, 504, 505, 506,507, 508, 509, 510, 511, 512.	23
	Resiliencia	513, 514,515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523	
6.Seguridad y Confianza	Temores	601, 602, 603, 604, 605	12
	Confiabilidad	606, 607, 608, 609, 610, 611, 612	
TOTAL			65

2.8. Definición de términos básicos

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico

Alteridad: entendida como la capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo otro, es el componente básico de una educación ciudadana. El respeto a esa alteridad es una actitud fundamental que debe ser desarrollada por cualquier persona que desee ser competente en una sociedad.

Ciberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado

Competencias ciudadanas: son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen.

Convivencia Escolar: hace referencia fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, "el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados (Lanni, 2003). La convivencia es la disposición de las personas

que comparten un entorno, a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar.

Educación para adultos: Aquella que se ofrece a las personas consideradas en extraedad por el sistema educativo formal, en virtud a que su edad es mayor a la aceptada en la educación por grados y niveles. En tal sentido, el Decreto 3011 de 1997 en su artículo 2 define la educación para adultos en los siguientes términos: *“...es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles o grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos, o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”*

Educomunicaciones: hacen referencia a la relación transversal que debe existir entre la educación y los procesos comunicativos en procura del fortalecimiento cultural autónomo (Mejía, 2011).

Extraedad: es el desfase entre la edad del alumno y el grado académico. Ocurre cuando un niño o joven tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado.

Metodología Activa: La visión humanista de la enseñanza en la escuela activa permite el reconocimiento de una serie de derechos a niños y niñas en las cuales, según (De Zubiría, 2001) se contemplan entre otros los siguientes principios pedagógicos: El conocimiento y el desarrollo se auto estructuran. Por lo tanto es de suma importancia “dejar aprender” al estudiante sin coartar su capacidad creativa. Paidocentrismo. En la medida en que el estudiante se convierte en el nuevo centro de la educación, y el objetivo de la enseñanza. Se aprende haciendo. Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos.

Pertinencia: Proceso mediante el cual las instituciones educativas ofrecen su servicio en función a las necesidades del contexto al cual pertenecen, de tal manera que la comunidad beneficiada se sienta plenamente identificada en la misión y visión institucional. (Malagón, 2007).

Resiliencia: Es la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecido se considera que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les permite una sensación de control frente a los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos

Transversalidad: proceso de formación que vincula saberes de distintas disciplinas desde una perspectiva integral con el fin de optimizar los diversos recursos, de tal manera que busque mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

Esta es una investigación aplicada ya que busca dar respuesta a un problema detectado relacionado con el analfabetismo en competencias ciudadanas de una población determinada. Por ello, la investigación aplicada se centra en un campo de práctica habitual y destina sus esfuerzos a resolver las necesidades que se plantean en un contexto social determinado. En otras palabras, se interesa fundamentalmente por la propuesta de solución a un problema específico.

Los estudios aplicados como los estudios educativos se centran más en el conocimiento de teorías y de prácticas educativas que en un conocimiento universal. De allí que para (McMillan & Schumacher, 2005) la investigación aplicada recibe el nombre de “investigación práctica o empírica”, porque se caracteriza por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas de la vida cotidiana o intervenir situaciones que requieren un proceso de mejoramiento.

El concepto de investigación aplicada tiene firmes bases tanto de orden epistemológico como de orden histórico, al responder a los retos que demanda entender la compleja y cambiante realidad social. El fundamento epistemológico de esta expresión está en la base de distinciones tales como “saber y hacer”, “conocimiento y práctica”, “explicación y aplicación”, “verdad y acción”. Asimismo, exige una estructura metodológica diferente a la de la investigación descriptiva y explicativa, la metodología se orienta hacia una investigación-acción práctica donde la teoría se construye a partir de necesidades y búsquedas prácticas.

En concordancia con (McMillan & Schumacher, 2005) la investigación aplicada tiene como finalidad la búsqueda y consolidación del saber, la aplicación de los conocimientos para el enriquecimiento del acervo cultural, y científico, así como para la producción. Ésta comprende, en principio, los siguientes pasos:

1. Partir de una situación problemática que requiere ser intervenida y mejorada. Se debe describir sistemáticamente esa situación problema, de manera que se justifique con criterios relevantes su orden práctico.
2. Seleccionar una teoría, para luego exponerla en sus conceptos centrales y en sus rasgos contextuales.
3. Examinar la situación “problema” a la luz de la teoría seleccionada, de ésta se deriva un prototipo de acción, con el cual se busca resolver favorablemente la situación “problema”. Obviamente en él se contempla la descripción sistemática con sus secuencias e instrumentaciones pues resultará ser el método y/o un modelo a emplear y comprobar en este proceso práctico aplicado.
4. Ensayar y probar el prototipo descrito, para determinar la probabilidad que tiene el modelo aplicativo para resolver la situación problema.

Una vez cumplidos los pasos de la estructura, es imprescindible completar el proceso de análisis de la práctica investigativa, detallar los resultados obtenidos y, por último, los resultados son aplicables y tienen aplicación en el ámbito donde se realizan. Es obvio, que la aplicación no tiene forzosamente que ser directa en la producción o en los servicios, pero sus resultados se consideran de utilidad para aplicaciones prácticas. Por ejemplo, en el ámbito de la medicina clínica, las investigaciones aplicadas pueden contribuir a generar recomendaciones sobre normas de tratamiento, de métodos para diagnóstico o de medidas de prevención secundaria. Es necesario destacar que la labor del investigador no termina con el informe de sus resultados sino con la búsqueda de vías para la introducción de éstos en la práctica.

La descripción anterior corresponde metodológicamente hablando al proceso de la investigación-acción, a través del cual se intenta estudiar problemas científicamente a fin de guiar, corregir y evaluar las decisiones y acciones que desarrolla el investigador como sujeto del conocimiento. La investigación-acción busca cambios en la práctica para mejorar en términos funcionales. Su interés es reflexionar sobre la práctica y la postura epistemológica y teórica que le sustenta. Se utilizan distintos recursos que permiten clarificar el tema de interés y diagnosticar las debilidades más significativas, las cuales deben ser una situación o problema que sea factible de incidir en un cambio. La persona que investiga debe plantear un problema relacionado con el ámbito o quehacer, cuyo objetivo sea mejorar la práctica educativa o pedagógica a fin de guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones.

3.2. Enfoque de investigación

El presente proceso investigativo se plantea con un enfoque cualitativo, atendiendo a las características de sus participantes y al contexto socioeducativo en el cual se pretende implementar, de tal manera que se contribuya a la comprensión del fenómeno a partir de la perspectiva misma de la población, objeto de estudio; más aún cuando dada la complejidad de la problemática, se ha podido analizar de manera preliminar que ésta ha sido poco explorada desde el punto de vista investigativo a nivel regional y nacional. Por lo tanto, se retoma lo expresado por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014) según lo cual: *“El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”* Pag. 363

Por su parte, (Briones, 2004) plantea que la investigación cualitativa no parte de hipótesis, no intenta demostrar teorías, por el contrario intenta generarlas a partir de los resultados obtenidos. La investigación cualitativa es considerada holística por lo cual el objeto de estudio es tomado en su totalidad y como totalidad, utiliza un diseño emergente sencillo que a medida que avanza el estudio se va modificando o ampliando según las necesidades que se tengan. Para su análisis se agrupa la información obtenida en diferentes categorías que posteriormente serán analizadas. La investigación cualitativa tiene una calidad metodológica que

está basada en: credibilidad cuando el investigador compara sus creencias e interpretaciones con las fuentes de donde extrajo los datos. Transferibilidad de los resultados teniendo en cuenta que se generalizan solo las hipótesis formuladas en el contexto de estudio a otros que tengan semejanzas a este. Replicabilidad de los resultados ya que se pueden presentar diferencias causadas por las diferentes fuentes, instrumentos y realidades empleadas.

Por otro lado, de acuerdo con (Vasilachis, 2006:7) “(...) la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar” en tal sentido, como proceso de investigación permite identificar en detalle ciertas características relevantes de una problemática social.

Así mismo, (Denzin & Lincoln, 2012), sostienen que la investigación cualitativa está dada en el contexto original donde transcurrieron los hechos sociales y su interpretación demanda el uso de métodos que facilitan su comprensión. De tal manera que se convierte en un proceso de indagación analítica, explicativa y comprensiva fundamentada en una diversidad de métodos que contribuyen al desarrollo de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, las investigaciones cualitativas buscan describir, explicar, interpretar y analizar los fenómenos sociales en el contexto en el que se desarrollaron para comprender la realidad y plantear posibles transformaciones a

la luz de las problemáticas evidenciadas. Por lo tanto, (Taylor & Bogdan, 2000) consideran que las investigaciones cualitativas no parten de hipótesis sino de supuestos teóricos que al término del proceso investigativo pueden consolidarse como teorías.

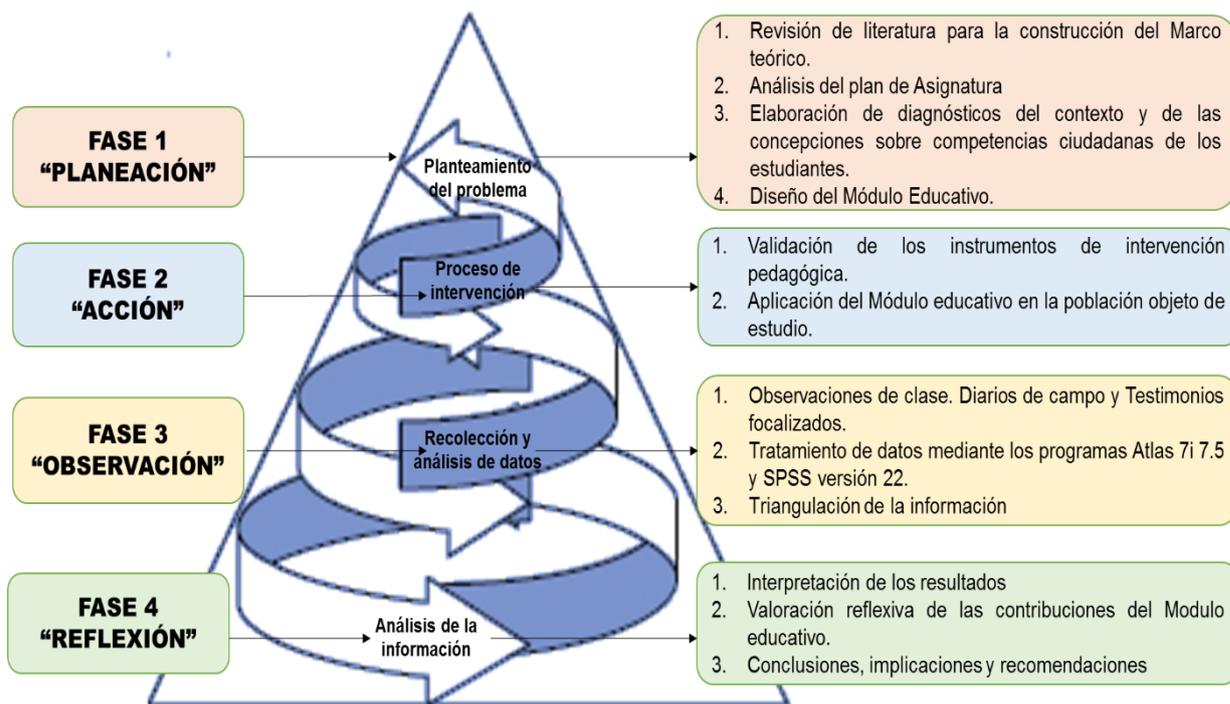
3.3. Diseño de la investigación

Se considera que la investigación – acción es el método de corte cualitativo más indicado teniendo en cuenta que ofrece la posibilidad no solo de analizar la situación, sino también de intervenir en los procesos a partir del planteamiento de estrategias innovadoras. En tal sentido, vale la pena considerar algunos de los teóricos de mayor relevancia en torno al citado método de investigación: (Lewin, 1946) la describe como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación de resultados de la acción. Así mismo, (Elliott, 1993), la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas; mientras que (Kemmis & McTaggart, 1988) la define como “una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia; (Bartolome, 1986) por su parte, considera que es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, acción y la formación realizada por los profesionales de la ciencias sociales a cerca de su propia práctica. Finalmente, (Bassey, 1995) señala que la investigación - acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito).

Por otro lado, Algunos autores señalan que la investigación acción educativa presenta dentro de sus características relevantes el reconocimiento de diversas técnicas para la recolección, tratamiento y procesamiento de la información, por ejemplo, se sostiene que en el proceso de investigación acción se reconocen las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, las cuales pueden usarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez, y contribuye además a la solución de problemas, cuando se trata de investigación orientada a la transformación de la realidad (Páramo, 2013).

En concordancia con lo anterior, se acepta desde esta investigación que la utilización de diversas técnicas e instrumentos ofrece elementos importantes, la tarea del investigador, en todo caso, redundante en conocer las potencialidades de cada paradigma, estar muy claro en sus preguntas de investigación y saber en cuál de ellos ubicarse para generar el conocimiento necesario para responder a sus preguntas y sus objetivos. No es válido generar una separación tajante o dicotómica entre los dos enfoques metodológicos, estos se complementan en el conocimiento, explicación y comprensión de la realidad social. En consecuencia, esta característica de la investigación-acción desde un sentido de totalidad elude la polaridad entre categorías metodológicas no enfrentadas. La realidad social es total y los distintos abordajes del conocimiento no solo no se pueden integrar sino que necesariamente deben complementarse (Monje Álvarez, 2011).

Así pues, el desarrollo de la presente investigación contempla las siguientes fases:



Gráfica 2. Diseño de la investigación - Espiral Investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 2004)

Primera fase: Planeación.

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema, se efectúa la revisión de la literatura para construir un marco teórico referencial, luego se elabora un diagnóstico sobre las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos mediante la aplicación de una "encuesta de convivencia escolar con el fin de indagar acerca de las concepciones que se tienen sobre las competencias ciudadanas, teniendo en cuenta no solo la teoría sino también la forma como se pueden evidenciar en su sentido práctico atendiendo a las características del contexto. De esta manera se estará dando claridad a lo planteado con respecto al primer objetivo de investigación.

Segunda fase: Acción

proceso de intervención; una vez diseñado el módulo educativo en ciencias sociales de educación media para adultos, se procede a su respectiva aplicación a los ciclos

correspondientes, procurando respetar los horarios asignados y los contenidos establecidos en los estándares básicos de competencias tanto de ciencias sociales como de competencias ciudadanas, de tal manera que se pueda dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, al tiempo que se da cumplimiento con los requerimientos expuestos por el ministerio de educación especialmente en lo concerniente a sus procesos de evaluación. (Pruebas externas)

Tercera fase: Observación.

Se describen procesos de observación a partir de la aplicación de instrumentos como la ficha de observación; se desarrollan diarios de campo de las sesiones donde se implementó el módulo educativo; una vez finalizado el proceso de intervención y con el propósito de validar la efectividad del módulo se obtienen testimonios focalizados de parte de los estudiantes donde se valora las contribuciones del proceso en su conjunto dando respuesta al objetivo 3.

Cuarta fase: Reflexión.

Finalmente, durante la **fase cuatro** "Reflexión" se valora el proceso de intervención mediante el uso de software que permitan relacionar las evidencias a la luz de la teoría y de las hipótesis de acción planteadas inicialmente. Se procede al análisis sistemático de la información, el objetivo de esta fase es analizar la información desde el proceso de triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, haciendo uso de los programas para el análisis de los datos (SPSS y Atlas Ti) para reconocer las contribuciones de la investigación y responder al objetivo general que enmarca la investigación. Por último, se develan los hallazgos a la luz de la teoría y desde

el ejercicio de la reflexión y argumentación crítica se presentan las conclusiones, implicaciones, perspectivas futuras y recomendaciones del estudio.

3.4. Población y muestra de la investigación

En concordancia con la definición de población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014), la población vinculada en la investigación son los estudiantes de educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué-Colombia. En Ibagué existen 59 instituciones educativas oficiales que ofrecen servicio educativo en el nivel de educación básica y media, de las cuales 14 ofrecen el servicio de educación para adultos en las jornadas nocturna y fines de semana.

Para el estudio se ha considerado el **muestreo intencionado**, que forma parte del muestreo **no probabilístico** ya que el interés está centrado en recoger por medio de una encuesta la opinión de un número específico de estudiantes de la educación media para adultos de la ciudad de Ibagué. Por tal razón nos centramos en este tipo de muestreo.

Considerando que una muestra es un modelo de la población que se utiliza para la obtención de información, nuestra muestra esta integrada por 368 estudiantes que hacen parte de la educación media para adultos de cinco instituciones educativas de Ibagué: Institución educativa Ambiental combeima, Luis Carlos Galán Sarmiento, Francisco de Paula Santander, Carlos Lleras Restrepo, José Joaquín

Flórez Hernández. Del total de estudiantes vinculados en el estudio, 189 son mujeres y 179 son hombres, en edades comprendidas entre los 18 a 50 años. Tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° 3. Participantes del estudio según edad y género.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	JORNADA	GRADO 25		GRADO 26		TOTAL
		F	M	F	M	
Carlos Lleras Restrepo	Fin de Semana	59	57	5	4	125
Francisco De Paula Santander	Nocturna	6	6	37	37	86
José Joaquín Flórez Hernández	Nocturna	34	25		2	61
Luis Carlos Galán Sarmiento	Nocturna	14	13	3	1	31
Ambiental Combeima	Fin de Semana	28	32	3	2	65
TOTAL		141	133	48	46	368

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El diseño de la investigación-acción emplea diversas técnicas para la recolección de la información, normalmente se recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo. Para esta investigación se establecieron las técnicas e instrumentos más apropiados pensando en el tipo de datos necesarios para dar respuesta lo mejor posible a las preguntas de la investigación. En este sentido, se utilizan todas las herramientas de recolección y análisis de datos posibles con el propósito de recoger de “viva voz” las opiniones, experiencias y sentimientos de los participantes en cada etapa del proceso.

Para ello, (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014) sugiere entrevistar a los actores clave vinculados con el problema, observar sitios en el ambiente, eventos y actividades que se relacionen con el problema, además

de revisar documentos, registros y materiales pertinentes. Incluso, algunos datos serán de carácter cuantitativo. Asimismo, es conveniente tomar notas respecto a la inmersión, grabar entrevistas, filmar eventos y efectuar todas las actividades propias de la investigación. Las entrevistas, la observación y la revisión de documentos son técnicas indispensables para localizar información valiosa, como también los testimonios focalizados.

3.5.1. Descripción de técnicas e instrumentos

La Encuesta: Es una técnica que permite recabar información general y puntos de vista de un grupo de personas. El objetivo de la entrevista es interactuar con los participantes y obtener opiniones importantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014). La utilización de esta técnica se materializó a través de la encuesta sobre convivencia escolar y competencias ciudadanas adaptada.

La Observación: En concordancia con (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014), la observación es una técnica de recolección de datos e información compleja que va más allá de utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales, no es sólo contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); sino que es un proceso que de deconstrucción y producción de nueva realidad; es decir, implica adentrarnos en profundidad en las situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones de forma crítica y reflexiva, por tanto, es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar.

Testimonio Focalizado: Dadas las características del testimonio focalizado como técnica, el instrumento de ficha de redacción se basa en ofrecerle al informante una hoja en la cual él da a conocer por escrito su punto de vista en torno a un tema específico. Los testimonios focalizados por su parte, consisten en: “solicitar a personas que han vivido determinadas experiencias las expresen mediante un testimonio escrito” (Briones: 2004, 107). Es así como a partir del relato efectuado por estudiantes el proceso investigativo se nutre de juicios de valor con miras a verificar la pertinencia y coherencia entre la teoría (en los textos), y las prácticas pedagógicas como experiencias de aula.

3.5.2. Validación de instrumentos

El desarrollo de la investigación implicó el uso de diversos instrumentos, los instrumentos de evaluación como la encuesta sobre convivencia escolar, para caracterizar las competencias ciudadanas de los estudiantes; los instrumentos de intervención como el módulo educativo del área de ciencias sociales para desarrollar el proceso de implementación pedagógica en el aula de clase y finalmente los instrumentos de Reflexión como las fichas de observación de clase y los testimonios focalizados de los participantes.

Los instrumentos empleados en esta investigación fueron validados. La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable o dimensión que pretende medir. La encuesta de convivencia escolar, se validó mediante juicio de expertos “voces calificadas”, así se sometieron los instrumentos a la revisión y evaluación de 3 expertos, doctores en educación y con experiencia en el área de investigación de este estudio, quienes se les envía un

expediente de validación que consta de una carta de presentación, la codificación a priori del instrumento, la matriz del instrumento y su certificado de validez. Los expertos valoraron cada dimensión e ítem del instrumento según su pertinencia, relevancia y claridad, aportando sugerencias de mejora y certificando la validez de contenido del mismo.

Similar a lo anterior, se realizó la validación del instrumento de intervención “Modulo educativo de ciencias sociales con enfoque transversal”, en este caso, se usó el método Delphi en su versión modificada (Lee, 2009) (Mengual, 2011), el cual es un procedimiento eficaz y sistemático que consistió en la recopilación de opiniones de expertos que hacen parte del grupo de investigación en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, con el fin de obtener un consenso de opiniones informadas para incorporar dichos juicios en la configuración de un módulo educativo pertinente a los objetivos de la investigación.

El procedimiento para la validación del módulo educativo se estructuró en cuatro fases, la fase preliminar donde se elaboró el cuestionario de validación y formularon las preguntas que se le realizarían a los expertos; la fase exploratoria en la cual se seleccionaron 5 expertos “doctores en educación” mediante el uso del biograma del experto (indagación del currículo profesional, experiencia laboral y producción científica) y el coeficiente de competencia experta (es un valor que se calcula a partir de la opinión mostrada por el experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema analizado).

La tercera fase del proceso de validación fue la fase práctica. Una vez seleccionado el grupo de expertos a participar en el estudio, se aplica a ellos el cuestionario de validación (vía correo electrónico en archivo adjunto), para conocer qué aspectos del módulo deben sufrir modificaciones o ajustes. Se realizaron dos rondas de consulta sucesivas donde se obtuvieron comentarios, sugerencias y recomendaciones de mejoras, se levantaron las observaciones realizando correcciones respectivas y el instrumento mejorado se volvió a enviar a los expertos a fin de alcanzar un mayor consenso en su construcción. En la última fase, se realiza los ajustes al módulo y se analiza las calificaciones dadas por los expertos a cada uno de los ítems (se indicó que el módulo educativo es muy adecuada) mediante consulta iterativa a los expertos con la versión definitiva del instrumento se procede a su validación.

Asimismo, con el propósito de brindar mayor validez al instrumento de intervención, el módulo educativo, fue implementado en una estancia prolongada, un periodo largo en el ambiente permite recoger datos suficientes para su análisis, de este modo el investigador dispone de más tiempo para analizar datos, profundizar en sus reflexiones y generar procesos de cambio. También, se incluyó en esta investigación el muestreo intencional, el cual aporta un criterio de validez a los datos obtenidos mediante los instrumentos empleados, así los participantes están relacionados con la terminología y temática lo que les permitirá expresar sus múltiples “voces”.

Por otro lado, los instrumentos de reflexión como la ficha de observación y la ficha para testimonios focalizados fueron validados mediante pruebas piloto donde se

demostró que éstos valoran lo que se pretende analizar, los instrumentos permiten indagar de forma eficiente el modo en que los estudiantes valoran el proceso de implementación del módulo educativo en el aula de clase.

3.5.3. Confiabilidad

En coherencia con los planteamientos de (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014), la confiabilidad de los instrumentos para la recolección de la información se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. En esta investigación, los instrumentos usados para la recolección de la información son validados por expertos en el área de la investigación ya que se considera que la confiabilidad del estudio mejora con la revisión y discusión de los resultados con pares o colegas (“ojos frescos”). Además, para mostrar que la investigación es confiable se explotan tres métodos como son el uso de pruebas piloto de los instrumentos, la triangulación de datos y el programa computacional Atlas ti (versión 7.5).

Tabla N°4. Confiabilidad de una investigación-acción

Criterio/método	Prueba piloto	Triangulación de datos	Redes semánticas Atlas ti (7.5)
Aplicabilidad	+	+	+
Pertinencia	+	+	+
Corroboración estructural	+	+	+

Con relación a las pruebas piloto, todo los instrumentos empleados en esta investigación son piloteados, es decir se valora el correcto diseño de los instrumentos, se confirma que los ítems y preguntas estén bien construidas, se

verifica la coherencia entre las respuestas y las preguntas de los instrumentos mediante su aplicación a una muestra similar a la muestra objeto de estudio.

La triangulación de datos, es fundamental para brindar confiabilidad a la información recolectada, en ella procede el análisis de datos que provienen de diversas fuentes e instrumentos, por ejemplo datos que derivan de un cuestionario, de una observación de clase y de un testimonio escrito, con el fin de establecer relaciones entre los mismos y develar inconsistencias. De ahí que se considera que la confiabilidad se logra mediante: Corroboración estructural, el proceso mediante el cual los datos se “soportan conceptualmente” entre sí (mutuamente). Implica reunir los datos e información emergentes para establecer conexiones o vínculos que eventualmente crean un “todo” cuyo soporte son las propias piezas de evidencia que lo conforman (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Lucio Baptista, 2014).

Finalmente, el uso de programas computacionales para el análisis de datos son elementos que aportan a la confiabilidad de la investigación. En esta investigación se empleó el programa Atlas ti (versión 7.5), el cual permite codificar los datos, generar hipótesis mediante distintos sistemas lógicos, establecer relaciones entre datos que derivan de las diversas categorías, provee de representaciones gráficas sencillas, redes semánticas que son útiles en los procesos de análisis de la información, según la tabla cuatro mediante este programa es posible determinar la corroboración estructural, admite hallar relaciones entre conceptos, categorías y temas, así como generar teorías. También, el programa permite construir una base de datos que puede ser analizada por otros investigadores en cualquier momento.

3.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Atendiendo a las técnicas y a los instrumentos empleados dentro de la investigación se puede afirmar que se efectuarán procesos de triangulación los cuales al ser desarrollados de manera adecuada contribuirán al fortalecimiento de la validez respectiva. En tal sentido, (Denzin & Lincoln, 2012), define la triangulación como un complejo proceso que pone en juego métodos diferentes confrontándolos, obteniendo una mayor validación, y reduciendo las amenazas respecto de la validez interna y externa.

En consecuencia, han de considerarse cuatro aspectos fundamentales: la triangulación entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas, todas ellas posibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno. En relación a este último tipo –triangulación metodológica-, (Denzin & Lincoln, 2012) han definido dos grandes categorías; la primera relacionada con la aplicación de varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica en procura de la mayor consistencia interna y fiabilidad, y la referida a la aplicación de dos o más métodos, la cual persigue la búsqueda de validez externa y generalización.

Por lo tanto, El tratamiento cuantitativo de los datos recogidos en la encuesta sobre competencias ciudadanas se realiza mediante el uso del programa SPSS (Versión 21), y los procesos de estadística descriptiva e inferencial para verificar la hipótesis general. Para el procesamiento de estos datos, se siguen las fases planteadas por Castañeda, M.; Cabrera; A. F.; Navarro, Y.; Vries, W. (2010):

Fase 1: Preparación del material: Se prepara la base de datos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de las puntuaciones directas correspondientes al valor numérico aportado por la encuesta sobre convivencia escolar.

Fase 2: Captura de datos con SPSS: Se ingresa la base de datos al programa SPSS (Versión 21), que contiene los valores recodificados normalizados según los criterios específicos de la encuesta sobre convivencia escolar.

Fase 3: Documentación de datos: Una vez que haya guardado los datos en un archivo SPSS, se documentan las variables en una forma más específica. Se asigna un nombre más descriptivo a las variables así como determinar el tipo de escala en que se encuentran las variables.

Fase 4: Análisis de datos: Se elabora el análisis estadístico de cada una de las categorías. Estos valores corresponden a las frecuencias y a las tablas de contingencia que se utilizan para la discusión de resultados e interpretación, y son los que a la vez se triangulan con los datos cualitativos.

El procesamiento de los datos cualitativos se realiza mediante el programa Atlas ti (7.5) por ser una herramienta que permite relaciones entre elementos específicos de los datos, para hacer explícitas las interpretaciones. En tal sentido, Atlas ti es una herramienta informática de gran ayuda para el análisis cualitativo de documentos, textos, archivos de sonido, imagen o videos. Su primera versión se dio en la Universidad Técnica de Berlín con el desarrollo del proyecto ATLAS (1989-1992) a cargo de "Thomas Muhr", siendo así, el primer "prototipo" bajo la influencia de (Strauss & Corbin, 2002), quienes aportaron mucho a las investigaciones cualitativas.

Este software presenta grandes ventajas para el análisis de los datos cualitativos, “concentrar todo el análisis en un solo archivo”, guardar los registros de las citas, memos, conceptos y establecer relaciones entre los datos, posibilita la realización de inferencias sobre los mismos. Además, el Atlas ti 7.5, cuenta con elementos como: los documentos primarios, son textos, gráficos, videos, fotografías, entrevistas, testimonios focalizados, etc., que se guardan en él, para analizarlos a través de la fragmentación del texto. Las citas, por su parte son fragmentos de los documentos primarios, pueden ser una cadena de texto o un área de un gráfico, que permiten establecer relaciones entre ellas.

La codificación, es otro elemento importante en el software, consiste en asignar códigos a cada una de las citas relevantes para el estudio. “(...) son palabras especiales, indicadores de conceptos o de expresiones que interesan al usuario. De allí que los códigos suelen utilizarse para marcar determinadas citas. Un código por lo tanto, puede marcar multitud de citas distintas en un número ilimitado de documentos” (Strauss & Corbin, 2002).

En esta dirección, se infiere que al codificar dentro de una investigación cualitativa lo que se hace es una estructuración no solo mental sino también lingüística de uno o diversos temas. Es decir, codificar en Atlas Ti no es más que procesar la información contenida en los documentos primarios, las unidades hermenéuticas, las citas textuales, los comentarios y las relaciones que puedan presentarse entre las mismas citas, de la cual se derivan las redes semánticas.

Las redes semánticas no son solo gráficos, códigos enlazados de categorías indiscriminados, sino por el contrario se definen como “construcciones discursivas” orientadas a la creación de interrelaciones correspondientes conscientes y reflexivas sobre diferentes temáticas representativas para el investigador. Por lo tanto, al elaborar una red semántica a partir del Atlas ti se está fundamentando un proceso interpretativo y propositivo real. De allí, que estas no deben ser un problema epistemológico sino por el contrario una posibilidad para mirar el panorama analítico de diversos segmentos o de la totalidad de los textos, las imágenes, los audios o datos que constituyan el corpus investigativo. En consecuencia, las redes semánticas son la representación analítica y discursiva de una investigación cualitativa.

Para la elaboración de las redes semánticas a través del programa Atlas ti versión 7.5, se requieren de las familias de códigos que no son más que la asociación interpretativa sobre uno o más textos analizados, es decir, para la construcción de toda familia de códigos se requiere de: la clasificación analítica latente ante los procesos investigativos, la interrelación de un texto a otro producto de la comprensión de los fenómenos a estudiar; la conclusión sistemática de las categorías y unidades de análisis, reflexiones y conexiones significativas. De esta forma, las familias se establecen como una herramienta analítica e interpretativa de las investigaciones cualitativas, en la medida en que, posibilitan la organización y estructuración de citas, códigos, relaciones y propósitos de encontrar el sentido significativo no solo del texto sino también del discurso.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados para el objetivo de investigación uno.

En concordancia con el primer objetivo de investigación, se empleó una encuesta de convivencia escolar para caracterizar las competencias ciudadanas de los estudiantes de la educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué-Colombia. De ella, se valoraron alrededor de 65 ítems correspondientes a 6 categorías y 13 subcategorías, las cuales permitieron consolidar la opinión de los estudiantes y dar cuenta de una visión global de sus competencias ciudadanas. Las categorías y subcategorías objeto de análisis son: convivencia (clima de aula, estrategias y pacto de convivencia), maltrato escolar (verbal y físico), bullying y Ciberbullying (Acoso escolar y ciberacoso), robos y vandalismo (Hurto y acción violenta), actitudes y competencias (alteridad y resiliencia) y finalmente, seguridad y confianza (Temores y confiabilidad).

Los resultados que se obtienen para el objetivo uno surgen del tratamiento de datos cuantitativos obtenidos mediante el programa SPSS (versión 21). En consecuencia,

los hallazgos se representan mediante diagramas de frecuencia los cuales permiten estimar los datos en una altura proporcional a su frecuencia. La siguiente tabla muestra los ítems, categorías y subcategorías estimadas mediante el instrumento de recolección de la información.

Tabla N°5. Síntesis de ítems valorados según categoría y subcategoría en la encuesta de convivencia escolar

Categoría	Sub categorías	Código	Ítems por categoría
1- Convivencia	Clima del aula	101, 102, 103, 107	7
	Estrategias	104	
	Pacto de convivencia	105, 106	
2- Maltrato Escolar	Verbal	201 , 202, 204, 206, 207, 208, 2010, 2012	13
	Físico	203, 205, 209, 211, 213	
3- Bullying y Cyberbullying	Acoso Escolar	301, 302, 303, 304	6
	Ciber-acoso	305, 306	
4- Robos y Vandalismo	Hurto	401, 402	4
	Acción Violenta	403, 404	
5. Actitudes y Competencias	Alteridad	501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512.	23
	Resiliencia	513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523	
6.Seguridad y Confianza	Temores	601, 602, 603, 604, 605	12
	Confiabilidad	606, 607, 608, 609, 610, 611, 612	
TOTAL			65

4.1.1. Frecuencias encontradas para la caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes según categorías de análisis.

La primera categoría de análisis denominada “**Convivencia**” permitió develar la concepción de convivencia construida por los estudiantes, de ella se indagó por tres aspectos, el primero relacionado con el clima de aula, el segundo las estrategias que desarrolla la institución para mejorar el ambiente escolar y el tercer aspecto, el cumplimiento del pacto de convivencia en el interior de la institución educativa. La tabla que aparece a continuación refleja los hallazgos.

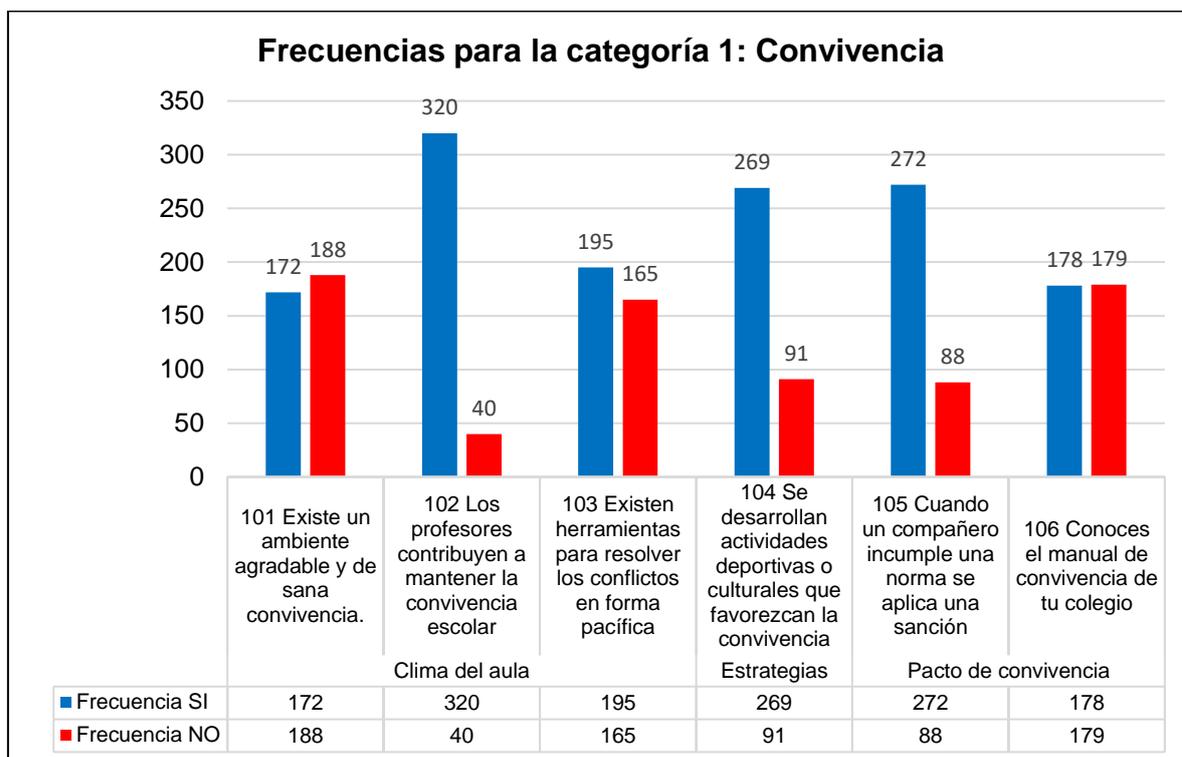
Tabla N°6. Frecuencias encontradas en la categoría “Convivencia”

Sub categorías	Ítems	Frecuencia		Porcentaje	
		SI	NO	SI	NO
Clima del aula	101 Existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase	172	188	47,8	52,2
	102 En tu salón los profesores contribuyen a mantener la convivencia escolar	320	40	88,9	11,1
Estrategias	103 En tu salón existen herramientas para resolver los conflictos en forma pacífica	195	165	54,2	45,8
	104 En tu colegio se desarrollan actividades deportivas o culturales que favorezcan la convivencia	269	91	74,7	25,3
Pacto de convivencia	105 Cuando un compañero incumple una norma se aplica una sanción	272	88	75,6	24,4
	106 Conoces el manual de convivencia, el código de disciplina y el reglamento de tu colegio	178	179	49,4	49,7

En concordancia con los resultados obtenidos para la categoría “convivencia”, específicamente para el aspecto clima de aula, es importante resaltar que del total de estudiantes participantes en la encuesta, 188 que corresponde al 52,2%, consideran que no existe un ambiente agradable y de sana convivencia en la institución; aunque se observa que para la gran mayoría, 320 estudiantes que representan el 88,9%, en el interior de las aulas de clase los profesores contribuyen a mantener la convivencia ya que 195 de los estudiantes que equivalen al 54,2% del total encuestados reconocen que existe en el aula herramientas para resolver los conflictos de forma pacífica.

Tal como lo muestra la gráfica número 3, la tendencia global evidencia que en el micro entorno escolar (aula de clase) se comprende la importancia de mantener un buen clima de aula, pero en el macro entorno escolar (institución educativa) predominan prácticas que atentan contra la sana convivencia. Se observa una frecuencia alta (color azul) con relación a que si se realizan acciones en las instituciones educativas de promoción y prevención hacia la violencia escolar. La mayoría de los estudiantes (269) refieren que en las instituciones se implementan

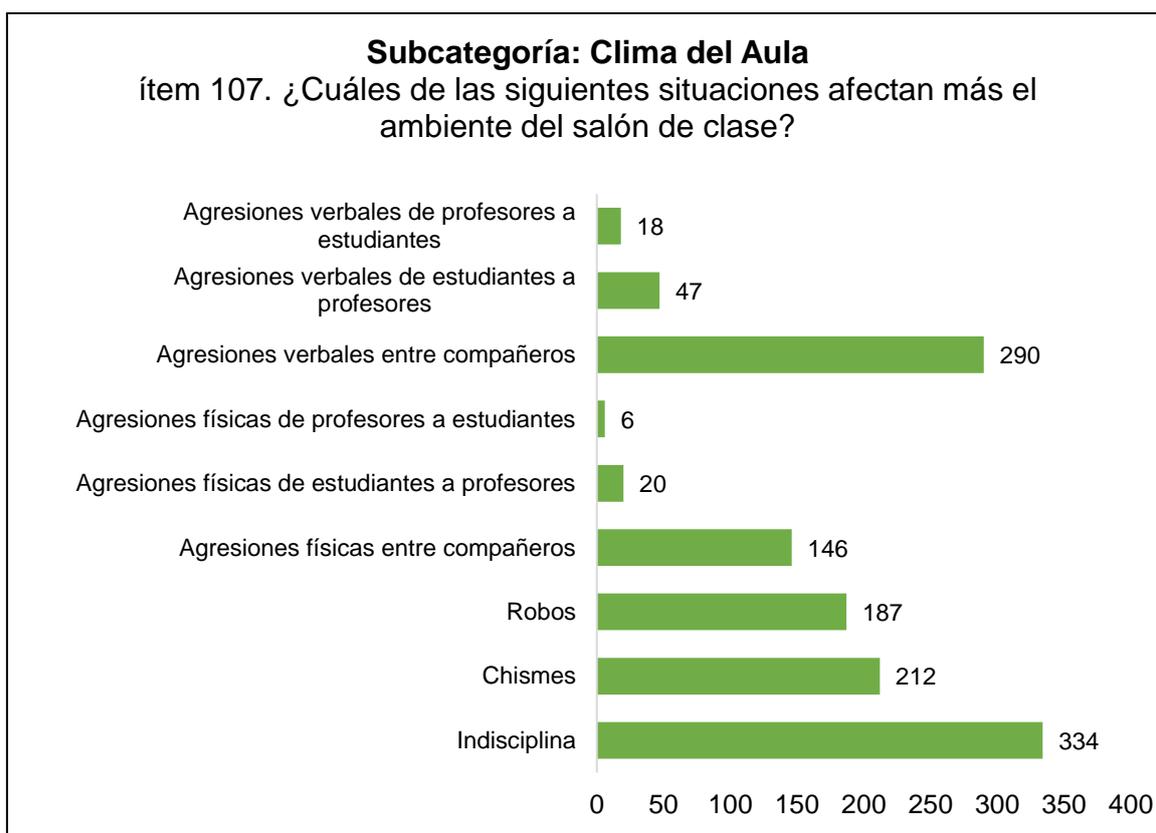
estrategias y se desarrollan actividades para favorecer la convivencia escolar, así como que se aplican las sanciones pertinentes cuando se incumplen las normas (272 estudiantes), se verifica que el 50% de los estudiantes encuestados no conocen el pacto de convivencia de su institución educativa.



Gráfica 3. Frecuencias encontradas para la categoría “Convivencia”

Cuando se indagó a los estudiantes por las situaciones que afectan el ambiente de aula en el salón de clase, éstos mencionaron 8 factores, de los cuales los que reportaron mayor frecuencia son indisciplina y agresiones verbales entre compañeros, la gráfica 4 refleja estos resultados. Las frecuencias halladas reflejan que 334 veces los estudiantes mencionaron la indisciplina como el principal factor que afecta el ambiente de aula, igualmente 290 respuestas refirieron a las agresiones verbales entre compañeros, 212 veces se mencionaron los chismes, 187 veces fueron mencionado los robos y 146 veces se citaron las agresiones físicas entre compañeros. Bajas frecuencias se reportaron en los aspectos

agresiones físicas de profesores a estudiantes (6), agresiones verbales de profesores a estudiantes (18), agresiones físicas de estudiantes a profesores (20), agresiones verbales de estudiantes a profesores (47). De lo anterior, se devela que la indisciplina, las agresiones verbales y físicas entre los miembros de la comunidad educativa son habituales en las instituciones educativas de Ibagué, éstas afectan el clima del aula en el interior de las mismas.



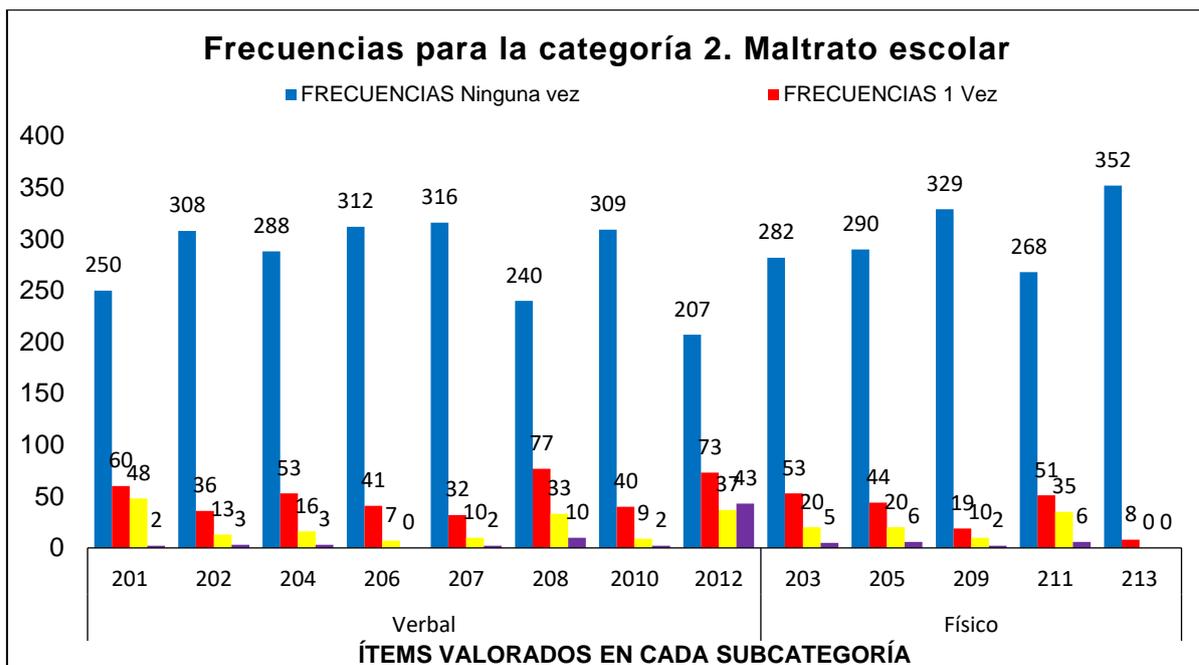
Gráfica 4. Factores que afectan el clima del aula

La segunda categoría de análisis “**Maltrato Escolar**” entendida como una conducta según la cual un estudiante o grupo de estudiantes agrede a uno o varios de sus compañeros de manera física o verbal, es valorada mediante la indagación de 13 ítems organizados en la subcategoría maltrato verbal y físico. En la tabla número 7 se evidencia el número de veces que un estudiante es agredido verbal o físicamente.

Tabla N°7. Frecuencias encontradas en la categoría "Maltrato escolar"

Sub categorías	Ítems	FRECUENCIAS			
		Ninguna vez	1 Vez	2 a 4 veces	5 o más
Verbal	201 Un compañeros de tu curso te insultó haciéndote sentir mal	250	60	48	2
	202 Un profesor te insultó haciéndote sentir mal	308	36	13	3
	204 Un compañero de tu curso te rechazó o no te dejó hacer en su grupo	288	53	16	3
	206 Un compañero de tu curso te amenazó con pegarte entre varios	312	41	7	0
	207 Un compañero de tu curso te amenazó con que te iba a pegar	316	32	10	2
	208 Insultaste a alguien de tu colegio haciéndolo sentir mal	240	77	33	10
	2010 Rechazaste a alguien de tu colegio no lo dejaste estar en tu grupo	309	40	9	2
	2012 Viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual	207	73	37	43
	Físico	203 Un compañero de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía	282	53	20
205 Un compañero de tu curso te hizo daño intencionalmente		290	44	20	6
209 Dañaste intencionalmente algo que le pertenecía a alguien de tu colegio		329	19	10	2
211 Agrediste físicamente a alguien de tu colegio		268	51	35	6
213 Tuviste que ser llevado a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió intencionalmente		352	8	0	0

De la tabla anterior se revela que los estudiantes han experimentado una o más veces agresiones verbales o físicas y a su vez han agredido a sus compañeros de la misma forma. Las agresiones verbales que reflejaron mayor frecuencia son los insultos (77 estudiantes reportaron que los han sufrido por lo menos una vez) y amenazas (41 estudiantes reportaron que las han experimentado por lo menos una vez). Igualmente son usuales las agresiones físicas, se refleja una frecuencia alta en los daños intencionales entre los compañeros de curso (53 estudiantes manifiestan que han experimentado daños por lo menos una vez).

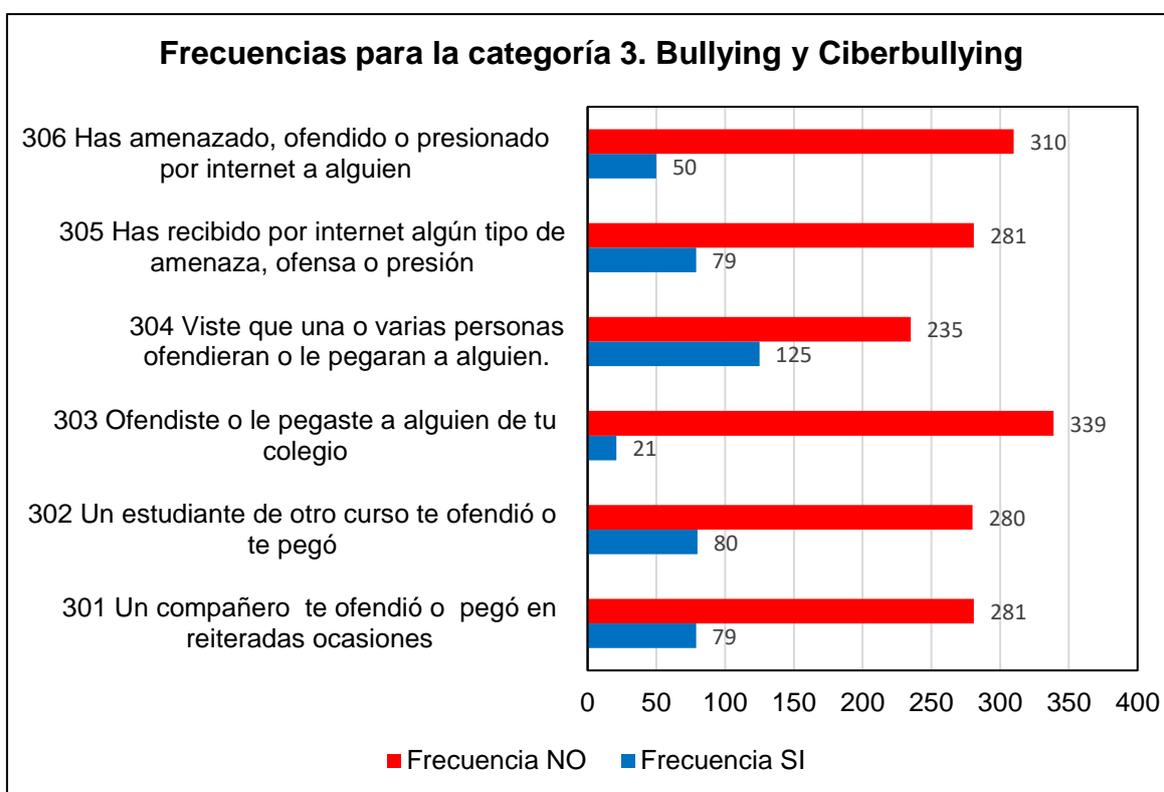


Gráfica 5. Frecuencias para la categoría Maltrato escolar

La tercera categoría de análisis es **Bullying y Cyberbullying**, entendida como una conducta negativa, intencional y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico y con uso deliberado de tecnologías de información. Según los resultados mostrados en la tabla número 8, los estudiantes valoraron 6 ítems en términos de registrar la frecuencia positiva y negativa de ocurrencia de las experiencias de acoso escolar o ciberacoso en el interior de las aulas de clase y de la institución educativa en general. Se observa que las situaciones de acoso escolar son más evidentes que las de ciberacoso en los estudiantes adultos, igualmente se evidencia una escasa frecuencia en la ocurrencia de estas conductas, ya que los estudiantes encuestados manifiestan con una frecuencia alta (94%) que no han ofendido o golpeado a alguien de la institución. No obstante refieren mediante una frecuencia considerable que si (34,7%) han visto que una o varias personas ofendan o golpean a otra.

Tabla N°8. Frecuencias encontradas en la categoría “Bullying y Cyberbullying”

Sub categorías	Ítems	Frecuencia		Porcentaje	
		SI	NO	SI	NO
Acoso Escolar	301 Un compañero de tu curso te ofendió o te pegó en reiteradas ocasiones haciéndote sentir mal	79	281	21,9	78,1
	302 Un estudiante de otro curso te ofendió o te pegó en reiteradas ocasiones haciéndote sentir mal	80	280	22,2	77,8
	303 Ofendiste o le pegaste a alguien de tu colegio en reiteradas ocasiones haciéndolo sentir mal	21	339	5,8	94,2
	304 Viste que una o varias personas ofendieran o le pegaran en reiteradas ocasiones a alguien.	125	235	34,7	65,3
Ciber-acoso	305 Has recibido por internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio	79	281	21,9	78,1
	306 Has amenazado, ofendido o presionado por internet a alguien de tu colegio	50	310	13,9	86,1



Gráfica 6. Frecuencias para la categoría “Bullying y Cyberbullying”

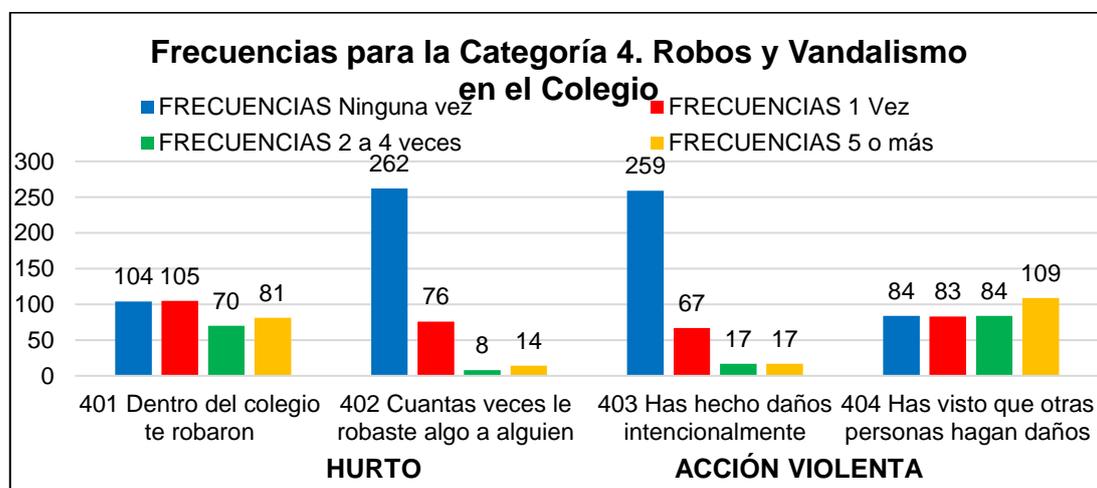
La tendencia global representada en las frecuencias de la gráfica 6 para la categoría bullying y Cyberbullying es positiva ya que los estudiantes reconocen que ambos fenómenos no son frecuentes en sus relaciones escolares. No han amenazado, ofendido, golpeado o ejercido presión sobre sus compañeros de forma verbal, física o por redes sociales. Llama la atención el ítem 304 que indaga a los

estudiantes sobre su conocimiento de casos donde otros realicen bullying o Ciberbullying a terceros ya que un número considerable de estudiantes 125 mencionan una frecuencia positiva.

Con relación a la categoría cuatro denominada **Robos y vandalismo** en el colegio, se conciben como dos conductas según la cual uno o varios compañeros de grupo se tratan de adueñar o de adoptar acciones violentas sobre los enseres o útiles escolares que no son de su propiedad. La tabla número 9 exhibe los resultados en los cuales queda evidenciado que en las instituciones educativas se presentan ambas conductas (Robos y vandalismo), 105 estudiantes mencionan que han sido objeto de robos dentro de la institución al menos una vez e igualmente 76 estudiantes reconocen que han robado por lo menos una vez.

Tabla N°9. Frecuencias encontradas en la categoría “Robos y Vandalismo”

Sub categorías	Ítems	FRECUENCIAS			
		Ninguna vez	1 Ve z	2 a 4 veces	5 o más
Hurto	401 Dentro de tu colegio, sin que vieras te robaron algo	104	105	70	81
	402 Dentro de tu colegio, cuantas veces le robaste algo a alguien sin que esa persona viera	262	76	8	14
Acción Violenta	403 Has hecho daños intencionalmente en alguna propiedad del colegio	259	67	17	17
	404 Has visto que otras personas hagan daños intencionalmente en alguna propiedad de tu colegio	84	83	84	109



Gráfica 7. Frecuencias para la categoría “Robos y Vandalismo”

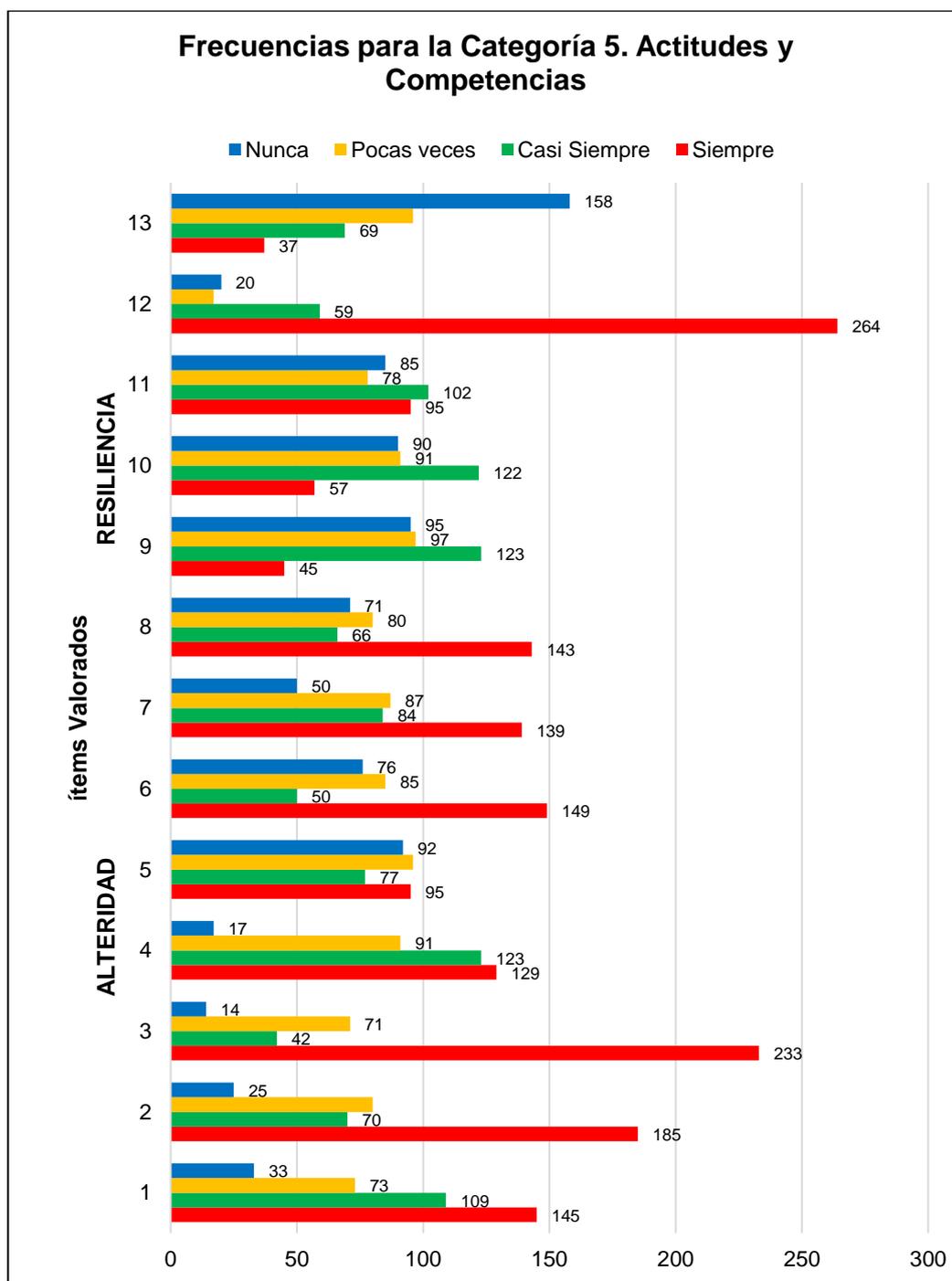
La quinta categoría de análisis se refiere a las **actitudes y competencias** en la educación ciudadana, en particular se reconoce la alteridad como la capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo otro. Asimismo, la resiliencia es considerada como la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecido de una situación de estrés. Ambas actitudes son indispensables para que cualquier persona sea competente en una sociedad y adquiera mayor capacidad para afrontar retos. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos para ésta categoría.

Tabla N°10. Frecuencias encontradas en la categoría “Actitudes y Competencias”

Sub categorías	Ítems	FRECUENCIAS			
		Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
Alteridad	505 Cuando regañan injustamente a un compañero de clase me siento bien	145	109	73	33
	506 Cuando veo que le pegan a un compañero de clase, me parece divertido	185	70	80	25
	507 Cuando un compañero está triste porque no encuentra con quien jugar, me siento bien	233	42	71	14
	508 Cuando un compañero de clase se cae y se hace daño, me parece divertido	129	123	91	17
	509 Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores	95	77	96	92
	510 Me da miedo que otros crean que soy tonto	149	50	85	76
	511 Cuando quiero manifestar un desacuerdo frente a un compañero siento miedo y me quedo callado	139	84	87	50
	512 Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el rector de mi colegio	143	66	80	71
Resiliencia	519 Es difícil controlarme cuando me da rabia	45	123	97	95
	520 Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia	57	122	91	90
	521 Actúo sin pensar cuando me da rabia	95	102	78	85
	522 Siento que soy un fracaso	264	59	17	20
	523 Siento que tengo muchas cualidades	37	69	96	158

Según la información obtenida, los estudiantes ostentan niveles de alteridad y resiliencia bajos, es decir que éstas actitudes y competencias deben fortalecerse mediante procesos de intervención ya que los estudiantes asumen actitudes de discriminación hacia sus compañeros, son poco tolerantes de las diferencias y además sus ideas son consideradas las únicas y verdaderas. Los estudiantes

carecen de una voluntad de entendimiento hacia sus pares, ello se evidencia cuando 233 estudiantes siempre se sienten bien cuando un compañero está triste, 143 estudiantes manifiestan que siempre se sienten bien cuando regañan a un compañero, 185 estudiantes disfrutan cuando golpean a un compañero y 129 estudiantes se divierten cuando un compañero se cae y se golpea.



Gráfica 8. Frecuencias para la categoría "Actitudes y Competencias"

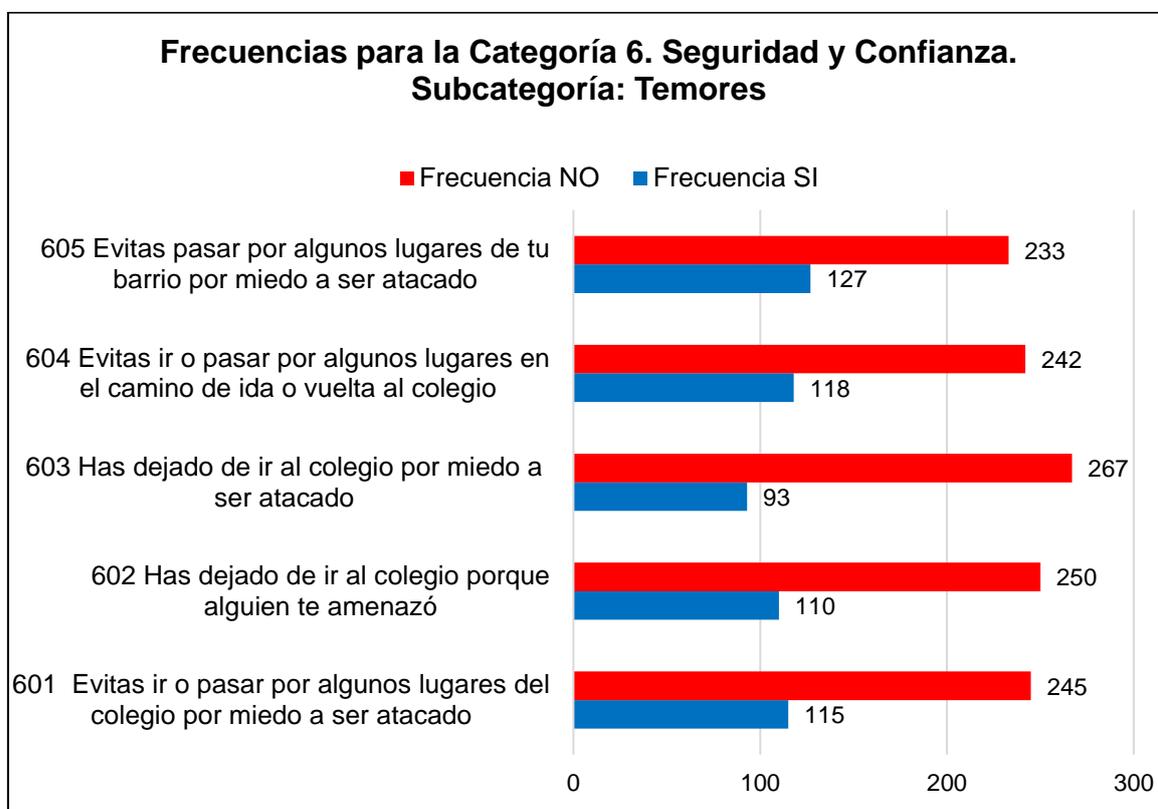
En la gráfica 8, es posible derivar que la frecuencia siempre es muy alta en la mayoría de los ítems, por ejemplo con relación a la resiliencia, 264 estudiantes siempre sienten que son un fracaso, 123 estudiantes consideran que es difícil controlarse o les cuesta trabajo calmarse cuando les da rabia. Además llama la atención que 158 estudiantes nunca han sentido que tengan muchas cualidades. Lo anterior es evidencia de que los estudiantes no desarrollan de forma apropiada procesos de adaptación ante situaciones difíciles, de hecho, no están preparados para el cambio y por tanto no pueden transformar una mala experiencia en un aprendizaje.

La categoría 6 denominada **“Seguridad y confianza”** valora la frecuencia con la que los estudiantes sienten temor o no de ir al colegio y la confianza que manifiestan a ciertos miembros de la comunidad educativa. En el aspecto temores se evidencia en la tabla 11 y en la gráfica 9 los resultados, se destaca que la tendencia predominante es a que los estudiantes no sienten temor de ir al colegio (245 estudiantes que representan el 68% del total encuestado), no temen transitar algunos espacios (250 correspondientes al 69%), y no sienten miedo de ser atacados o amenazados por alguien (267 equivalentes al 74%); es decir, se sienten seguros en su institución educativa.

No obstante, algunas frecuencias bajas prevalecen como por ejemplo que 93 estudiantes han dejado de ir al colegio por miedo a ser atacados por alguien, éste porcentaje aunque es bajo, debe reconocerse ya que es un aspecto que afecta la percepción de seguridad que los estudiantes tienen sobre la institución en la que realizan sus estudios.

Tabla N°11. Frecuencias encontradas en la categoría “Seguridad y confianza-temores”

Sub categorías	Ítems	Frecuencia		Porcentaje	
		SI	NO	SI	NO
Temores	601 Evitas ir o pasar por algunos lugares dentro de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien	115	245	31,9	68,1
	602 Has dejado de ir al colegio porque alguien te amenazó	110	250	30,6	69,4
	603 Has dejado de ir a tu colegio por miedo a ser atacado por alguien	93	267	25,8	74,2
	604 Evitas ir o pasar por algunos lugares en el camino de ida o vuelta a tu colegio por miedo de ser atacado por alguien	118	242	32,8	67,2
	605 Evitas pasar por algunos lugares de tu barrio por miedo a ser atacado por alguien	127	233	35,3	64,7



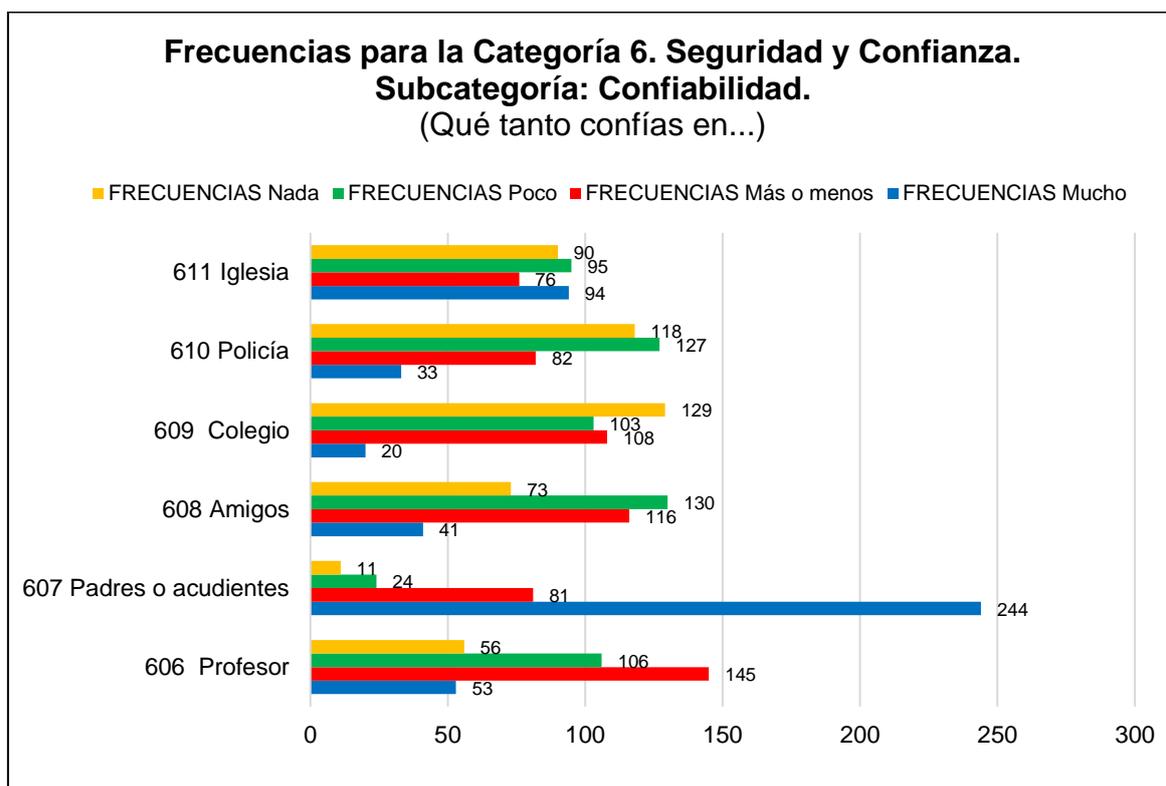
Gráfica 9. Frecuencias para la categoría “Seguridad y confianza-temores”

Por otro lado, el aspecto confiabilidad valora el nivel de confianza de los estudiantes hacia ciertos miembros de la comunidad educativa. Se encontró que los estudiantes confían mucho en sus padres o acudientes (244), confían más o menos en el profesor (145), confían poco en los amigos (130), en la policía (127) y en la iglesia

(90) y no confían en el colegio (129). Tal como se refleja en la siguiente tabla y en la gráfica 10.

Tabla N°12. Frecuencias encontradas en la categoría “Seguridad y confianza-confiabilidad”

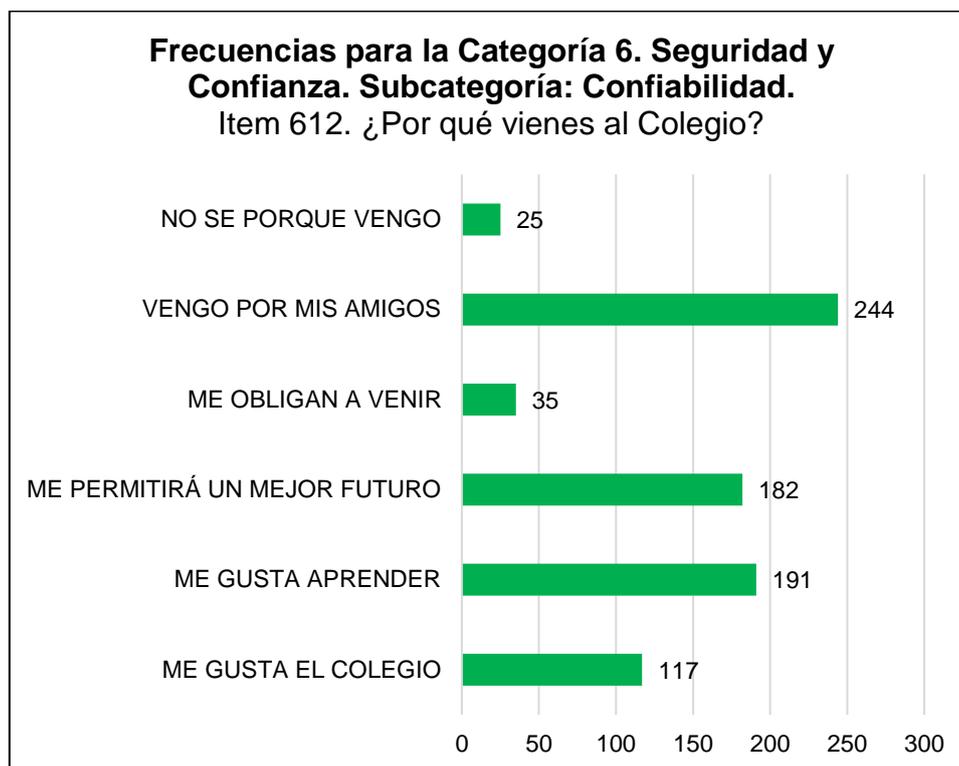
Sub categorías	Ítems	FRECUENCIAS			
		Mucho	Más o menos	Poco	Nada
Confiabilidad	606 Qué tanto confías en tu profesor	53	145	106	56
	607 Qué tanto confías en tus padres o acudientes	244	81	24	11
	608 Qué tanto confías en tus amigos	41	116	130	73
	609 Qué tanto confías en tu colegio	20	108	103	129
	610 Qué tanto confías en la policía	33	82	127	118
	611 Qué tanto confías en la iglesia	94	76	95	90



Gráfica 10. Frecuencias para la categoría “Seguridad y confianza-confiabilidad”

Los resultados anteriores se complementan con las frecuencias enmarcadas en la gráfica 11, la cual muestra las razones por las cuales los estudiantes van al colegio. Los estudiantes mencionaron 6 opciones, de las cuales la predominante fue que

asisten al colegio por los amigos (244), les gusta aprender (191), consideran que les permitirá lograr un mejor futuro (182), les gusta ir al colegio (117). Sin embargo, 35 estudiantes indicaron que son obligados a ir al colegio y 25 estudiantes señalaron que no saben por qué van al colegio.



Gráfica 11. Frecuencias para la categoría “Seguridad y confianza-razones para ir al colegio”

Los resultados obtenidos en la categoría 6 dejan ver que en su mayoría los estudiantes se sienten seguros en el colegio aunque algunos han experimentado ciertos miedos relacionados con agresiones que puedan sufrir por parte de terceros. El nivel de confianza que tienen los estudiantes en el colegio es muy bajo y aunque confían poco en sus amigos, éstos últimos son los que los motivan a asistir al colegio. Igualmente, se evidencia una actitud de apatía escolar al evidenciar que para algunos estudiantes no existen razones para acudir a la institución educativa que lo forma como ser humano integral.

4.2. Resultados para el objetivo de investigación dos.

Una vez diseñado el módulo educativo se procede a su proceso de implementación en el aula de clase. Los datos recogidos durante esta etapa obedecen a las observaciones de clase realizadas en las sesiones en las cuales se aplicó el módulo educativo en las diferentes instituciones educativas de Ibagué-Colombia. Las fichas de observación de clase fueron sometidas a un tratamiento de datos cualitativos mediante el programa Atlas ti (Versión 7.5), el cual permitió obtener un número determinado de unidades de significado que se categorizaron con el propósito de comprender la efectividad de la aplicación del módulo educativo en la realidad educativa.

4.2.1. Síntesis de Unidades de significado por categorías halladas en las observaciones de clase donde se implementó el módulo educativo.

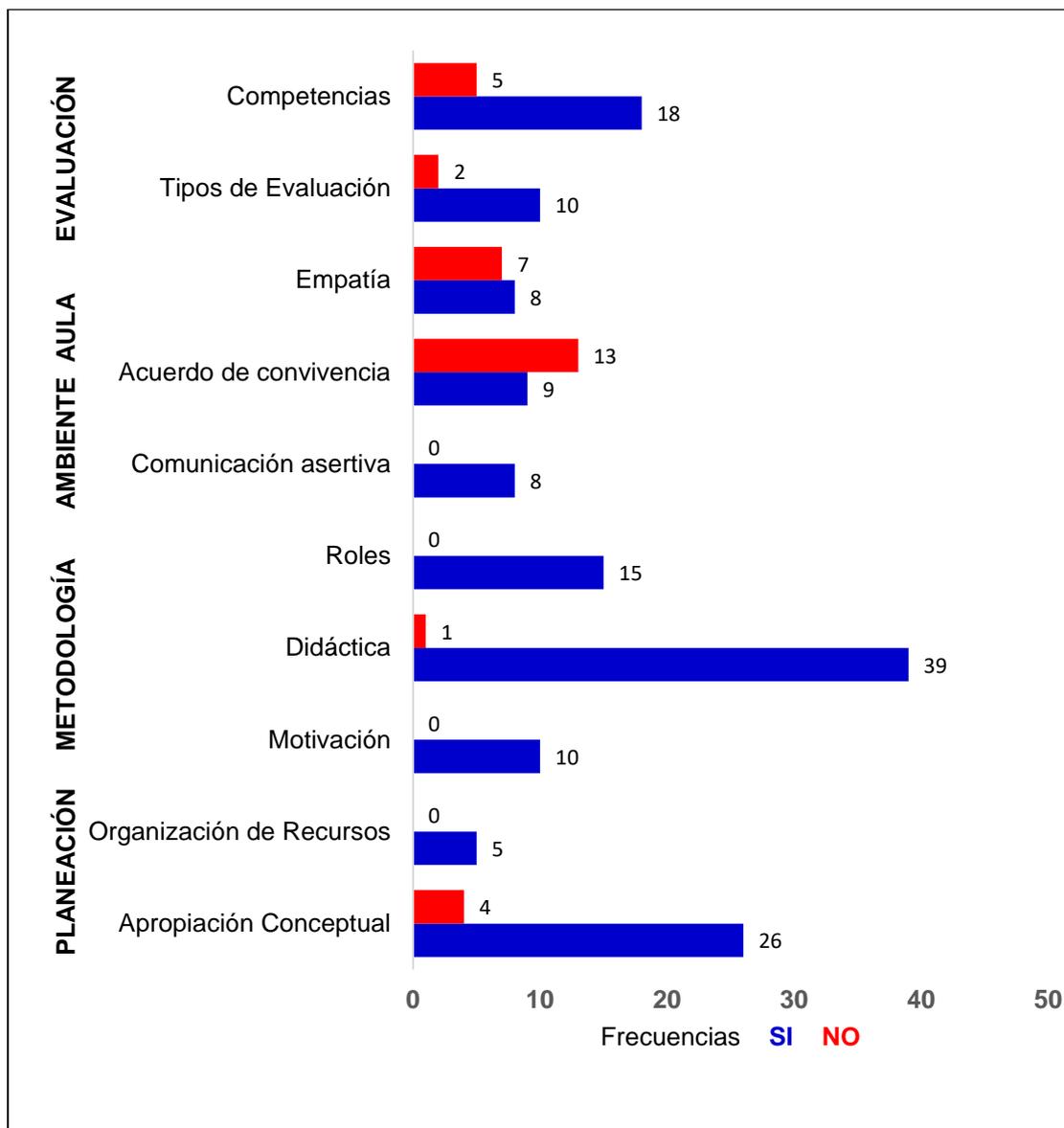
Las unidades de significado obtenidas mediante análisis cualitativo de las observaciones de clase donde se implementó el módulo educativo permitieron establecer cuatro categorías para examinar en profundidad, estas son la planeación de la clase (apropiación conceptual y organización de recursos que realiza el docente que implementa el módulo educativo en su práctica pedagógica), metodología empleada en el desarrollo de la clase (seguimiento del modelo de escuela activa que involucra los procesos de motivación, didáctica con actividades variadas y los roles de los estudiantes y profesor), el ambiente del aula (cualidades de los procesos de interacción social como la comunicación asertiva, los acuerdos de sana convivencia y la empatía), finalmente; la evaluación y retroalimentación (reconocimiento de los tipos de evaluación y competencias valoradas mediante el

proceso de implementación). La siguiente tabla muestra las unidades de significado halladas.

Tabla N°13. Síntesis de las unidades de significado por categorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA DE UNIDADES		TOTAL
		SI	NO	
PLANEACIÓN DE LA CLASE	Apropiación Conceptual	26	4	35
	Organización de Recursos	5	0	
METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE	Motivación	10	0	65
	Didáctica	39	1	
	Roles	15	0	
EL AMBIENTE DE AULA	Comunicación asertiva	8	0	45
	Acuerdo de convivencia	9	13	
	Empatía	8	7	
EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	Tipos de Evaluación	10	2	35
	Competencias	18	5	
Total		148	32	180

Los principales hallazgos reportados demuestran que del total de unidades de significado (180), 35 citas aludieron a los procesos de apropiación conceptual y organización de recursos que realiza el profesor que aplica el módulo educativo previa implementación del mismo, se evidencia que los profesores realizaron proceso de planeación que implicó dominar el contenido del módulo (26 citas) y disponer el material de trabajo (5 citas). Con relación a la metodología la tendencia es que los profesores si aplicaron las estrategias de motivación y la didáctica de la escuela activa que se presenta en los módulos educativos, además los roles de los agentes educativos fueron asumidos como lo sugiere el referente teórico que sustenta la propuesta de intervención.



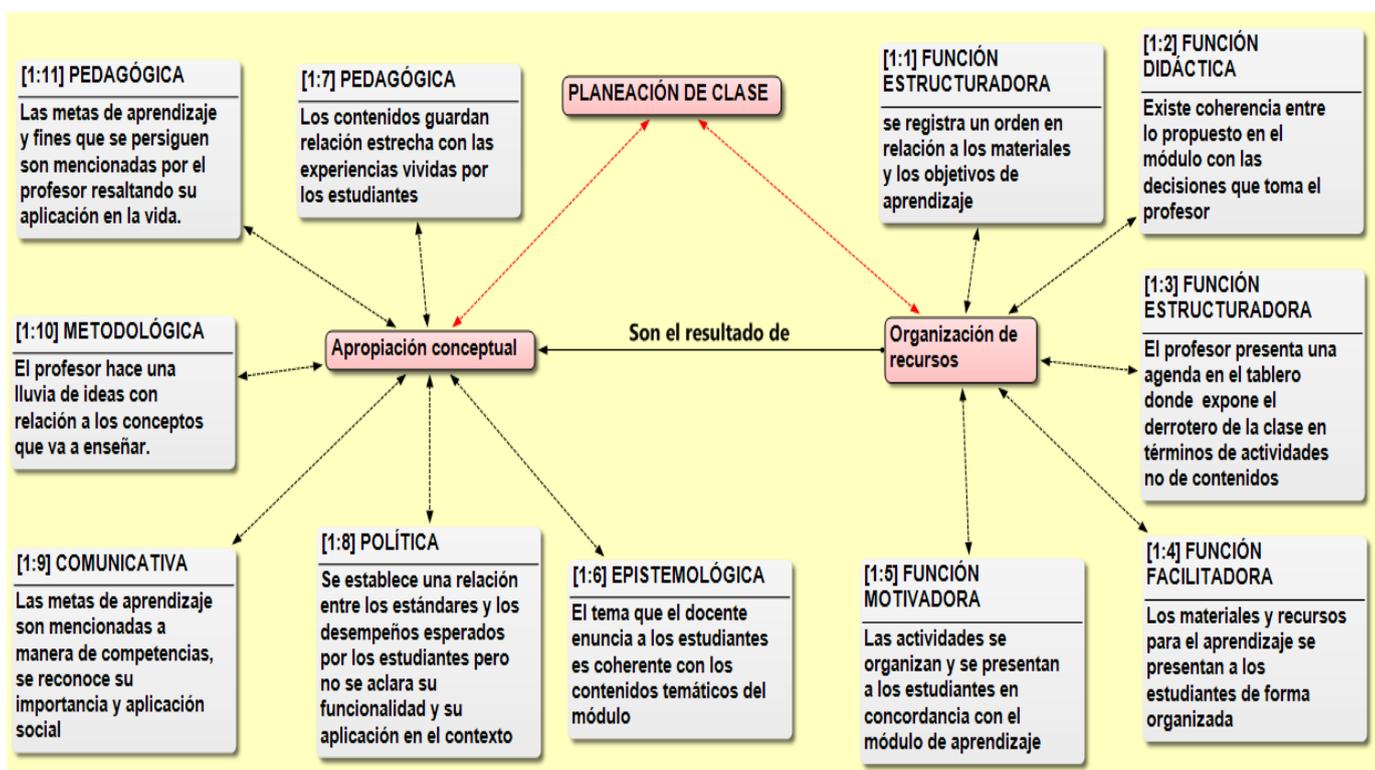
Gráfica 12. Frecuencias de las Unidades por categoría para las observaciones de clase.

Con relación a las categorías ambiente de aula y evaluación se observa en la gráfica 12 que la ficha de observación arrojó frecuencias negativas (color rojo), es decir ausencia del aspecto evaluado. Por ejemplo, se contrató en el aula una comunicación asertiva entre los estudiantes y profesores, pero fue evidente en las aulas de clase observadas la falta de establecimiento de acuerdos de convivencia y la empatía entre los participantes, no se evidenció la capacidad de los estudiantes

para percibir lo que el otro puede sentir ante determinadas acciones de convivencia. En la categoría evaluación se observan algunas barras rojas que reflejan una ausencia del aspecto en la clase, no obstante se verifica que los diferentes tipos de evaluación y el desarrollo de competencias del ser, hacer y saber son consideradas en las practicas pedagógicas examinadas.

La gráfica 13 muestra la red semántica para el análisis de la categoría “Planeación de clase”, en ella se describe que en la implementación del módulo educativo en las aulas de clase se llevó a cabo un proceso de apropiación conceptual del orden epistemológico (construcción del conocimiento), político (reconocimiento de las normas y estándares), pedagógico (contextualización de los contenidos), metodológico (dominio del modelo escuela activa) y comunicativo (aplicación social de las competencias) que permitió establecer acuerdos necesarios para realizar el proceso de transposición didáctica del texto escrito en el módulo al aula y la realidad de los estudiantes de forma efectiva. Igualmente los recursos de aprendizaje contemplados en el módulo exigió su revisión, planeación y análisis de sus funciones como agente estructurador (organiza el proceso de enseñanza), didáctico (presenta las actividades de aprendizaje), facilitador (favorece el desarrollo de tareas) y motivador (anima a los estudiantes a realizar la tarea), en

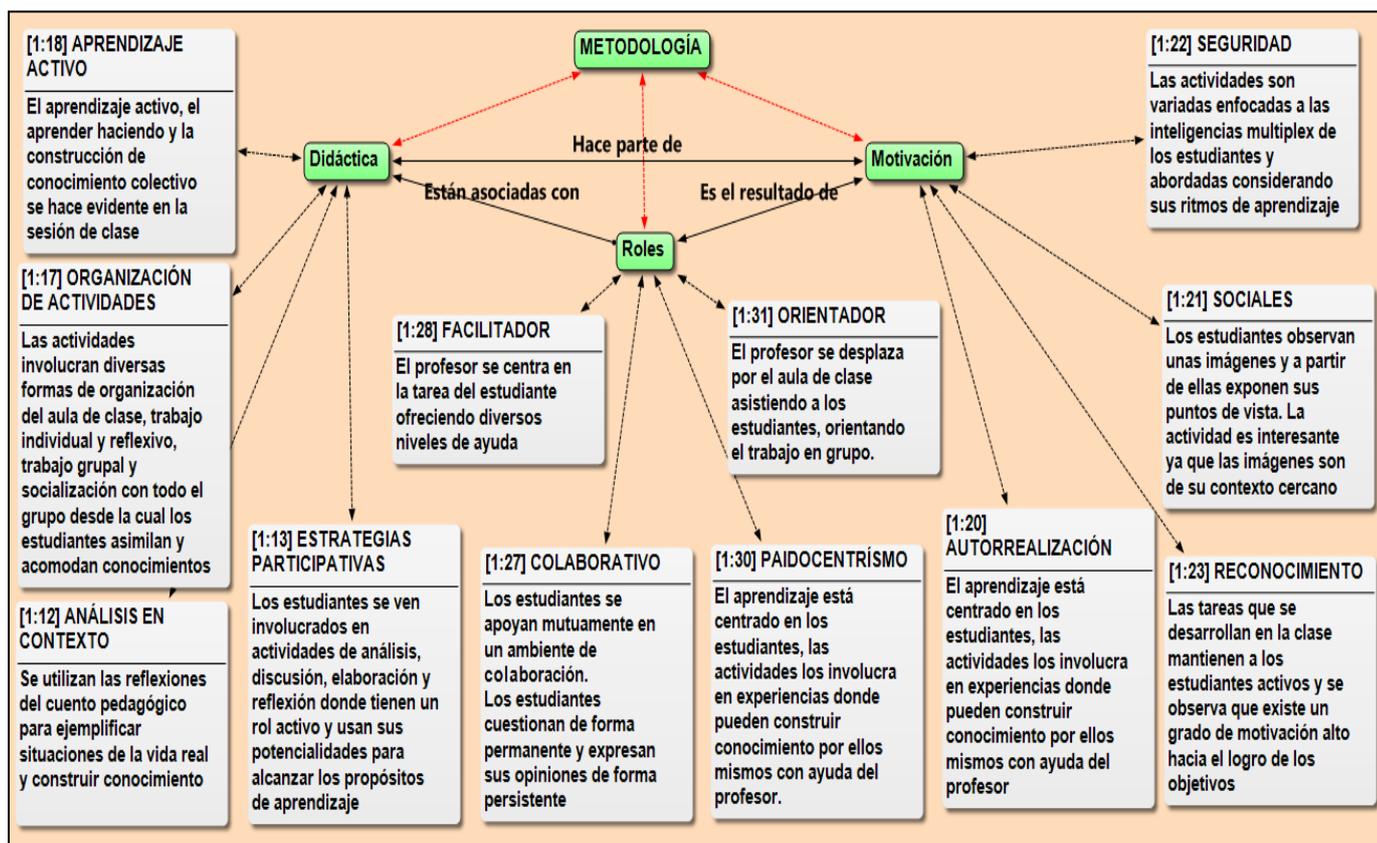
todo caso, los recursos fueron apropiados y considerados como dispositivos pedagógicos para optimar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Gráfica 13. Categoría Planeación de clase (Atlas ti-7.5)

La segunda categoría revisada en las observaciones de clase es la “Metodología empleada en el desarrollo de la clase”, la gráfica 14 expone la red semántica obtenida en Atlas ti (7.5). Esta categoría permitió establecer las relaciones entre la didáctica entendida como la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, la motivación y los roles asumidos por los estudiantes y el profesor. En cuanto a la didáctica se verificó la ejecución de estrategias sugeridas por la metodología escuela activa, como por ejemplo el aprender haciendo, el rol activo del estudiante en el proceso de construcción de su conocimiento, diversas formas de organización del aula, trabajos cooperativos y

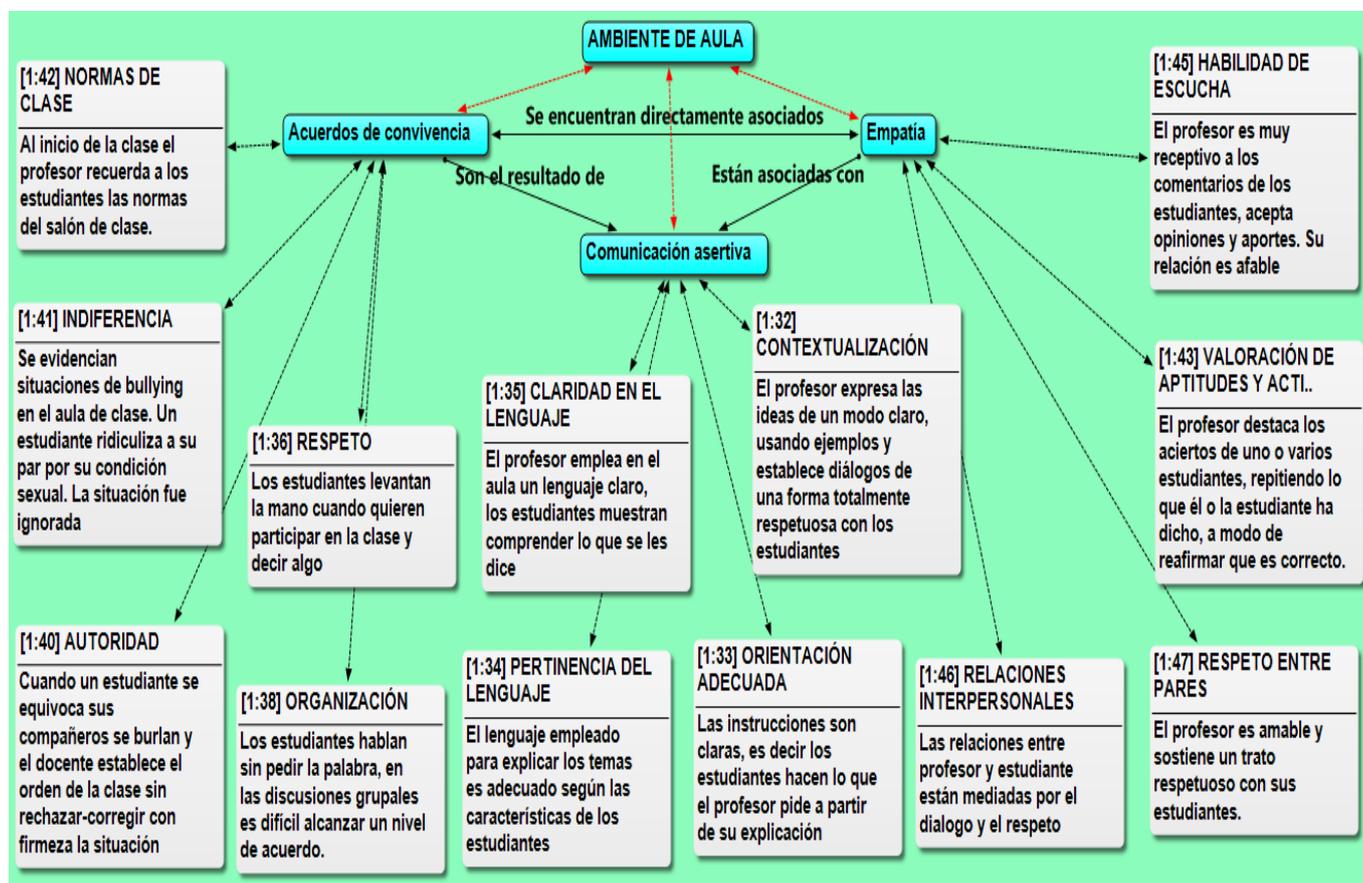
colaborativos, la contextualización del conocimiento y la interacción social de los estudiantes mediante el desarrollo de variadas actividades.



Gráfica 14. Categoría Metodología (Atlas ti-7.5)

En el desarrollo metodológico supervisado mediante las observaciones de clase se verificó que la motivación es un factor fundamental en la aplicación del módulo educativo, se reconocieron cuatro necesidades y factores que motivaron a los estudiantes. La primera necesidad es la seguridad personal, los estudiantes se vieron motivados porque se generó un ambiente de orden, estabilidad y protección. La segunda, la necesidad social de pertenencia o afiliación a un cierto grupo social, la tercera, la necesidad de reconocimiento hacia la persona, se motivó a los estudiantes exaltando sus logros particulares y el respeto hacia los demás y finalmente la cuarta necesidad encontrada fue la auto-realización, los estudiantes se mostraron satisfechos porque las actividades desarrollaron su potencial

personal. Con relación a los roles, se constató un profesor facilitador y orientador del proceso educativo y los estudiantes asumieron un rol activo y colaborativo.



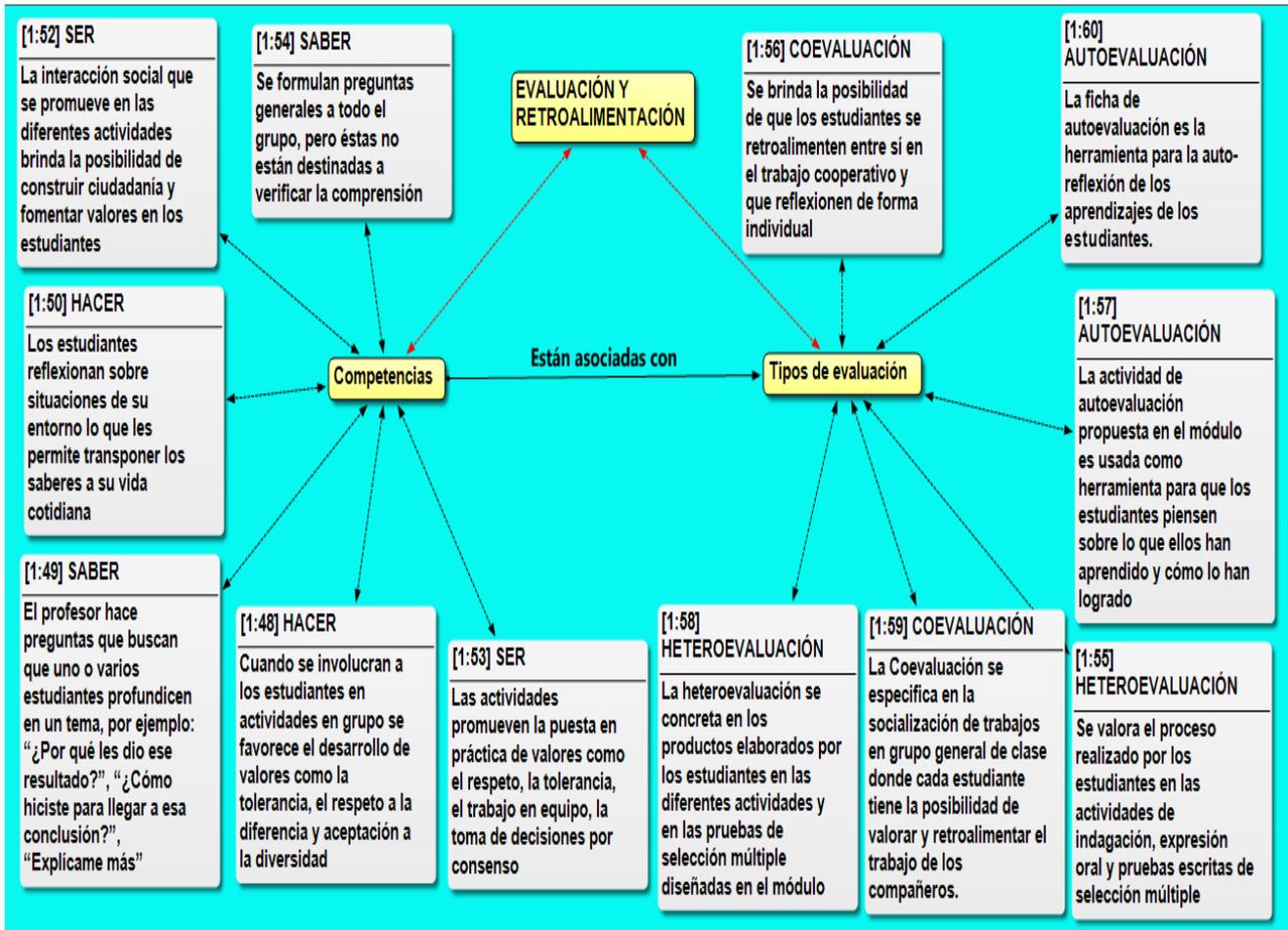
Gráfica 15. Categoría Ambiente de Aula (Atlas ti-7.5)

La gráfica anterior, muestra la red semántica obtenida para la categoría "Ambiente de Aula" en ella se examinó la existencia de acuerdos de convivencia en el aula ya que es necesario el establecimiento de pactos que conlleven a la sana convivencia, a la práctica de valores y les permite a los estudiantes desarrollarse como personas, aprender a convivir con los otros, expresarse, dialogar, resolver las diferencias, saber trabajar y ser solidarios. Se encontró que estos acuerdos se realizan en las aulas de clase (pactos de aula) pero a menudo no se cumplen. Se evidenció la existencia de casos de bullying y falta de respeto hacia compañeros de clase y hacia el profesor. Existe evidencia que algunos estudiantes no valoran a los demás

y aunque en el colegio tienen la oportunidad de conocer los valores no son capaces de compartir con compañeros, sin utilizar la violencia. Los ambientes encontrados en las aulas de clase observadas se caracterizan por ser ambientes de desigualdad y agresión. Aunque los profesores buscan que sus aulas sean espacios de respeto, en ellas a menudo se generan conflictos que dañan la sana convivencia.

La comunicación asertiva se verificó mediante el uso de un lenguaje adecuado por parte de los profesores que aplicaron el módulo educativo en sus aulas de clase, las instrucciones y las orientaciones facilitaron el proceso de implementación. Esta actitud fue observada en la mayoría de los profesores y en algunos estudiantes, ellos expresaron su punto de vista de un modo claro y de una forma totalmente respetuosa ante el interlocutor. En la mayoría de las clases observadas el profesor generó un tipo de diálogo que potenciaba la empatía entre el emisor y el receptor, por tanto, generó un acercamiento en las posturas personales lo que potenció el entendimiento mutuo.

La comunicación asertiva está asociada con la empatía, esta relación se encontró en la red semántica de la gráfica 15, se entiende la empatía como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando. Los profesores que aplicaron el módulo educativo mostraron capacidad de empatía hacia sus estudiantes, ellos demostraron ser capaces de captar una gran cantidad de información sobre sus estudiantes a partir de su lenguaje no verbal, sus palabras, el tono de su voz, su postura, su expresión facial, etc.



Gráfica 16. Categoría Evaluación y Retroalimentación (Atlas ti-7.5)

La red semántica que se visualiza en la gráfica 16 representa la categoría “Evaluación y retroalimentación”, esta categoría expresa la forma como el proceso de evaluación fue desarrollado en las aulas de clase donde se implementó el módulo educativo. De ella, se infiere que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes vivieron permanentemente una acción educativa que se relacionó con sus saberes, estos saberes son: El saber ser, el cual se evidenció en la construcción de ciudadanía y en el fomento de valores en los estudiantes, el saber hacer que se hizo evidente en las actividades prácticas y de aplicación realizadas por los estudiantes de forma individual o grupal. Y el saber, el cual refiere a la parte cognitiva donde se evidencia la construcción de conocimientos por parte

de los estudiantes, este aspecto se evidenció en las observaciones de clase cada vez que el profesor formulaba preguntas para verificar la comprensión de sus estudiantes.

Asimismo, la observación de las clases permitió ver que en las aulas de clase se emplearon diversos tipos de evaluación. La autoevaluación fue ampliamente aplicada para generar procesos de reflexión en los estudiantes. La co-evaluación se justificó en las tareas en equipo, en los debates y socializaciones donde los compañeros de clase (pares) valoraron el desempeño de cada uno sobre la base de ciertos criterios determinados. Finalmente, la hetero-evaluación se empleó cuando el profesor realizó una valoración de los aprendizajes de los estudiantes para reconocer las debilidades y fortalezas del proceso, así como los progresos de los estudiantes en relación a los objetivos de aprendizaje.

1.3. Resultados para el objetivo de investigación tres.

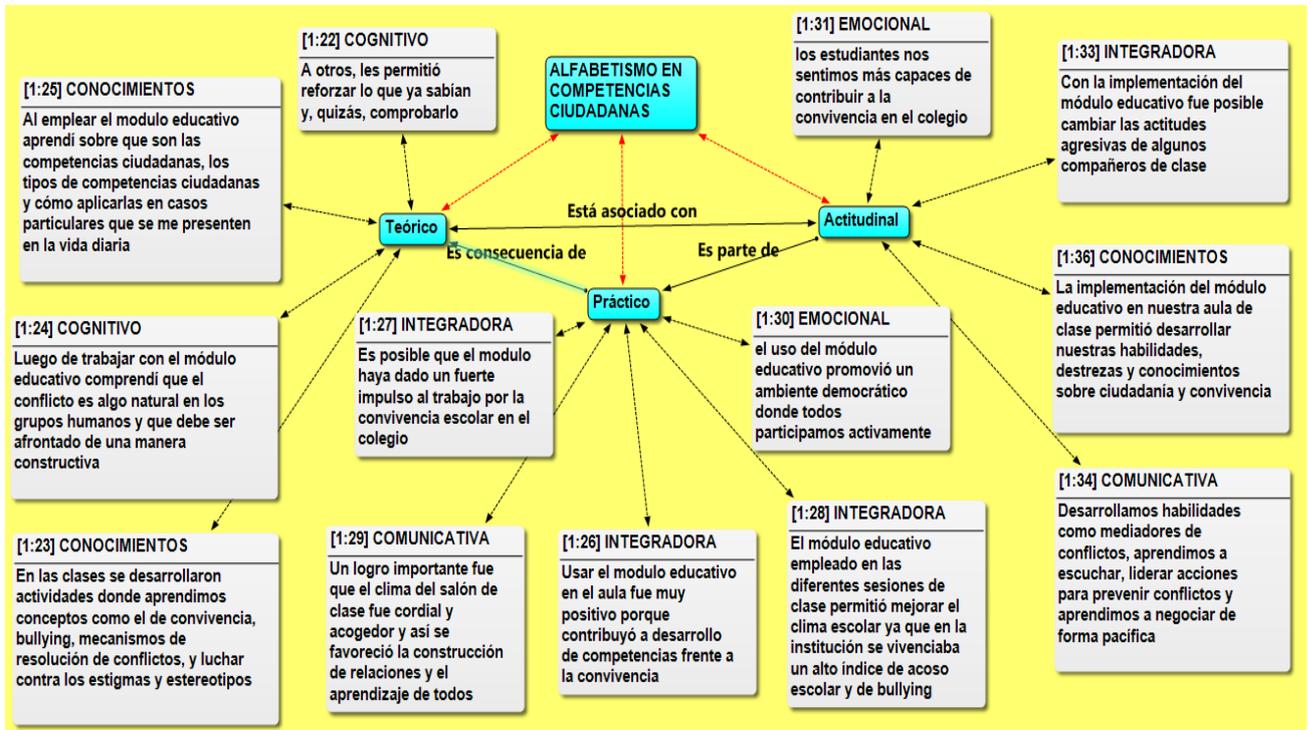
La aplicación del módulo educativo en las aulas de clase de diversas instituciones educativas de Ibagué-Colombia contribuyó al fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes, al mejoramiento del clima escolar en el interior de las instituciones educativas y al desarrollo de las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Mediante el análisis cualitativo obtenido en el programa Atlas ti (7.5), fue posible valorar los testimonios focalizados de los estudiantes, de ellos se devela las principales contribuciones que los estudiantes enuncian luego del proceso de implementación del módulo educativo.

4.3.1. Testimonios focalizados de los participantes sobre las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales.

La gráfica número 17 exhibe la red semántica correspondiente a las contribuciones del módulo educativo identificadas por los estudiantes y relacionadas con el aspecto **“fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas”**.

Desde esta perspectiva se enuncia que mediante la implementación del módulo educativo en el aula de clase los estudiantes desarrollaron conocimiento teórico, práctico y actitudinal con relación a las competencias ciudadanas. Estos conocimientos responden a la necesidad de reconocer la diversidad de derechos y deberes ciudadanos que el mundo contemporáneo solicita hoy en día. En este sentido, luego de la aplicación del módulo, los estudiantes se reconocen como individuos cívicamente competentes porque tienen la capacidad de conocer, hacer y tener una actitud en un contexto determinado de actuación en los planos políticos, sociales y económicos. Es decir, tienen la capacidad de integrar sus habilidades,

conocimientos, practicas, motivaciones, actitudes, valores éticos para responder a demandas complejas y desarrollar acciones de forma adecuada.



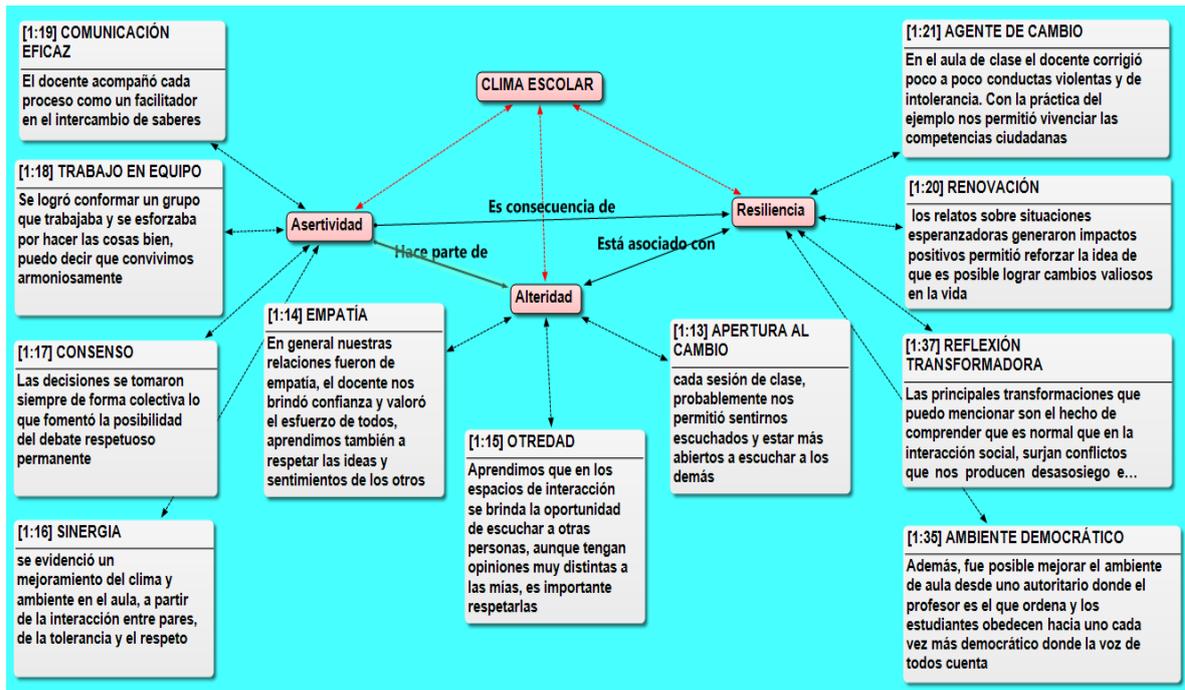
Gráfica 17. Contribuciones-alfabetismo en competencias ciudadanas (Atlas ti-7.5)

La gráfica anterior reconoce la formación ciudadana como un aspecto clave desarrollada a través de la implementación del módulo educativo, como lo expresaron los estudiantes en sus testimonios focalizados el alfabetismo en competencias ciudadanas implicó: el desarrollo de conocimiento y comprensión de la realidad social, el ejercicio de la ciudadanía democrática en el interior del aula de clase, a través de la incorporación de formas de comportamiento individual para convivir en el ambiente escolar, relacionándose con los demás, cooperando, comprometiéndose y afrontando conflictos. Además, involucró el desarrollo de habilidades en los estudiantes para la participación en aspectos fundamentales de la vida cívica, como la participación política, social y económica.

El proceso de formación empleado mediante el módulo educativo generó cambio de actitudes agresivas de los estudiantes hacia actitudes adecuadas y más tolerantes, de respeto por el otro y la diversidad mediante el trabajo colaborativo; permitió la adopción de comportamientos apropiados para convivir con otros tales como la toma de decisiones por consenso, la participación activa y sensible en roles y responsabilidades como ciudadanos que aporten a su contexto social.

Por otro lado, la gráfica 18 muestra la red semántica concerniente a las contribuciones del módulo educativo con relación al “**Clima Escolar**”, se identificó un mejoramiento del clima escolar en las instituciones educativas a través del establecimiento de relaciones interpersonales afectivas (relaciones de empatía hacia los demás), la incorporación de la(s) cultura(s) juveniles a la dinámica escolar (oportunidades de respeto a la otredad), el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes con la institución, la participación y convivencia democrática desde el ejercicio de los valores morales y la mejora del auto concepto académico de los estudiantes (agente de cambio capaz de transformar su realidad).

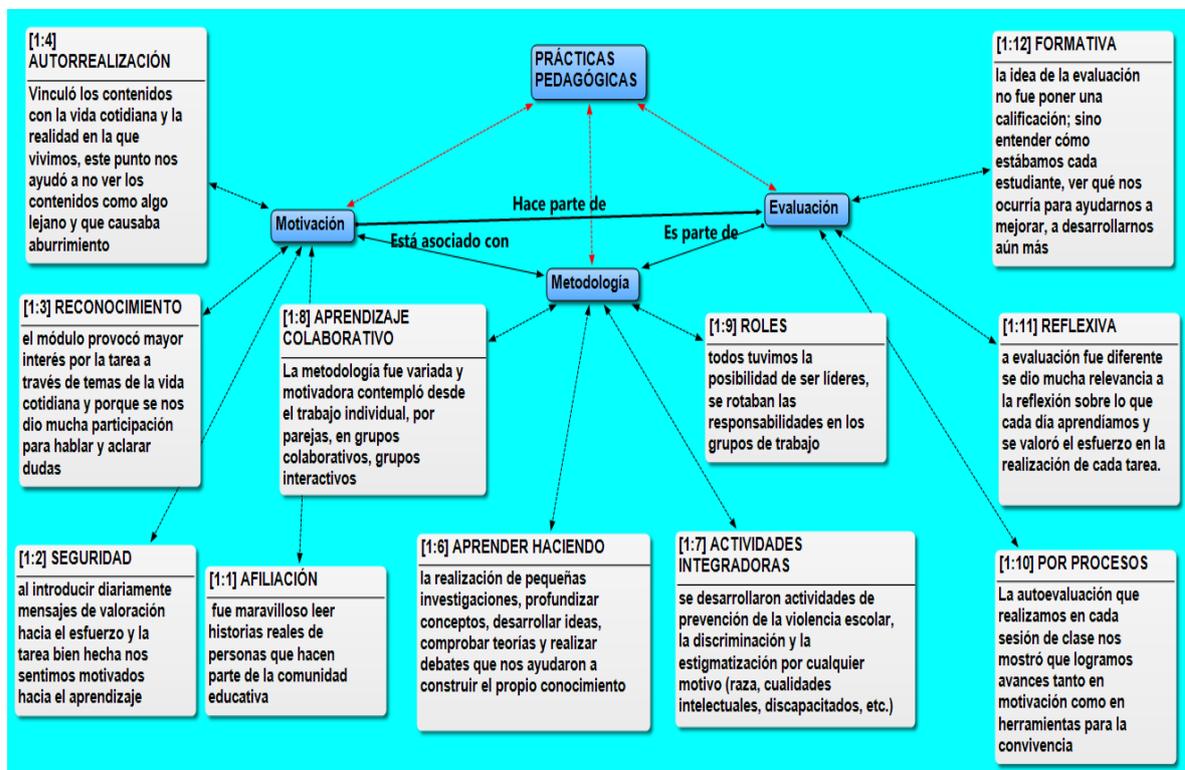
En este sentido, es evidente que tras la implementación del módulo educativo, los estudiantes se mostraron asertivos, mejoraron la comunicación entre ellos, se manifestaron abiertos al cambio, al trabajo en equipo, a la toma de decisiones consensuadas, respetando al otro como igual y demostraron ser resilientes porque a pesar de sus realidades sociales lograron reflexionar y transformarse generando impactos positivos en su vida.



Gráfica 18. Contribuciones-Clima Escolar (Atlas ti-7.5)

El módulo educativo permitió desarrollar la potencialidad que tienen los estudiantes para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. En otras palabras, brindó la posibilidad de un clima escolar sano, armónico, sin violencia el cual incidió directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Además, el módulo educativo forjó diversas formas de interacción entre los miembros que conforman la comunidad educativa, una interacción que supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes. Para lograr esta convivencia social pacífica y democrática entre los miembros de la comunidad educativa, fue necesario el aprendizaje y la práctica de valores y el desarrollo de la capacidad de las personas para convivir en armonía.

Finalmente, la gráfica 19 presenta la red semántica concerniente a las contribuciones del módulo educativo con relación a “Las prácticas pedagógicas”, se develó un cambio en la motivación, metodología y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes registraron en sus testimonios que el módulo educativo despertó su interés hacia el aprendizaje de las competencias ciudadanas, las actividades desarrolladas, las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas produjeron aprendizajes significativos.



Gráfica 19. Contribuciones-Prácticas pedagógicas (Atlas ti-7.5)

El desarrollo de prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes fue reconocido como una de más relevantes contribuciones de la aplicación del módulo educativo. Esta investigación permitió a los docentes que aplicaron el módulo educativo reflexionar sobre lo que hacen y como están enfrentando lo que a diario se encuentra en el aula, esta reflexión le permite valorar sus acciones y mejorarlas. Entonces, la investigación facilitó la cualificación de los

profesores porque la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje llevan a una constitución del saber pedagógico y didáctico y la posibilidad de cualificar la práctica pedagógica.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes

Los resultados vinculados al objetivo de investigación uno permitió establecer las características de las competencias ciudadanas de los estudiantes a partir de la encuesta de convivencia escolar. El análisis realizado a las diferentes categorías y aspectos valorados en la encuesta permitieron obtener una perspectiva global y específica acerca de los grupos y tipos de competencias ciudadanas que logran desarrollar los estudiantes en su paso por las instituciones educativas de Ibagué-Colombia. En las circunstancias actuales de Colombia esta caracterización cobra gran relevancia cuando, como sociedad, nos encaminados en la búsqueda de alternativas que nos permitan superar la exclusión social, fortalecer la formación de ciudadanos que resuelvan sus conflictos de manera pacífica y lograr relaciones más armoniosas en los diferentes espacios de interacción social.

El ministerio de educación colombiano comprende las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y

comunicativas que permite que los hombres y mujeres, bien sean adultos o menores de edad, participen activamente en el desarrollo de una sociedad democrática. Por tanto, dichas habilidades se pueden desarrollar en diversos contextos de interacción social, no solo la escuela, y con ellas se busca que los individuos sean capaces de resolver problemas que se presentan sociedad cotidianamente en la, se relacionen con otros seres humanos de una manera más comprensiva y justa, participen activa y responsablemente en los procesos democráticos aceptando la pluralidad y las diferencias en su entorno social.

De acuerdo a lo anterior, las competencias ciudadanas se organizan en tres grupos que en conjunto contribuyen a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos presentes en la constitución colombiana. La convivencia y paz son aquellas que hacen hincapié en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos considerando que las decisiones deben respetar los derechos de las personas como las normas que rigen la vida en comunidad. Finalmente, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se caracterizan por el reconocimiento de la diversidad humana.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia considera que para la formación ciudadana es indispensable adquirir ciertos conocimientos específicos acerca del ejercicio de la ciudadanía, pero también ejercitar diferentes competencias ciudadanas (MEN, Serie Guías Nro.6, 2017). Estas son: Competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Las competencias cognitivas se entienden como la capacidad para realizar diversos

procesos mentales, como la capacidad para colocarse en el lugar del otro, los niveles de análisis crítico y reflexión, así como la identificación de las consecuencias de los actos y decisiones propias. **Las competencias emocionales**, están relacionadas con las habilidades necesarias para identificar y responder de manera constructiva las emociones personales que tenemos y las de los demás, por ejemplo, tener empatía con nuestros interlocutores o quienes nos rodean. **Las competencias comunicativas refieren a aquellas** capacidades para escuchar con atención los argumentos de los otros y procesarlos debidamente, aunque no se compartan, así como las capacidades para expresarnos adecuadamente con claridad, firmeza y sin agresión a los propios puntos de vista. Y las competencias integradoras articulan las anteriores competencias para enfrentar de manera holística los problemas que se puedan presentar a través de la utilización de conocimientos, generación creativa de nuevas ideas, así como las competencias emocionales como la autorregulación de la rabia y las competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

En el contexto de las competencias ciudadanas, explica Enrique Chauv, se busca que los ciudadanos desarrollen la capacidad de relacionarse con otros, de construir una sociedad más pacífica, en la que se acepten las diferencias y podamos vivir y construir a partir de esas diferencias (Chauv E. , 2017), una sociedad más democrática en la que todos puedan participar en la toma de decisiones sobre lo que ocurre, así como en la construcción de las normas que nos guían, para lo cual es indispensable comprender su sentido y aprender a manejar las situaciones en las cuales nuestros intereses aparentemente están en contra de los de otros, por lo

cual surgen conflictos, los cuales se deben manejar sin violencia, encontrando acuerdos de beneficio mutuo, sin vulnerar las necesidades de las otras personas, porque es una negociación entre mis intereses y los de la otra persona, es una negociación que hay que aprender a hacerla encontrando el beneficio general.

De acuerdo a lo anterior, se presenta el análisis de los resultados para el objetivo uno desde dos miradas, la primera es la caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde la perspectiva global que implica valorar las opiniones y acciones de los estudiantes en función de los tres grupos de competencias ciudadanas y la segunda mirada expone dicha caracterización desde la interpretación dada a las opiniones de los estudiantes con relación a los tipos de competencias ciudadanas, el siguiente cuadro describe ejemplos de los grupos y tipos de competencias ciudadanas en contraste con las principales evidencias halladas en los resultados de la investigación.

Grupos/ Tipos de Competencias Ciudadanas	Convivencia y paz.	Participación y responsabilidad democrática.	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
Cognitivas: Capacidad de “ponerse en los zapatos del otro”	Entiendo que se pueden presentar conflictos en los diferentes tipos de relaciones y que es posible manejarlos de forma constructiva utilizando la herramienta de la escucha y comprendiendo los puntos de vista del otro lado. Evidencia: <i>“Analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos”.</i>	Reconozco la importancia que tienen las normas para lograr metas comunes en el salón de clases. Evidencia: <i>“Dentro de tu colegio, sin que vieras te robaron algo”</i> <i>“Has hecho daños o has visto que otras personas hagan daños intencionalmente en alguna propiedad de tu colegio”</i>	Evalúo críticamente mis pensamientos y acciones cuando discrimino o estoy siendo discriminado. Evidencia: <i>“Hemos hecho sentir mal a alguien, excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos”</i>
Emocionales: Capacidad de sentir y comprender los problemas que sufren los otros.	Identifico emociones de (alegría, rabia, tristeza, miedo) cuando voy al colegio. Evidencia: <i>“Cuando regañan injustamente a</i>	Identifico y manejo adecuadamente mis emociones, como el miedo a lo desconocido, el temor a participar o la rabia,	Me solidarizo y expreso empatía en relación con personas excluidas o discriminadas. Evidencia: <i>“Rechazamos a</i>

	<i>un compañero de clase me siento bien, Cuando veo que le pegan a un compañero de clase, o cuando un compañero se cae y se hace daño, me parece divertido. Es difícil controlarme cuando me da rabia”</i>	durante las discusiones grupales. <i>Evidencia: “Actúo sin pensar cuando me da rabia. Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores, Me da miedo que otros crean que soy tonto”</i>	<i>alguien, no lo dejamos estar en el grupo. Viste que rechazaran a alguien del colegio porque parecía homosexual”</i>
Comunicativas: Expresar ideas generando diálogos argumentados	Expreso mis posiciones y escucho las de los otros, en situaciones de conflicto. <i>Evidencia: “He recibido por internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien del colegio”</i>	Hago saber mi punto de vista cuando se toman decisiones de grupo. <i>Evidencia: “Ofendí o le pegue a alguien del colegio en reiteradas ocasiones”</i>	Entiendo y respeto que existen muchas formas de expresar las identidades. <i>Evidencia: “Insulte a alguien del colegio haciéndolo sentir mal”</i>
Integradoras: Capacidad de participar en procesos de organización y movilización ciudadana	Solicito disculpas a quienes he podido afectar y puedo perdonar cuando me ofenden a mí. <i>Evidencia: “Me propongo como mediador en conflictos entre compañeros y compañeras del colegio”</i>	Exijo que mis autoridades, mis compañeros y yo mismo, cumplamos las normas y los acuerdos <i>Evidencia: “Cuando se agrede físicamente a alguien en el colegio o cuando se incumplen las normas, se aplican las sanciones pertinentes”</i>	Puedo estar consciente de algunas formas de discriminación y ayudo con decisiones, actividades, normas o acuerdos para evitarlas <i>Evidencia: “Se desarrollan actividades deportivas o culturales que favorezcan la convivencia”</i>
Conocimientos:	Entiendo la importancia de mantener un buen clima de aula y soy consciente de que mis compañeros tienen derecho a recibir buen trato, amor y cuidado. <i>Evidencia: “No existe un ambiente agradable y de sana convivencia en el salón de clase”</i>	Conozco mis derechos y deberes. <i>Evidencia: “La mitad de los estudiantes no conocen el pacto de convivencia de su institución educativa”.</i>	Identifico y respeto la existencia de grupos con diversas características de etnia, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. <i>Evidencia: “Ambos fenómenos bullying y cyberbullying son frecuentes en las relaciones escolares”.</i>

5.1. 1. Análisis Global de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde los grupos de competencias

El primer grupo de competencias es el de **Convivencia y paz**, desde su análisis se develó que en las instituciones educativas de Ibagué-Colombia la tendencia

predominante es la ausencia de un clima de aula agradable y la carencia de una sana convivencia escolar. Al mismo tiempo se reconoce la existencia de herramientas para resolver los conflictos en forma pacífica porque las instituciones educativas desarrollan actividades deportivas o culturales que favorecen en alguna medida la convivencia y aplican las sanciones pertinentes cuando se incumplen las normas. No obstante, la mitad de los estudiantes no conocen el pacto de convivencia de su institución educativa.

Entendiendo el clima escolar como un conjunto de relaciones y actividades que desarrollan los actores que integran la institución educativa (Cere, 1993); (Arón & Milicic, 2000); (Redondo & Cornejo, 2001). Se muestra por parte de los estudiantes una percepción negativa del clima escolar donde las relaciones contradictorias entre conocer y desconocer las normas, las estrategias, las sanciones y actuar desmedidamente en la interacción con otros son los factores determinantes de una convivencia poco pacífica; resulta fundamental conocer las normas de la institución educativa para tomar decisiones fundamentadas.

De acuerdo con (Lanni, 2003) la convivencia representa un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica el renunciamiento de los sujetos al individualismo en pro del bien común y del colectivo institucional, es decir que la convivencia escolar consiste en el encuentro entre los actores que hacen vida en la institución educativa, generando relaciones recíprocas en la construcción de conocimientos y saberes académicos. Por tanto, es un proceso progresivo de impulsos individuales y colectivos que posibilitan la socialización entre los sujetos que forman parte de la comunidad educativa.

¿Por qué los estudiantes perciben un clima escolar inadecuado aún cuando las instituciones educativas hacen esfuerzos por desarrollar estrategias para prevenir la violencia escolar?, esta pregunta refleja lo complejo de las relaciones sociales, no es suficiente con diseñar actividades aisladas y plantear estrategias que no llegan a toda la comunidad, cuando éstas no abordan los principios de una sana convivencia, los resultados no son los esperados. Como lo plantea (Pascual, 2001), una verdadera convivencia escolar se sustenta sobre la base de tres principios a saber, el diálogo, la cooperación y el sentido de pertenencia; por ello las estrategias que se implementen deben propender por considerar estos elementos.

El diálogo es importante para potenciar la convivencia escolar, saber hablar y escuchar, favorece la comprensión de las necesidades e intereses de los otros y contribuye a elevar los niveles de tolerancia y el intercambio de conocimientos además de posibilitar la aceptación de la diversidad de los seres humanos. Asimismo, consolida el proceso de comunicación y entendimiento entre los actores académicos, aspecto imprescindible para la convivencia escolar.

La cooperación, tiene una incidencia esencial, es una situación social en la que los objetivos de los individuos en el contexto escolar están ligados de tal manera que cada persona sólo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo. La cooperación en el ambiente escolar es una estrategia de integración entre docentes, estudiantes y representantes que coadyuva a una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos. Y el sentido de pertenencia, tiene que ver con el nivel de satisfacción

personal de cada actor social en el ambiente escolar; su reconocimiento como ser humano, el trabajo en equipo coadyuva a fortalecer el mejoramiento de las relaciones interpersonales con sus pares, en fin, las estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar deben planearse de forma que respondan a los intereses de construcción de sociedad pacífica.

El segundo grupo de competencias analizado es el de ***Participación y responsabilidad democrática***, se encontró que los estudiantes no toman decisiones de forma responsable, en la mayoría de las veces actúan sin pensar en las consecuencias de sus acciones. Los estudiantes señalaron que con frecuencia presentan conflictos con sus pares, específicamente son sometidos o someten a sus iguales a algún tipo de maltrato físico como cuando hacen daño o agreden físicamente y de forma intencional a un compañero. Los estudiantes enmarcaron las situaciones que afectan el ambiente de aula en el salón de clase, entre ellas reconocieron la indisciplina y agresiones verbales entre compañeros, chismes, agresiones físicas entre compañeros, agresiones físicas de profesores a estudiantes, agresiones verbales de profesores a estudiantes, agresiones físicas de estudiantes a profesores, agresiones verbales de estudiantes a profesores.

Con relación a los conflictos que se presentan a menudo entre estudiantes en el interior de las aulas de clase, se debe considerar tal como lo sugieren diversos autores que el conflicto alude a esas situaciones que surgen cuando se juntan dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención (Moreno, 2008) (Castro & Serafíz, 2009) (Sánchez, 2009) (Chaux E. , 2012). Por ello, es necesario considerar las implicaciones de las decisiones y de las acciones que los sujetos

ejecutan ya que cuando no se manejan adecuadamente los conflictos, éstos pueden derivar en agresividad, lo que lleva a la violencia. Los conflictos se pueden presentar en cualquier institución educativa, especialmente en el aula, pues es el lugar donde se evidencian con mayor frecuencia las agresiones causadas por conflictos, tanto en los profesores como en los estudiantes (Parra, González, Moritz, & Blandón, 1999)

Las agresiones y/o maltrato definen los diferentes comportamientos que se presentan en las instituciones educativas que pueden generar diferencias que inciden en la convivencia y en el ambiente escolar, y que crean situaciones de agresión manifestadas mediante la alteración de las conductas que van afectando sentimientos, emociones, necesidades, percepciones, opiniones e intereses de los actores educativos (Valadez, 2008). En el maltrato entre iguales se presentan situaciones como la intención de hacer daño, las conductas de agresión dirigidas a la víctima como por ejemplo las agresiones verbales y físicas, aislamiento social, chantaje, destrozo o robo y acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones (Sánchez, 2009); (IDEA, 2005).

A menudo, las situaciones de maltrato y agresión trascienden las relaciones humanas y se trasladan a las relaciones con el entorno natural, pues con frecuencia los estudiantes causan daño de forma sistemática a las propiedades, bienes y enseres, esta es una forma de agresión hacia los espacios escolares que pertenecen a la comunidad. Se reconoció por parte de los estudiantes que las instituciones educativas se presentan ambas conductas (robos y vandalismo), se adueñan o ejercen acciones violentas sobre los enseres o útiles escolares que no

son de su propiedad. Por lo menos una vez dentro del colegio, han robado algo a alguien sin que esa persona viera, han hecho daños de forma intencional al colegio y han visto que otras personas hacen daños en alguna propiedad del colegio.

Educar en valores para la convivencia supone cultivar en los alumnos principios como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, cuestionando al mismo tiempo los valores antiéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, el individualismo entre otros.

La **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**, es el tercer grupo de competencias ciudadanas y la que requiere mayor atención, se requiere mejorar estas competencias de forma urgente, pues con frecuencia los estudiantes asumen actitudes de discriminación hacia sus compañeros, son poco tolerantes de las diferencias y además sus ideas son consideradas las únicas y verdaderas, por tanto, carecen de una voluntad de entendimiento hacia sus pares. Los estudiantes exhiben conductas de agresión hacia uno o varios de sus compañeros de manera física o verbal (porque no se acepta la diferencia, por ejemplo, insultar a alguien haciéndolo sentir mal, rechazar y excluir a alguien del grupo, amenazar con golpear a alguien por no satisfacer deseos de terceros, discriminar a alguien por su condición sexual).

En conclusión, los estudiantes han experimentado una o más veces agresiones verbales o físicas y a su vez han agredido a sus compañeros de la misma forma como mecanismo de defensa ante los insultos, burlas y amenazas por parte de sus

pares. Por tanto, la intimidación entre estudiantes surge como una manifestación más de violencia, implica sin lugar a dudas la apremiante necesidad de analizar en detalle diversos factores internos y externos que afectan significativamente la labor social de las instituciones educativas. De ahí que los estudiantes reconocen que el "Bullying" es un fenómeno real en sus aulas de clase suscitada en algunas ocasiones por la permisividad o indiferencia de la propia comunidad educativa.

La intimidación escolar se hace evidente cuando "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus, 1998). En tal sentido, dicho comportamiento adquiere diferentes matices de acuerdo al grado de agresividad e intencionalidad con que se realice. Estos pueden ir desde la agresión física (golpes y empujones), la agresión verbal (comentarios desagradables, apodos, insultos, entre otros), hasta aquellos que se realizan de forma indirecta como por ejemplo los rumores, incitación a la exclusión del grupo social al cual se pertenece.

Es lamentable que se evidencien casos de intimidación, entendida ésta como un abuso de poder sistemático en el cual se siente un aparente placer al maltratar a un compañero (Velázquez, 2005), más aún cuando se hace referencia especialmente a un grupo de personas que comparten un proceso de formación, los cuales en la mayoría de los casos asumen dichos comportamientos producto de relaciones familiares deterioradas o por acción del grupo social inmediato en el que debe moverse. De ahí que, aunque a simple vista le cueste a la sociedad asimilar la frase extraída de la metáfora del puercoespín de Schopenhauer acerca

de que “los hombres al necesitarse se buscan, cuando están juntos se hacen daño” da la impresión de que de manera desafortunada dicha situación parece reflejarse en algunas instituciones educativas.

Es claro afirmar que alrededor de la problemática de intimidación escolar giran una serie de elementos y/o agentes sociales sobre los cuales recae la responsabilidad. Se observa por ejemplo cómo la responsabilidad de la familia ha sido paulatinamente delegada a la escuela en virtud a factores tan variados los cuales van desde deterioradas relaciones intrafamiliares, hasta lo referente a los nuevos roles que han tenido que asumir los padres en calidad de agentes de producción económica (Lanni, 2003).

De igual forma los medios de comunicación tienen gran influencia sobre los comportamientos de los individuos, a menudo éstos incitan a la agresividad. Seguidamente –y no menos importante que los demás- se encuentra la institución educativa, donde en ocasiones no se brinda la atención adecuada a tales situaciones en razón a que no se establecen planes de acción pertinentes que permitan identificar focos de agresividad con miras a establecer la intervención respectiva. Por último, un alto grado de responsabilidad recae sobre entes gubernamentales encargados de garantizar que el servicio educativo se pueda ofrecer en óptimas condiciones, desde el punto de vista de la calidad y la inclusión reflejada en la adopción de políticas pertinentes, con personal idóneo para el manejo de dichas situaciones al interior de las instituciones educativas.

En síntesis, se puede afirmar que el problema del Bullying, acoso escolar, discriminación e intimidación al interior de las instituciones educativas requiere mayor importancia en la medida en que cada uno de estos comportamientos puede generar conflictos sico-sociales en los sujetos involucrados. Por lo tanto, se hace un llamado a la integración de los agentes educativos involucrados para que no actúen como espectadores y asuman la responsabilidad que les ha sido asignada en beneficio de la comunidad educativa.

5. 1. 2. Análisis Específico de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde los tipos de competencias.

Las competencias ciudadanas son entendidas desde esta investigación como un elemento fundamental de los seres humanos para vivir en sociedad, porque las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. Por ejemplo, se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible, encontrar soluciones creativas que los abarque.

De acuerdo a lo anterior, Antanas Mokus define el concepto de ciudadanía como un mínimo de humanidad compartida, es decir que cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una

confianza básica al respetar los derechos de los demás; ello implica considerar que hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano. En este sentido, la formación de ciudadanos integrales implica el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Competencias cognitivas

Al caracterizar las competencias ciudadanas de los estudiantes se encontró que presentan dificultades para realizar diversos procesos mentales importantes en el ejercicio ciudadano, por ejemplo se evidenció dificultad para generar alternativas de solución a los conflictos, para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, para ver la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas; es decir que los obstáculos identificados apuntan a la necesidad de fortalecer en los estudiantes el manejo de la información académica y social para incluir a las otras personas, a los grupos sociales, al estado y al medio ambiente en las reflexiones y decisiones que se toman cotidianamente.

Competencias Emocionales

Los estudiantes manifestaron que en los procesos de interacción social es posible identificar diversos tipos de sentimientos como respuesta ante las emociones propias y las de los demás. Predomina en las relaciones de los estudiantes la empatía negativa, es decir que los estudiantes tienen la capacidad de compartir las emociones de otros, pero no son motivados a actuar a favor del bien común. Por ejemplo, se identificó que los estudiantes sienten satisfacción ante la tristeza de un

par porque siempre que regañan injustamente a un compañero de clase experimentan sentimientos de bienestar, cuando agreden a un compañero experimentan felicidad al considerar el hecho como algo divertido, cuando un compañero expresa tristeza ante la soledad de no tener con quien relacionarse, los estudiantes manifiestan satisfacción.

Igualmente, manifiestan que es difícil controlar sus emociones porque cuando experimentan rabia les cuesta trabajo calmarse ya que con frecuencia actúan sin pensar ni medir las consecuencias de sus acciones. La cultura del silencio surge asociada a las situaciones de violencia escolar, los estudiantes experimentan sentimientos como el miedo a cometer errores y al fracaso debido a la presión social de ser considerado como un individuo sin habilidades por eso no revelan sus opiniones o desacuerdos, prefieren el silencio. El código del silencio que prevalece en las relaciones sociales de los estudiantes surge del temor a las represalias por parte de sus intimidadores o agresores y se afianza porque a los estudiantes les cuesta hablar o dialogar sobre aquella intimidación, generalmente no demuestran lo que les está pasando.

Competencias Comunicativas

Las competencias comunicativas son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Sin embargo, los estudiantes se caracterizan por sostener intercambios en donde las personas involucradas no se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención. Es evidente que los estudiantes no escuchan atentamente los argumentos ajenos porque no les interesa comprenderlos, simplemente cuando no comparten una idea o sugerencia

imponen su parecer incluso con agresión. Por tanto, los estudiantes no se comunican de forma asertiva, es decir no tienen la capacidad de expresar con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista. Esta dificultad de no saber comunicar efectivamente lo que se quiere, genera situaciones de conflicto en el aula de clase ya que difícilmente se podrán llegar a acuerdos justos y benéficos para todos. Así que es necesario desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes de manera que aprendan a comunicarse de manera descentrada, empática e inteligente, para incrementar las posibilidades de alcanzar la justicia social.

Competencias Integradoras

El manejo de los conflictos y su resolución pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos y de algunas competencias cognitivas, como generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales, como autorregular la rabia, y de ciertas competencias comunicativas, como transmitir asertivamente los propios intereses. Las carencias anteriores en las relaciones de los estudiantes reflejan que el manejo y la resolución de conflictos en el aula de clase se efectúan de forma inadecuada.

Los estudiantes no reconocen el principio de alteridad en sus relaciones, entendida como la capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo otro, por ello es el componente básico de una educación ciudadana. El respeto a esa alteridad es una actitud fundamental que debe ser desarrollada por cualquier persona que desee ser competente en una sociedad. La educación para la formación ciudadana debe crear condiciones en las cuales una persona sea capaz de mirar, escuchar y sentir al

otro, siempre enfocados en el objetivo de formar sujetos conscientes de sus derechos, capaces de argumentar, razonar y generar confianza en todas las situaciones.

Conocimientos

Es fundamental asimilar ciertos conocimientos sobre los fenómenos que afectan la convivencia escolar, los procesos de resolución de conflictos, los derechos humanos para afrontar de forma inteligente las diversas situaciones y tomar decisiones fundamentadas. Aunque los estudiantes comprenden la importancia de mantener un buen clima de aula y conocen cómo lograrlo, predominan en su entorno educativo prácticas que atentan contra la sana convivencia. De allí que no es suficiente con saber qué es ser un buen ciudadano y cómo actuar ante situaciones de conflicto, sino que es fundamental ser competente para relacionarme con otros, esto es, poseer una capacidad de comunicación, capacidad de entender al otro, capacidad de sentir lo que siente el otro y comprender su situación; sobre todo, tener claro que es sujeto en la medida que se relacione con el otro.

Rosario Jaramillo y Adriana Cepeda en su artículo “Acuerdos mínimos para desarrollar habilidades para la paz” coinciden en afirmar que: “ser un buen ciudadano no es un asunto que depende exclusivamente del conocimiento (éste juega un papel necesario, pero no suficiente), sino, principalmente, de las habilidades para relacionarse con otros: es aprender a ser competente en las relaciones personales y sociales; es desarrollar habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas – que se pueden afinar en los estudiantes por medio

de ejercicios, de prácticas y de reflexiones sobre las decisiones y las acciones dentro de ambientes propicios”

Lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad. Una educación, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural.

En este sentido, la escuela juega un papel definitivo puesto que una de sus funciones más importantes es: “la de desarrollar competencias en todos los ciudadanos para ser libres, para valorar la diversidad, para vivir en paz con otras personas y para participar competentemente en diferentes esferas de acción social”. Se debe contar con la colaboración de los maestros y directivos de la institución educativa y un currículo acorde con las necesidades de la sociedad para acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el desarrollo del sentido de justicia y legalidad, corresponsabilidad, el ejercicio del poder democrático y la identificación de reglas y límites.

En consecuencia, dada la caracterización de las competencias ciudadanas de los estudiantes, es imperioso diseñar e implementar un módulo educativo pertinente que atienda las necesidades detectadas, basado en una pedagogía democrática,

crítica y dialógica, teniendo como base los principios, fines y valores de la formación ciudadana. Un módulo educativo congruente y consistente, donde se generen contextos democráticos y pacíficos reales que favorezcan el ejercicio de las competencias ciudadanas para fortalecer los aspectos emocionales y morales, la comprensión de la existencia de los otros en cada persona, creando ambientes adecuados de relaciones respetuosas en el aula, la escuela y la comunidad; y utilizando procesos sistemáticos de reflexión – acción – reflexión donde los estudiantes generen soluciones creativas y efectivas.

5.2. Diseño e Implementación del Módulo Educativo

El diseño y la implementación del módulo educativo para el desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué-Colombia, demandó procesos de apropiación y construcción de orden epistemológico, metodológico y didáctico para su adecuada transposición en los espacios de formación generados en las diferentes instituciones educativas. A continuación, se presentan los procesos mencionados los cuales guían la discusión en torno a los resultados del objetivo dos.

5.2.1. Procesos de orden Epistemológico

El diseño del módulo educativo requirió un proceso de apropiación y construcción de conocimientos en torno a los contenidos esenciales de la formación ciudadana, el reconocimiento de las normas y estándares de competencias ciudadanas

planteados por el ministerio de educación nacional en Colombia. Por tanto, el modulo educativo aborda los contenidos que se presentan en el siguiente cuadro.

Contenidos	Conceptos claves relacionados
Derechos humanos	Dignidad humana y Relación entre derecho y deber
Inclusión	Equidad, Cohesión social, Participación, Diversidad
Equidad de Género	Identidad, Condiciones de equidad, Violencia de género
Inteligencia emocional	Sentimientos, Emociones
Manejo de conflictos	Dialogo, mediación y conciliación
Corresponsabilidad	Sentido de pertenencia, Participación democrática, Toma de decisiones
Medio ambiente	Ciudadanía y desarrollo sostenible

Los contenidos que se presentan en el cuadro anterior muestran los referentes conceptuales desde los cuales se fundamentó el diseño del módulo educativo y la preparación de las actividades didácticas destinadas a la alfabetización de los estudiantes entorno a las competencias ciudadanas. Por ejemplo, los estudiantes deben estudiar acerca de los “Derechos Humanos”, como fundamento y condición indispensable para el desarrollo de sociedades democráticas. El conocimiento, incorporación y vivencia de los derechos humanos en cualquier contexto es un proceso progresivo que requiere de dos retos esenciales: por un lado, situarse en una postura de entendimiento de la condición humana y de la dignidad desde lo práctico; y por otro lado, el conocimiento técnico de algunos conceptos que permitan el ejercicio de lo manifestado anteriormente (como instrumentos e instancias nacionales e internacionales que lo soportan).

Por lo anterior, el módulo, desarrolla dos conceptos esenciales para el respeto y ejercicio de los derechos humanos: dignidad humana y relación entre derecho y deber. Lo que resulta de gran importancia, especialmente en el contexto colombiano, considerando el gran vacío informativo y formativo que se detecta al respecto, lo que, en consecuencia, ha llevado no sólo al desconocimiento del tema,

sino también a su libre interpretación, que, a su vez, en múltiples casos, ha sido originaria de mayor discriminación y violación de derechos. Por eso se espera que el módulo, más allá de brindar las herramientas básicas para la comprensión del universo de los derechos humanos, abra el espacio para que éste conocimiento se traduzca en acciones que aporten a su defensa y ejercicio.

Un contenido fundamental que se aborda en el módulo educativo es el concepto de inclusión “La educación inclusiva implica primariamente y ante todo la apertura, la voluntad y las competencias para respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad de perfiles, circunstancias, expectativas, necesidades y estilos de los estudiantes como fuente para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes y de la adquisición de competencias ciudadanas y de vida” (UNESCO, *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*, 2009). Es por lo anterior, que en el módulo educativo se busca fomentar el desarrollo de condiciones equitativas en el aula, para los estudiantes. Es un reto pedagógico, lograr que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades para compartir el conocimiento y sean valorados a partir de aspectos particulares. Así algunas actividades desarrollan la escucha activa y la valoración de las opiniones de otros, así sean distintas a las propias.

El concepto de equidad de género es fundamental en el ejercicio de la ciudadanía el módulo educativo procura fomentar el libre desarrollo de las identidades mediante actividades donde se busca generar reconocimiento de los roles y comportamientos que social y culturalmente son asignados a los hombres y las

mujeres. Se invita a los estudiantes a que asuman roles e identifiquen estos imaginarios y se proponen ejercicios de reconocimiento de las identidades basadas en el género. Asimismo, el concepto de inteligencia emocional es abordado en el módulo con el propósito de fomentar el reconocimiento y la reflexión sobre las emociones y sus efectos y relaciones con las acciones en el aula. La capacidad de entender las emociones no como simples reacciones internas puede ser útil para el manejo de conflictos y para generar relaciones de confianza en el aula de clase.

Otro concepto clave en la formación ciudadana es el “Manejo de conflictos” mediante mecanismos como el dialogo, mediación y conciliación que permiten construir acuerdos sobre las acciones, adquirir capacidades para resolver problemas, adquirir conocimientos y transformar las relaciones sociales. Estos conceptos son fundamentales en el diseño e implementación del módulo educativo ya que desde el diálogo se generan espacios para favorecer el intercambio de ideas y el debate, el encuentro de diferentes posturas, emociones y experiencias en el aula.

En la formación para la ciudadanía, el principio de corresponsabilidad es esencial para desarrollar sentido de pertenencia y fundamentar la toma de decisiones, el módulo busca hacer visible la importancia que tiene la participación democrática y autonomía de los estudiantes, el hecho de que todos los actores del contexto se involucren en situaciones de interés social para todos. Así pues, el concepto de ciudadanía y medio ambiente adquiere sentido porque desde las competencias ciudadanas se contribuye a la formación de personas conscientes y activas frente a las problemáticas de su entorno. El módulo educativo permite suscitar algunas

reflexiones acerca del importante rol que los estudiantes desempeñan para el cuidado y protección del medio ambiente.

Por otra parte, para lograr una coherencia con el currículo colombiano, en el módulo educativo se consideró como referentes la conceptualización de la formación para la ciudadanía establecidas en los estándares básicos de competencias ciudadanas en particular la perspectiva de derechos, los grupos y tipos de competencias ciudadanas y las orientaciones específicas para desarrollar dichas competencias en los estudiantes de educación media para adultos. Lo anterior, brinda herramientas básicas para que los estudiantes puedan respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

En el módulo educativo, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo, por ello permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. En ese sentido, desde los estándares de competencias ciudadanas se establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en diversos contextos. A

continuación, se presentan los estándares y las competencias a desarrollar mediante la aplicación del módulo educativo.

Estándares por grupo y tipo de competencia	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
	Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.	Conozco los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.
Conocimientos	Valoro las normas constitucionales que regulan nuestra convivencia. Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos.	Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual. Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario.	Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana
Cognitivas	Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa.	Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparta alguna de ellas.	Construyo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.
Emocionales	Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas.	Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados y propongo acciones solidarias para con ellos.	Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.
Comunicativas	Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.	Analizo críticamente y debato con argumentos sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que éstos pueden tener sobre mi propia vida.	Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.
Integradoras	Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.	Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país.	Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.

Como se observa en el cuadro anterior, cada grupo de competencias está encabezado por un gran estándar de competencia ciudadana, el cual es general y bajo ese gran enunciado, se presentan los estándares de competencias básicas necesarios para lograr cada tipo de competencia ciudadana. Desde esta perspectiva, los estudiantes se verán inmersos en un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual desarrollarán sus competencias ciudadanas.

5.2.2. Procesos de orden Metodológico

Para la implementación del módulo educativo en las aulas de clase de las diversas instituciones educativas intervenidas se hizo necesario la apropiación y dominio de la metodología activa que fundamentó los procesos de motivación, organización en el aula, los roles y la relación docente-estudiante, así como el proceso de evaluación empleado. La metodología de aprendizaje activo permitió un aprendizaje más significativo y profundo sobre el respeto de los derechos humanos, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

El Proceso de enseñanza- aprendizaje orientado desde una metodología activa se caracterizó porque el aprendizaje se asumió como un proceso constructivo y no receptivo, es decir no únicamente como una recepción y acumulación de información. De allí que se promovió el aprendizaje auto dirigido, es decir el desarrollo de habilidades que permitieron al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar la comprensión de un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos. Por tanto, durante la implementación del módulo educativo los estudiantes trabajaron en equipo para discutir, argumentar y evaluar

constantemente lo que aprenden. Finalmente, desde la metodología activa empleada se destacó la necesidad de que la enseñanza debía tener lugar en el contexto de problemas del mundo real, de allí que se abordaran situaciones lo más cercanas posibles al contexto real de los estudiantes. La contextualización de la enseñanza promovió la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión; permitió además al estudiante enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en su contexto social.

Los principios educativos asumidos desde la metodología activa empleada en esta investigación se consolidan en tres elementos fundamentales. El primero es el uso de diversos escenarios para contextualizar los contenidos y crear la necesidad de aprendizaje, desde escenarios como la noticia de un periódico, una imagen intrigante o un poema; se presenta información que introduce a los estudiantes en el contexto del problema. El segundo principio es el énfasis en las actividades grupales donde los estudiantes trabajan asociados en pequeños grupos. Los grupos proporcionan un marco de trabajo en el cual los estudiantes pueden probar y desarrollar su nivel de comprensión y de cooperación ya que la complejidad de las situaciones abordadas puede llegar a ser tal que los miembros del grupo tendrán que repartirse las tareas para avanzar. Los estudiantes tienen una responsabilidad con el trabajo eficiente del grupo, así como con el desarrollo de su aprendizaje individual. El tercer principio del proceso metodológico usado en la implementación del módulo educativo fue la solución de problemas basados en experiencias del mundo real, los cuales conducen al desarrollo de habilidades para el razonamiento e indagación.

Igualmente, dada la visión humanista de la enseñanza desde la metodología activa empleada en el módulo educativo se reconocen además de los principios pedagógicos anteriores, los principios educativos señalados por (De zubiría, 2001) quien contempla: El conocimiento y el desarrollo se autoestructuran. Por lo tanto, es de suma importancia “dejar aprender” al estudiante sin coartar su capacidad creativa. Paidocentrismo. En la medida en que el estudiante se convierte en el nuevo centro de la educación, y el objetivo de la enseñanza. Se aprende haciendo. Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos. Por ello, se sugiere que la metodología activa se desarrolle preferiblemente en contacto permanente con la naturaleza.

La motivación desde las metodologías activas

Entendida la motivación como la fuerza que nos mueve a realizar actividades, el módulo educativo implementado en el aula de clase generó interés y motivación de los estudiantes para llevar a cabo tareas que les resultaron atractivas y gratificantes. Desde la perspectiva de los estudiantes, se consideran las motivaciones intrínsecas, inherentes a su personalidad, y las extrínsecas que aparecen a través del proceso de enseñanza y aprendizaje suscitado por el docente. Se hizo evidente que el uso del módulo educativo en el aula de clase fomentó la motivación adecuada suscitando el interés y sintonizando los contenidos abordados con los deseos de autonomía, progreso, reconocimiento o, sencillamente, bienestar.

La motivación de los estudiantes se reflejó desde dos perspectivas, cuando se dio a conocer los objetivos educativos de los contenidos y cuando los estudiantes comprendieron la verdadera utilidad del aprendizaje. El inicio del proceso de aprendizaje fue presentado de forma atractivo, los contenidos se presentan en el módulo muy relacionados a la realidad cotidiana y resultan relevantes; las actividades propuestas son creativas y diferentes a las actividades habituales, lo cual mantiene vivo el interés de los estudiantes. Además, las actividades del módulo se planearon atendiendo al conocimiento previo de los intereses y aptitudes de los estudiantes, junto a un enfoque interdisciplinar lo que permitió optimizar la motivación y el aprendizaje. Reconocer el sentido de lo que se aprende es fundamental ya que los estudiantes prefieren asimilar contenidos que sean útiles y funcionales para su desenvolvimiento social.

Por otro lado, la motivación al logro se evidenció al considerar el aprendizaje de los estudiantes como un proceso y no como un resultado, el avance progresivo y el reconocimiento de la mejora son esenciales ya que cuando el estudiante observa una evolución positiva y encuentra satisfacción en lo que hace, su compromiso está garantizado. De esta forma, el módulo educativo fomentó la autonomía, los estudiantes fueron implicados en un proceso donde debían controlar su propio aprendizaje, asumir responsabilidades y tomar decisiones.

Al aplicar la teoría de Abraham Maslow en relación a la motivación de los estudiantes frente al trabajo con el módulo educativo, se reconoce que con la aplicación del módulo se satisfacen algunas necesidades de los estudiantes, como las necesidades de seguridad personal, afiliación social, autoestima y

autorrealización, lo que permite evaluar la efectividad del módulo en el desarrollo de la motivación de los estudiantes (Maslow, 1943).

Desde el punto de vista de la seguridad personal, el módulo educativo satisface estas necesidades cuando genera un ambiente de aula participativo y democrático donde los estudiantes se sienten seguros tanto física como emocionalmente. El profesor que implementa el módulo flexibiliza el desarrollo de las actividades para su ejecución dentro del aula de clase garantizando el respeto por los derechos humanos, el reconocimiento de la diferencia, la negociación de significados y posturas, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento del otro como ser humano integral.

Desde una perspectiva social, el módulo educativo fomentó la afiliación social, es decir el reconocimiento y aprecio de los compañeros, estas necesidades sociales constituyen un recurso más para lograr su motivación. Fomentando las buenas relaciones entre compañeros se favorece el trabajo cooperativo en detrimento del competitivo, generando un clima interpersonal positivo, respetuoso y optimista. Los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas en el módulo sienten que hacen parte de un grupo y que son aceptados por los miembros del grupo porque realizan trabajos cooperativos y ejercicios en equipo, la interacción ayuda a los estudiantes a sentirse más involucrados, y contribuye a mejorar la autoestima porque los estudiantes sienten que están haciendo una contribución y se sienten valorados como individuos.

Finalmente, el módulo educativo genera en los estudiantes la satisfacción de aplicar lo que se ha aprendido a otros contextos y brinda la posibilidad a los estudiantes de realizar proyectos donde establecen relaciones sinérgicas con los miembros de la comunidad educativa, los estudiantes se involucran en el mejoramiento de su contexto local. De esta forma, se logra la meta, la autorrealización de los estudiantes lo que implica contar con un ambiente de aula acogedor, pacífico, democrático, donde se trabaje de forma cooperativa, se disfrute el desarrollo de las actividades mediante el establecimiento de buenas relaciones con los compañeros, la posibilidad de tomar decisiones y de ser reconocido por el trabajo bien realizado, a la vez que permite asumir nuevos retos en el proceso de aprendizaje, construir conocimiento, enriquecer su personalidad y transformar su contexto social.

Son innumerables los autores que abogan por implantar nuevas metodologías que respondan a las necesidades de un mundo completamente diferente, más complejo y menos rutinario, como afirma (Hargreaves, 1996) “Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. Las metodologías activas son relevantes en tanto se ajustan al contexto social actual. Estas cuentan con una probabilidad de éxito bastante alta, en lo que a la motivación de los estudiantes se refiere, otorgando numerosos beneficios a los estudiantes (Johnson & Johnson, 1994). Tal y como señala Andreas Schleicher (OECD-Publishing, 2014), subdirector de Educación en la OCDE y coordinador del programa PISA: “En primer lugar, que las pedagogías que resaltan la meta cognición son más eficientes en entornos colaborativos. En segundo lugar, que su efectividad mejora cuando abarca los aspectos cognitivo y emocional del aprendizaje”. Por consiguiente, si

queremos estudiantes motivados hacia el aprendizaje y adaptados a la sociedad innovadora en la que vivimos, deberemos recurrir a las metodologías activas.

Como lo plantean (Johnson & Johnson, 1994), (Putman, 1993) y (Coll, 1984), la estructura de aprendizaje que da mejores resultados desde el punto de vista motivacional es la cooperativa, debido tanto a la calidad de las relaciones que se establecen entre los estudiantes, como al rendimiento de los mismos. El trabajo cooperativo persigue la máxima: “aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, ayudándose unos a otros”. Es decir, hacer una misma cosa entre todos los miembros de un equipo, haciendo cada uno algo, sin que tenga que coincidir con lo que hace el resto de sus compañeros, pero al servicio de un equipo base (Pujolás, 2002). No hay duda de que una estructura de aprendizaje cooperativa debe incluir el elemento esencial del trabajo en equipo, acompañado de la responsabilidad individual de los miembros del equipo.

En resumen, la aplicación de la metodología activa logra una mayor motivación intrínseca del estudiante y desde la concepción constructivista del aprendizaje provoca que sea el propio estudiante quien construya su aprendizaje, siendo el papel del profesor principalmente el de mediador entre la situación de partida del estudiante y el conocimiento y las competencias que se desea que adquiera. Así, se pretende que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, generando su motivación permanente, construcción de conocimientos desde una perspectiva crítica y desarrollo de competencias ciudadanas que permiten mediar las relaciones establecidas en el aula de clase.

Los roles de los actores del proceso educativo desde la metodología activa

El módulo educativo empleó la metodología activa como una postura innovadora que se caracteriza por asignar un papel relevante al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, demanda una transformación del papel docente, quién del autoritarismo heredado de las visiones escolásticas, se le otorga el rol de acompañante u orientador del proceso. De ahí el postulado según el cual, el estudiante puede participar activamente en la construcción del conocimiento, en la medida de sus propios intereses y no de la instrucción magistral donde el maestro era considerado como “el dueño del saber” y cuya virtud consistía en revelarlo a sus “aprendices”, así se revela en la siguiente cita de Rousseau en su célebre obra de “El Emilio”.

En tal sentido, Cousinet afirma: *“uno de los principios de la educación nueva que coincide con Rousseau: que el niño no es un homúnculo, un hombre en miniatura, sino un ser sui géneris, distinto del adulto, con maneras de pensar y de sentir que le son propias, y tales que no es posible caracterizarlo legítimamente por deducciones sacadas de la sicología general...”*
(Cousinet, 1959,54)

Es así como la metodología activa provoca la ruptura en las ideas tradicionalistas en educación planteando el cambio del autoritarismo y pasividad, a la acción participativa, al cogobierno donde sobresalen principios como los siguientes: El afecto, como la base de la formación humana. La experiencia natural, pues se tiene en cuenta la naturaleza espontánea del estudiante. El diseño y cuidado del medio ambiente, asumiendo que debe convertirse en un puente entre la ciencia y la realidad, el descubrimiento y la técnica, entre la pregunta y la creación. La actividad,

teniendo en cuenta que ésta le permite la construcción de su personalidad. El buen maestro, quien debe distinguirse por su “autoridad” epistemológica, deontológica y axiológica que le permita ser ejemplo de vida.

La individualización y la personalización son dos principios fundamentales, se atiende a las diferencias individuales que permiten la identificación de particularidades de acuerdo a su desarrollo físico y mental. El antiautoritarismo y el cogobierno, promueve la participación activa del estudiante en la toma de decisiones. La actividad grupal, el desarrollo de proyectos en pequeños grupos favorece el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes. La actividad lúdica, la vinculación del juego en el aprendizaje promueve el desarrollo de competencias esenciales de sana convivencia. (MEN, 2001)

La verdadera esencia de la metodología activa es la espontaneidad del estudiante, entendida como su expresión creadora; siempre y cuando la función docente no se limite a posturas impositivas y arbitrarias; ello implica tener presente que *“La única imposición que subsiste es la de la opinión pública: se aprende a aceptarla si es razonable y a combatirla si resulta injusta”* (Ferriere, 1982). Por lo tanto, la metodología activa respeta la espontaneidad del estudiante y en este sentido, se esfuerza por la creación de medios sociales a partir de la experiencia con un sentido ético de grupo, donde el trabajo colaborativo redunde en beneficio y satisfacción del grupo.

Un elemento esencial de la metodología activa es la prevalencia de las iniciativas del estudiante, por ello es importante desarrollar experiencias de aprendizaje basadas en sus intereses y necesidades, además se reconoce el aprendizaje

experiencial como la oportunidad de que el estudiante fortalezca su proceso apoyado en el contacto real con la naturaleza y al “aprender haciendo” del que hacía referencia Jhon Dewey; teniendo como propósito el aprendizaje significativo y no simplemente instrumental. Igualmente, María Montessori, quien haciendo alusión a la importancia del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje afirmó a comienzos del siglo XX que: *“un niño no es un adulto pequeño” sino una persona en desarrollo cualitativamente diferente...*” (Flórez Ochoa, 1994, p. 25). Es pues, a partir del principio de la actividad, del experimentar, como el estudiante asume el rol pavidocentrista convirtiéndose así en el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación desde la metodología activa

Desde la metodología activa se verificó un proceso de evaluación que permitió obtener información para la toma de decisiones en los diferentes momentos de la intervención pedagógica donde se implementó el módulo educativo. Ese proceso fue reflexivo y sistemático cuya misión fundamental fue mejorar la calidad de las acciones de los sujetos participantes (alumnos, docentes). El proceso de evaluación empleado fue concebido como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje y, en definitiva, de actuación formativa. Por tanto, la evaluación contribuyó al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza como al desarrollo y promoción personal de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, (Ahumada P. , 2003) expresa que la evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito del aprendizaje de un estudiante con el fin de

emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones" y en el año 2005, consolida el concepto en que "La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin" (Ahumada, 2005). De allí que desde el módulo educativo se considere el proceso de evaluación como un todo integral, donde entran en juego los contenidos curriculares, el contexto, los propósitos de aprendizaje, los desempeños alcanzados, las habilidades y destrezas desarrolladas, las actitudes y valores asumidos, las necesidades individuales, el respeto a los ritmos de aprendizaje, y en general, el ser en todas sus dimensiones.

Ante esta postura, el rol del docente debe ser, además de altruista, el de investigador permanente, que se cuestione permanentemente sobre la manera de abordar, en forma cada vez más asertiva, los procesos de enseñanza; inquieto por encontrar la ruta para lograr acercar a sus estudiantes a la fuente del conocimiento; apasionado por descubrir la fórmula secreta del aprendizaje; metacognitivo frente a cada uno de los procesos que emprende. Así las cosas, es importante considerar el concepto planteado por Santos Guerra, quien sustenta que la evaluación es un proceso dialógico de comprensión y mejora; cuando ésta se integra al proceso de enseñanza aprendizaje, la práctica asume cambios positivos (Santos-Guerra, 1993). De esta manera, la evaluación debe ser continua e integrada y su finalidad adquiere un tinte formativo.

En este sentido, el enfoque de la evaluación desarrollada desde el módulo educativo es netamente formativa. Lo anterior significa que la evaluación apoya el aprendizaje, la intención es detectar áreas de oportunidad y luego generar acciones de mejora. Bajo esa óptica, Camilloni y otros consideran que la evaluación es fuente

de conocimiento o gestación de mejoras educativas, donde la visualización de logros previstos o no previstos, facilita la tarea de descubrir relaciones y tomar decisiones (Camilloni, Celman, & Maté, 1998). Desde este contexto, la evaluación formativa permite conocer de manera clara el estado en que se encuentra cada estudiante en su proceso de aprendizaje, haciendo una radiografía de detalle de cada uno de los elementos en que están fallando en el proceso, permitiendo al docente generar nuevas estrategias de abordaje en sus prácticas pedagógicas, buscando con ello dar respuesta a las necesidades individuales bien sea de tipo cognitivo, procedimental o actitudinal.

La información que aporta la evaluación formativa tiene un alto nivel de importancia sobre todo para el docente debido a que le permite identificar con precisión el grado que ha alcanzado el estudiante hasta ese momento; además, estimar qué tanto necesita mejorar sus desempeños para alcanzar los objetivos propuestos y a su vez, planear las posibles estrategias pedagógicas que permitirán minimizar dichas distancias. A los estudiantes, la evaluación formativa vista de los procesos de reflexión del aprendizaje o autoevaluación les significan un auto reconocimiento de los logros alcanzados y los que se espera que logren; además, de valorar su esfuerzo y reconocer su progreso; identificar las estrategias que posibilitaron el logro de objetivos y replantear unas nuevas para lograr lo que aún falta. Del mismo modo, a los docentes y a los padres de familia, la heteroevaluación y coevaluación les resulta valiosa, ya que reciben información útil para saber la forma en que pueden apoyar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y sus hijos e identificar sus fortalezas y debilidades, generando en ellos confianza y seguridad en la consecución de las metas.

Un elemento importante que se consideró en la implementación del módulo educativo fue el proceso de retroalimentación, considerado como la socialización y puesta en común de las fortalezas y debilidades detectadas a la luz de las evidencias para establecer mecanismos de mejora. La retroalimentación se realizó mediante la discusión consensuada del grupo entorno a los logros establecidos en términos del desarrollo de competencias ciudadanas y la construcción de un ambiente de sana convivencia. La valoración de los saberes de los estudiantes fue de especial reconocimiento en los procesos de evaluación y retroalimentación establecidos en el módulo educativo, por ejemplo, el saber ser se evidenció en la construcción de ciudadanía y en el fomento de valores en los estudiantes; el saber hacer, se hizo evidente en las actividades prácticas y de aplicación realizadas por los estudiantes de forma individual o grupal. Y el saber, el cual refiere a la parte cognitiva donde se evidencia la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, este aspecto se identificó en la interacción social producto de la dinámica del aula participativa y democrática donde el profesor formula preguntas (mayéutica socrática) para verificar la comprensión de sus estudiantes.

En síntesis, la observación de las clases donde se implementó el módulo educativo permitió ver que en el aula de clase se empleó una evaluación de carácter formativa que se valoró todas las dimensiones del ser (cognitiva, procedimental y actitudinal) mediante el uso de diversos tipos de evaluación donde la autoevaluación fue ampliamente aplicada para generar procesos de reflexión en los estudiantes. La co-evaluación se justificó en las tareas en equipo, en los debates y socializaciones donde los compañeros de clase (pares) valoraron el desempeño de cada uno sobre

la base de ciertos criterios determinados (rúbricas de evaluación). Y finalmente, la heteroevaluación se empleó para determinar los aprendizajes de los estudiantes en términos de reconocer las debilidades y fortalezas del proceso, así como los progresos de los estudiantes en relación a los objetivos de aprendizaje.

5.2.3. Procesos de orden Didáctico

Los procesos de orden didáctico referidos al diseño e implementación del módulo educativo atribuyen a dos perspectivas, por un lado a las características propias del módulo en términos de su estructura y organización como mediador pedagógico en los procesos de transposición didáctica empleados en el aula de clase, y por otro lado, el uso de una serie de estrategias didácticas que como acciones intencionales, se diseñaron e implementaron con el propósito de favorecer el aprendizaje activo y cooperativo y el desarrollo de competencias ciudadanas desde un ambiente de enseñanza democrático, pacífico y participativo. A continuación, se analizan ambas perspectivas.

El módulo educativo como mediador pedagógico

El módulo educativo es considerado el recurso de aprendizaje fundamental en la intervención pedagógica realizada con los estudiantes, este recurso desarrolla una serie de funciones en el aula de clase: la primera es su rol como agente estructurador en tanto se encarga de organizar el proceso de enseñanza mediante la disposición de una serie de contenidos curriculares que se jerarquizan en función de las necesidades de formación existentes. Similar al anterior, el módulo educativo tiene una función didáctica porque presenta una secuencia de actividades de aprendizaje sustentadas en diversas estrategias de aprendizaje, de allí que se

derive su rol como facilitador en tanto favorece el desarrollo de tareas, acciones, proyectos que los estudiantes deben consolidar en su proceso formativo. Finalmente, el módulo educativo tiene un rol motivador porque anima a los estudiantes a involucrarse en la realización de las tareas.

De acuerdo con lo anterior, el módulo educativo es considerado como un dispositivo pedagógico que se instala en el aula de clase para optimar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo el término dispositivo como un mecanismo organizado que sirve para cumplir un fin, en este caso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y habilidades en torno a las competencias ciudadanas, presentan una serie de características que según Foucault dan sentido a las relaciones de poder, es decir que los objetivos, contenidos, actividades que el módulo usa, dependen en gran medida del contexto histórico y de la ideología dominante y concurren a producir subjetividad (Foucault, 1997).

De acuerdo al planteamiento de Foucault sobre "dispositivo", se asume que el módulo educativo es un espacio de relaciones complejas. Relaciones que se entrecruzan en hilos tales como las enunciaciones de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Por tanto, el módulo educativo guarda las siguientes características básicas:

- 1- Estructura organizacional: El módulo presenta en su estructura elementos que responden a la motivación, a la apropiación conceptual seguido de una práctica y un análisis reflexivo y finalmente una retroalimentación

considerando que la evaluación como proceso formativo no se asume como fin sino como medio.

- 2- Contextualización de contenidos: las temáticas se abordan desde la realidad socio política de los estudiantes.
- 3- Procesos de participación: El módulo educativo busca la integración y participación de todos los miembros del grupo fomentando relaciones horizontales en procura de la toma de decisiones consensuadas.
- 4- Ambiente de aula democráticos: Mediante el desarrollo de talleres participativos y la vivencia de valores buscan lograr la creación de ambientes de aprendizaje seguros y confiables.
- 5- Multiperspectivismo: Se refiere a la capacidad del estudiante de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. El módulo plantea situaciones cotidianas donde se expresan conflictos y se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores.
- 6- Aprendizaje cooperativo: Se favorecen actividades grupales que faciliten el trabajo en grupos pequeños.
- 7- Estrategias didácticas variadas: El módulo propone una secuencia de actividades que guardan correspondencia con diversas estrategias que buscan que los estudiantes logren reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica.
- 8- Flexibilidad y adaptabilidad: El uso del módulo educativo busca garantizar una atención individual y específica a cada estudiante. Se utiliza un proceso de evaluación flexible que incluye diversos tipos de evaluación y tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

- 9- El papel central de las competencias ciudadanas: Son un eje transversal que se desarrolla principalmente desde las ciencias sociales, pero que de allí impregnan de manera coherente e intencionada a todas las otras áreas. Entre las competencias fundamentales para la convivencia pacífica, la participación y la responsabilidad democrática, se encuentran el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa, asertividad, liderazgo y el trabajo en grupo. Además, en el módulo educativo se hace énfasis en la equidad de género y la multiculturalidad.

El módulo educativo como mediador pedagógico busca formar personas integrales. De ahí su énfasis en las competencias ciudadanas y el enfoque en el estudiante como persona integral fomenta sus capacidades de liderazgo y sus competencias para la convivencia. Este enfoque es de especial valor dada la actual coyuntura que atraviesa el país, ya que se convierte en una estrategia importante para lograr un cambio social hacia una cultura de paz.

Estrategias didácticas empleadas en el módulo educativo

Al reconocer que en el interior de las aulas de clase predominan ambientes de desigualdad y agresión, espacios donde los procesos de interacción social son conflictivos; ambientes donde el respeto, la tolerancia, la comunicación asertiva, empatía y los acuerdos de sana convivencia no se visibilizan en la vida escolar cotidiana, sino al contrario, las acciones y las relaciones son tensas y a menudo hacen uso de la violencia. El módulo educativo diseñado para lograr la

alfabetización en competencias ciudadanas de los estudiantes ofrece una serie de estrategias didácticas que se introducen en el aula de clase para generar ambientes de aula democrática y participativa donde los estudiantes puedan poner en práctica sus competencias ciudadanas.

Las estrategias que apoyan el proceso de enseñanza, se definen como “un conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de objetivos preestablecidos durante el proceso educativo” (Monereo, Castelló, Mercè, Palma, & Pérez, 1994). Se plantea que las estrategias didácticas suponen procesos de toma de decisiones conscientes o intencionales en los cuales los estudiantes participan en la construcción de su conocimiento, promueven el trabajo cooperativo, el ejercicio participativo, la colaboración, la discusión y la defensa de las propias ideas. Por lo tanto, las estrategias didácticas propuestas para lograr el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo y las estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas se constituyen en un conjunto de principios y acciones que logran cumplir los propósitos establecidos en el módulo educativo al tiempo que favorecen el desarrollo de ambientes de aula democráticos y participativos.

Estrategias de aprendizaje activo

El módulo educativo implementó una serie de estrategias que brindan la posibilidad a los estudiantes para que construyan su conocimiento, dichas estrategias invitan al estudiante a convertirse en un sujeto activo y a desempeñar un rol dinámico en el proceso de enseñanza-aprendizaje; dichas estrategias se resumen de la siguiente manera:

1. El interrogatorio: es una estrategia de aprendizaje activo donde se realiza una serie de preguntas para estimular la curiosidad y dirigir la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes mediante el desequilibrio cognitivo que se genera cuando se aborda de forma problemática una situación. Esta estrategia se fundamenta en el método socrático denominado mayéutica, el cual usa preguntas guías que motivan a los estudiantes a examinarse ellos mismos y entre ellos. Estas preguntas guías deben probar la habilidad de entender, explicar, ilustrar y aplicar los conceptos y principios enseñados.

Algunos ejemplos de preguntas guías son: ¿Qué quiere decir cuando usa esa palabra? ¿Qué punto trata de hacer? ¿Qué evidencia hay para apoyar esa aseveración? ¿La evidencia es confiable? ¿Cómo llegaste a esa conclusión? ¿Pero, cómo explicas esto? ¿Ves lo que eso implica? ¿Cuáles serían los efectos no deseados de su propuesta? ¿Cómo cree que sus opositores ven esa situación? ¿Cómo pueden ellos responder a tus argumentos?

2. El cuento pedagógico: son lecturas de interés que se abordan en el aula de clase con el propósito de contextualizar los contenidos y motivar a los estudiantes mediante un relato de una historia de la vida cotidiana. Los estudiantes realizan la lectura del cuento pedagógico fomentando la escucha con atención y luego se realiza un proceso de reflexión donde los estudiantes comparten sus impresiones, comentarios y puntos de vista. Con frecuencia se seleccionan estudiantes para resumir en sus propias palabras lo que dijo otro estudiante, esto estimula la escucha activa y permite a los estudiantes darse cuenta que pueden aprender de los demás. También sirve para disminuir su dependencia del maestro para todo. Escuchar los comentarios y las preguntas de otros estudiantes es bastante educativo.

3. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es hoy en día una de las estrategias de enseñanza activa de más éxito entre la comunidad docente. ABP propone invertir el proceso de aprendizaje tradicional: en vez de exponer la información y después buscar su aplicación en la resolución de un problema, se comienza por el planteamiento del problema y se implica al alumno en las tareas y pasos que hay que dar para resolverlo. Los estudiantes obtienen grandes beneficios cuando se emplea esta estrategia en el aula de clase, por una parte, se estimula el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, el análisis y el aprendizaje significativo. Por otra, al ser actividades que en general se realizan en grupo, se fomenta la responsabilidad, el compromiso, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

Para que resulte más efectiva, es preciso que se presenten problemas del mundo real, que interesen y despierten la inquietud por resolverlos a los estudiantes. De este modo, se permite que el estudiante encuentre la relación de sus conocimientos y aprendizajes con el entorno que le rodea, les dote de sentido y le sea más fácil entender la clásica pregunta "¿por qué tengo que aprender esto?".

4. Análisis de Casos: se ha adoptado para enseñar a los estudiantes a resolver problemas del mundo real. Al igual que el ABP, su objetivo es implicar de forma activa al alumno en la resolución de los problemas, aunque el proceso de aprendizaje se desarrolla de forma diferente. El trabajo de un caso propone a los estudiantes el análisis y la toma de decisiones respecto a una situación concreta. Para ello se le aporta toda la información concerniente al tema de estudio para que

la investigue, defina los problemas y contraste ideas. El fin principal es que el estudiante sea capaz de elaborar sus propias conclusiones y aporte nuevas ideas y estrategias para solucionarlo. Esta forma de aprendizaje permite trabajar con un enfoque profesional y relacionar con el entorno laboral los conocimientos adquiridos en el aula, facilita la comprensión a partir de problemas reales y motiva y dinamiza la actitud de los estudiantes en el aula de clase.

5. El Aprendizaje Basado en Proyectos: es una estrategia de enseñanza activa y colaborativa que fomenta el autoaprendizaje de los estudiantes mediante el trabajo en grupo. Su finalidad es que el estudiante aprenda los contenidos curriculares a través de su propia investigación y experiencia durante el desarrollo del proyecto. Como en las demás estrategias de aprendizaje activo, la enseñanza por proyectos tiene su base en la aplicación de conocimientos al mundo real. El docente debe describir y marcar los objetivos del trabajo colaborativo y establecer las pautas principales que deben seguir los estudiantes para desarrollarlo. El planteamiento tiene que tener en cuenta tanto los conocimientos y habilidades que el profesor desea que adquieran los estudiantes, como las capacidades previas que tienen para llevar el proyecto a cabo.

6. Análisis iconográficos: El uso de lenguaje no verbal es fundamental para comprender diversas situaciones, el decodificar información proveniente de textos discontinuos (gráficas, historietas, íconos, entre otros) es fundamental ya que genera en los estudiantes el desarrollo de habilidades interpretativas llevando a que los estudiantes piensen de forma crítica. Los estudiantes pueden trabajar de forma individual o colectiva analizando los datos claves y aplicarán, evaluarán, o

explorarán las implicaciones del material para luego socializar los hallazgos, si se logra que los estudiantes participen activamente dando a conocer sus opiniones, ellos estarán desarrollando una mayor comprensión, lo que le da la oportunidad a los estudiantes de ser más activos y también a asimilar y pensar.

7. La investigación dirigida: es una estrategia que fomenta el pensamiento independiente al involucrar a los estudiantes en el desarrollo de una investigación. Los estudiantes deben tomar decisiones fundamentadas con el propósito de resolver una pregunta de investigación mediante el uso de diferentes fuentes de información, se debe acotar, sintetizar y plantear alternativas que den cuenta de la meta de aprendizaje.

Se asume el aprendizaje por descubrimiento donde el profesor diseña actividades para que los estudiantes descubran la apreciación, los principios y las técnicas por ellos mismos. Los estudiantes entenderán mejor lo que descubran por sí mismos y aprenderán no sólo que es así, sino que entenderán por qué es así. Mediante esta estrategia los estudiantes adquieren práctica en descifrar cosas y resolver problemas por sí mismos, en vez de tener que recibir instrucciones de qué hacer y cómo.

Además, mientras más experiencias tienen descubriendo conocimiento importante por sí mismos, más confianza tendrán en sus propias habilidades para pensar.

Estrategias de aprendizaje cooperativo

Las estrategias empleadas en el módulo educativo que fomentan la colaboración y el aprendizaje cooperativo son variadas, se explicitan en el desarrollo de

actividades grupales donde la interacción social es fundamental no solo en la construcción de conocimientos sino en la construcción de ambiente de aula pacífico y el establecimiento de relaciones armónicas basadas en el respeto y el reconocimiento de la diferencia. A continuación, se presentan una serie de estrategias empleadas en el módulo educativo que favorecen el aprendizaje cooperativo:

1. Debates, foros o mesas de discusión: Los debates sobre asuntos controversiales son importantes ya que implica tomar postura, defender puntos de vista, negociar significados y construir consensos. Mediante esta estrategia los estudiantes se agrupan para desarrollar su razonamiento y elaborar argumentos sólidos para convencer y persuadir al grupo con relación a sus intereses.

2. Controversia académica: La controversia académica permite emplear el conflicto intelectual para promover la calidad del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas. También permite fortalecer las relaciones interpersonales y la toma de postura orientada al bien común. Los estudiantes requieren investigar y definir una postura sustentada en evidencia y argumentos, refutar posiciones opuestas, revertir perspectivas y crear una síntesis orientada al consenso.

3. Investigación en grupo: Consiste en un plan de organización general de la clase, en la que los estudiantes trabajan en grupos pequeños (dos a seis integrantes), donde utilizan herramientas como la investigación cooperativa, discusiones grupales, planificación de proyectos. Después de elegir temas de una unidad que

debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte esos temas en tareas individuales y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, en el que cada grupo comunica a la clase sus hallazgos.

4. Entrevista y/o Conversación: El diálogo constructivo es fundamental, los estudiantes se pueden ver implicados en una conversación o entrevista donde intercambian información, ideas, sentimientos entre personas de perspectivas diferentes sobre algún asunto de actualidad. Para ello se pide a los estudiantes que escriban lo que piensan sobre un tema antes de empezar a estudiarlo, luego se genera la interacción donde se establece la conversación entre compañeros con puntos de vista diferentes, luego de la clase se solicita que escriban lo que piensan ahora sobre el tema y que lo comparen con sus pensamientos anteriores. Una ventaja de esta estrategia es que los estudiantes piensan sobre un tema antes de exponerlos a lo que el maestro y el libro de texto dicen. Su mayor fortaleza, sin embargo, es que demuestra claramente a los estudiantes su progreso.

5. Jigsaw –Rompecabezas: Es una estrategia de interacción donde los estudiantes comparten información proveniente de un material académico (texto, artículo, entre otros) el cual ha sido fragmentado para su estudio. Se forman equipos de seis estudiantes, que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de estudiar su parte. Posteriormente los miembros de los equipos que han estudiado el mismo material se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones, y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.

6. Co-evaluación: La evaluación de los trabajos de los compañeros mediante el uso de una rúbrica elaborada con criterios claros es un buen recurso para favorecer el aprendizaje cooperativo. Así, se asigna a los estudiantes, o grupos de estudiantes, la tarea de evaluar los trabajos de los demás. La evaluación por los pares tiene ventajas para todos: alivia la carga al profesor y es útil para ambos: los que hacen la evaluación y los que se están evaluando. Los estudiantes tienden a trabajar más cuando saben que sus compañeros de clase van a ver su trabajo. Tienen más motivación para dar lo mejor de sí mismo cuando tienen “un público real”. También tienden a tomar los comentarios y sugerencias más en serio.

Las estrategias para el aprendizaje cooperativo implican asignar a los estudiantes tareas específicas y límites de tiempo, lo que provee una excelente manera para que los estudiantes realicen actividades complejas y logren una mejor calidad de trabajo que cuando trabajan solos. Los estudiantes pueden aprender mucho del contenido del curso por sí mismos cuando trabajan en grupos pequeños, además cuando los estudiantes tienen que explicar o argumentar sus ideas con sus pares y escuchar y evaluar ideas de sus pares, pueden lograr un progreso significativo para mejorar la calidad de su trabajo y manera de pensar.

Estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas entendidas como los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática son objeto de

la formación integral de los seres humanos, por tanto, son objeto de enseñanza en el módulo educativo desde el cual se desarrollan mediante el uso de las siguientes estrategias.

1. El diario pedagógico: es una buena herramienta que puede ayudar a los estudiantes y al equipo de docentes en la reflexión y transformación de su práctica. Este es un instrumento que permite construir conocimientos a partir de una práctica intencionada, pues posibilita realizar análisis teóricos de la experiencia desde el registro detallado de un ejercicio. Al implementar el hábito del diario pedagógico los estudiantes logran reflexionar sobre sus aprendizajes, reconocer las transformaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales derivadas de sus aprendizajes y en el docente, esta estrategia logra someter a una revisión crítica su práctica docente para enriquecerla desde su quehacer pedagógico.

2. Los círculos de estudio: son pequeños grupos de diálogo y reflexión encaminados a la acción y a la transformación de las prácticas de aula. Estos grupos permiten fortalecer el intercambio de experiencias exitosas y significativas. En tal sentido, las personas que los integran se involucran en conversaciones participativas que les permite conocer y exponer diferentes puntos de vista sobre sus experiencias en el aula, con el fin de identificar dificultades y oportunidades comunes. Luego el grupo, a la luz de los resultados de las discusiones, se comprometen al desarrollo de acciones concretas encaminadas a mejorar sus prácticas de aula.

3. Los pactos de aula: estos aluden a los acuerdos entre estudiantes y docentes para regular las relaciones interpersonales y el conocimiento que se produce al interior del aula. Sin embargo, es necesario entender que el aula de clases es una pequeña comunidad en la que se generan todo tipo de intercambios, y en la que conviven muchos intereses que pasan por lo emocional, el conocimiento y el poder. Lo anterior implica que en ella se construyan roles, se representen convenciones, se elaboren imaginarios de ver y percibir la vida, etc.

En este sentido, un pacto de aula debe entenderse como algo que va mucho más allá de un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y de normas, y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales personales o colectivos sobre la vida. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, se trata de avanzar precisamente en la calidad de las relaciones que se establecen en el aula porque se espera que influyan positivamente en las diferentes relaciones que tienen lugar durante la vida (Soler, 2011).

4. La mediación: es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar para contribuir a la mejora de las relaciones, la búsqueda de acuerdos satisfactorios en los conflictos, y la construcción de formas de convivencia. La estrategia de mediación escolar se caracteriza por sostener una concepción positiva del conflicto, el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía, la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales, el desarrollo de

habilidades de autorregulación y autocontrol emocional, la práctica de la participación democrática, el protagonismo de las partes.

Este es un mecanismo poderoso para manejar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social, evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos. La mediación contribuye a la despolarización de los conflictos porque, en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se han producido entre las partes enfrentadas, concretando soluciones que las satisfacen. En el peor de los casos, permite hacer un alto en la espiral de desarrollo y radicalización de posiciones, al ser enriquecidas con la perspectiva de un tercero durante el proceso (Soler, 2011).

5. Juego de roles: es una estrategia que se puede desarrollar en el aula de clases, en una reunión de docentes o en un taller con familias. Las personas participantes se reúnen en parejas o grupos para representar una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones. El objetivo es brindar una experiencia de aprendizaje en la que las personas participantes ponen en práctica o vivencian competencias ciudadanas y, al asumir su rol, realizan un proceso de ponerse en los zapatos de otra persona (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)

6. Proyecto de aula: es una estrategia alternativa que surge de las necesidades e intereses de la comunidad educativa en general y de las exigencias de tipo institucional. En este sentido, la formulación y ejecución de proyectos de aula permite la articulación de esfuerzos, el trabajo colaborativo y la manera cómo el

equipo de docentes y estudiantes enfrentan una situación. Por este motivo, el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en temas de interés para desarrollar iniciativas y proyectos en el interior de las aulas de clase.

7. Talleres Pedagógicos: Es una estrategia orientada a proporcionar formación permanente a los miembros de la comunidad educativa, se realizan usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación, también pueden tener fines instructivos, consultivos o terapéuticos.

8. Transversalidad: Es una alternativa curricular que involucra trabajar en torno a un hilo conductor (proyecto de vida, valores y derechos humanos) de manera que los estudiantes se preparen desde diversos contextos para la solución de problemas y para enfrentar situaciones relacionadas con el contexto donde viven. Los proyectos transversales deben correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, experiencias y valores desarrollados en las diferentes áreas.

5.3. Contribuciones de la aplicación del módulo educativo

Considerando las implicaciones de la aplicación del módulo como ejercicio pedagógico se resaltan a continuación las contribuciones del mismo a partir de tres componentes básicos: el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes, el mejoramiento del clima escolar en el interior de

las instituciones educativas y el desarrollo de las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes.

5.3.1. Alfabetismo en competencias ciudadanas

Teniendo en cuenta que el alfabetismo funcional alude a la capacidad de los sujetos para interpretar y aplicar determinados conocimientos en el momento indicado, de manera que contribuya a la solución de una problemática en particular. Dicho constructo aplicado a las competencias ciudadanas ha permitido que los estudiantes no solo fortalezcan sus conocimientos acerca de las mismas, sino que ha contribuido a motivarlos al sentido práctico que como ciudadanos debe dárseles en pro del mejoramiento de la convivencia, asumiendo para ello una visión más amplia de la ciudadanía.

Según (Larraín, 2011) el alfabetismo funcional implica saber pensar y actuar a partir de un contexto determinado. Es decir, implica un nivel de procesamiento de la información profundo que transforma la mente y se traduce en el desenvolvimiento en sociedad. De allí que el nivel de internalización conceptual y de manejo de la información implica también una potenciación en términos del saber hacer, de cómo usar el conocimiento construido en la toma de decisiones cotidianas cuando se establecen relaciones con otros, cuando se opera como ciudadano. En este sentido no solo implica un cambio interno de adquisición de conocimientos a nivel intelectual, sino también un cambio cívico, pues favorece el desarrollo de la conciencia reflexiva.

Esta concepción de alfabetismo debe enmarcarse en una perspectiva global de ciudadanía, la cual va más allá del simple hecho de ser parte de un conglomerado

social puesto que demanda la comprensión, la cooperación mutua, el entendimiento del otro sobre la base de anteponer el bienestar colectivo sobre el interés propio tal como lo sostiene (Mockus A. , 2003), la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida, porque cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica.

Es así que ser ciudadano implica respetar los derechos de los demás desde la interacción con el otro diferente, no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano. El ejercicio de la ciudadanía vista desde esta perspectiva implica a su vez la transformación de la realidad social dese un contexto particular, tal como se expresa a continuación “El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social.” (Cepeda, 2004)

Esta característica del concepto de alfabetismo funcional, la capacidad para emprender de modo efectivo el ejercicio de la ciudadanía ética y responsable adopta el compromiso social del mejoramiento de las relaciones sociales y condiciones culturales y confiere al mismo tiempo una pujante necesidad de garantizar la democracia participativa para que responda siempre a los intereses de la colectividad. En este sentido, un componente central del concepto de alfabetización funcional es aquél que la relaciona con el proyecto social de la sociedad democrática donde se reclama un ciudadano capaz de responder a las exigencias de la vida misma, comprender y resolver los problemas reales de la existencia, un ciudadano que esté preparado para ejercer una función social, cívica

y económica para actuar críticamente con desenvoltura en la sociedad actual propiciando cambios al desarrollo de los individuos y colectivos.

En este orden de ideas conviene reflejar la aportación al concepto de alfabetización funcional desde la base de las competencias ciudadanas como concepto crucial que refiere a dos perspectivas, por un lado, la capacidad de adquirir e intercambiar información y conocimiento necesario para desenvolverse en un contexto particular y por otro lado, la capacidad de desarrollar las habilidades y competencias requeridas para llevar a cabo la toma de decisiones fundamentadas sobre asuntos de interés social. Así, la persona alfabetizada en competencias ciudadanas sería aquella que ante una información recibida es capaz de operativizarla, en otras palabras, es capaz de transformarla en acciones consecuentes de una forma esperada por la sociedad en la que está inserto.

La alfabetización en competencias ciudadanas alude al ejercicio pleno de la ciudadanía, no sólo quien conoce las normas, los derechos y deberes como ciudadano está alfabetizado, se requiere la participación activa en la comunidad a la cual se pertenece. En esta medida, una persona alfabetizada en competencias ciudadanas es aquel que conoce su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad.

Por tanto, la implementación del módulo educativo para la alfabetización de los estudiantes en competencias ciudadanas permitió la formación de sujetos críticos que construyeron conocimiento y lograron un nivel alto de comprensión de su realidad social. Se contribuyó a la formación de sujetos que ejercen una ciudadanía democrática en el interior del aula de clase mediante el establecimiento de nuevas relaciones asertivas con los otros, cooperando, comprometiéndose y afrontando conflictos e incorporando nuevas formas de comportamiento individual para convivir de forma pacífica en el ambiente escolar.

Finalmente, desde el reconocimiento y valoración de su contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos, los estudiantes desarrollaron habilidades para la participación en aspectos fundamentales de la vida cívica, como la participación política, social y económica. En suma, mediante el proceso de intervención empleado los estudiantes lograron un nivel alto de alfabetización en competencias ciudadanas.

5.3.2. Logros obtenidos con relación al Clima Escolar

Las contribuciones de la implementación del módulo educativo en torno a la dinámica institucional reflejó un mejoramiento en el clima escolar. Entendiendo el clima escolar como el conjunto de características estructurales, funcionales y sociales de una institución educativa experimentado por los estudiantes, docentes y directivos. Esta concepción se alinea con la definición dada por Redondo y Cornejo según la cual el clima escolar es “El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores

funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro” (Redondo & Cornejo, 2001)

Al analizar la definición anterior, se reconoce el papel fundamental que desempeña el individuo, puesto que es él quien otorga a la institución educativa las características a las que se hace referencia. En este sentido, el clima escolar es definido teniendo en cuenta las percepciones que poseen sobre el contexto escolar todos los miembros del entorno educativo en cuanto a las relaciones interpersonales establecidas entre ellos. Por tanto, el clima escolar incluye, tanto a la percepción que los sujetos tienen sobre el escenario donde interactúan con otros en un momento determinado.

En el mismo orden de ideas, surge una definición de clima escolar en el primer informe de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, bajo los siguientes términos: “El grado en el cual el estudiante se siente a gusto en la escuela y en el aula de clases, con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes, tiene en cuenta aspectos relacionados con el grado de tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros” (Valdés, 2008)

Desde esta perspectiva, el clima escolar se presenta como una cualidad estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, el cual afecta a sus comportamientos y la toma de decisiones en el aula de clase. De allí que se reconozca la existencia de dos climas escolares diferenciales, como lo sugiere (Arón & Milicic, 2000), los climas escolares pueden clasificarse en climas nutritivos

y tóxicos. Los primeros, ofrecen un ambiente agradable donde las personas tienen la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen disposición y entusiasmo por aprender y desarrollan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva. Los climas escolares tóxicos por su parte, los climas tóxicos, se caracterizan por evidenciar una convivencia negativa, interacciones que se derivan en conflictos no favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje ni de interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Dada la clasificación anterior, el clima escolar predominante en las instituciones educativas de Ibagué-Colombia se caracterizó por ser tóxico, es decir que estos ambientes negativos obstaculizaban el desarrollo de los estudiantes puesto que generaban en ellos irritación, estrés, falta de interés y motivación hacia las habilidades académicas y sociales. Adicionalmente, el clima escolar predominante en las instituciones educativas conducía a que los estudiantes manifestaran temor y apatía por asistir a la escuela y participar en las actividades realizadas en ella.

No obstante, tras la implementación del módulo educativo en las diversas instituciones educativas se gestó un cambio y se instauró en las aulas de clase un ambiente positivo donde se evidenció interés por el aprendizaje continuo a nivel académico y social, la existencia de relaciones basadas en el respeto, confianza, tolerancia, cohesión entre todos y posibilidad de que todos puedan involucrarse en las decisiones de la institución educativa, mediante el aporte de sus ideas.

Es así como mediante la implementación del módulo educativo se avanzó hacia un clima escolar nutritivo donde el ambiente físico y social se caracterizó por ser confiable y seguro donde los estudiantes adoptaron comportamientos apropiados

para convivir con otros tales como la toma de decisiones por consenso, la participación activa, la comunicación asertiva y el cumplimiento de responsabilidades derivadas del ejercicio de la ciudadanía, todo lo anterior condujo al mejoramiento de habilidades tanto académicas como sociales en los miembros de la comunidad educativa.

En relación con la percepción de la calidad del clima escolar, diversos autores plantean su relación con la capacidad de retención de estudiantes de los centros educativos. Esta correlación la describe (Bosco, 2012) y fundamentalmente se debe a los siguientes elementos: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares y con los profesores. En consecuencia, un buen clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás, de allí que induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Esta forma de valorar los conflictos los convierte en una oportunidad para aprender y supone un avance cultural muy importante.

Desde el diseño e implementación del módulo educativo se consideró la creación de un ambiente de aprendizaje como un espacio intencionado para el desarrollo de competencias, por medio de experiencias, interacciones y colaboración. Las interacciones en el aula y las relaciones entre los actores educativos se mediaron desde diversas prácticas de convivencia dentro de las instituciones educativas. Así pues, el clima escolar generado desde el módulo se caracterizó por posibilitar el encuentro y las relaciones dialógicas, facilitar el contacto con materiales diversos para estimular un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, ofrecer distintos sub-escenarios según los

objetivos de clase y el desarrollo de competencias socioemocionales y afectivas y finalmente, permitir la interacción y participación de todo el grupo en la construcción del propio ambiente.

La variable “clima escolar” del proceso educativo reviste gran relevancia para el desarrollo de esta investigación en tanto un buen clima escolar favorece el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes ya que implica ponerlas en práctica en un contexto real. En este sentido, la (UNESCO, Analisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en America Latina y el Caribe?, 2009) ha señalado con énfasis la relevancia del clima escolar, porque existe una asociación directa entre buenas condiciones de esta variable y los aprendizajes; y el rendimiento académico y el logro. Igualmente, diversos autores reconocen la importancia del clima escolar porque incide en la construcción de ambientes propicios para el intercambio de ideas y saberes (López V. , 2014) favorece la formación ciudadana y el desarrollo de prácticas escolares coherentes con el contexto (Sandoval, 2014) y potencia el desarrollo emocional y social de los estudiantes y profesores (Bosco, 2012).

En síntesis, el modulo educativo permitió desarrollar la potencialidad que tienen los estudiantes para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. En otras palabras, brindó la posibilidad de un clima escolar sano, armónico, sin violencia el cual incidió directamente en los resultados de los aprendizajes al mejorar el auto concepto académico de los estudiantes y también permitió el mejoramiento de las relaciones sociales a través del establecimiento de relaciones interpersonales afectivas (relaciones de empatía hacia los demás), la incorporación de la(s) cultura(s) juveniles a la dinámica escolar (oportunidades de respeto a la otredad), el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes

con la institución, la participación y convivencia democrática desde el ejercicio de los valores morales.

5.3.3. Aportes a las Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas tienen un papel importante en el contexto educativo, pues se convierten en una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo, delimitan las funciones del maestro (Fierro, 1999) de este modo, las prácticas pedagógicas derivadas de la implementación del módulo educativo se constituyen en ese ambiente propicio de aprendizaje que condujo al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres aspectos relevantes: la motivación, la metodología y los procesos de evaluación.

Desde la investigación se asumen que las prácticas pedagógicas son el conjunto de acciones que el profesor ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, dichas acciones van desde enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa. Desde la implementación del módulo educativo se direccionaron diversas acciones para realizar una intervención pedagógica lógica, coherente, que permitió la significación en los aprendizajes. Por ello, se incorporó la contextualización, el razonamiento, la reconstrucción del conocimiento y la reflexión de la propia práctica, de tal forma que se alcancen satisfactoriamente los aprendizajes que se pretenden desde la enseñanza.

Uno de los logros de las prácticas pedagógicas generadas desde la implementación del módulo educativo fue la **motivación** del estudiante hacia el aprendizaje representado en su interés por lo enseñado en el aula de clase. Según Gagné, la preparación de clase es vital al momento de realizar una práctica pedagógica, debe contener todas las herramientas, axiológicas, y praxiológicas para desencadenar procesos formativos objetivos, basados en prácticas de enseñanza claras y fundamentadas en conocimientos de educabilidad (Gagné, 1975).

De allí que el módulo educativo desde su diseño y aplicación incluyó las siguientes funciones: Estimular la atención y motivar, dar a conocer a los estudiantes los objetivos del aprendizaje, activar los conocimientos y habilidades previas, relevantes de los estudiantes para fundamentar los nuevos aprendizajes, presentar información sobre los contenidos a aprender y proponer actividades de aprendizaje coherentes, incentivar la interacción de los estudiantes para provocar respuestas, facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes, reflexionar sobre los aprendizajes realizados.

La aplicación del módulo educativo tuvo una gran influencia en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que la connotación de la motivación de la clase se direccionó en función al sentido práctico que los estudiantes pueden dar a los contenidos temáticos del área. De esta forma, el abordaje temático generó las expectativas suficientes para facilitar su comprensión. En tal sentido, el ejercicio pedagógico encaminado a vincular las competencias ciudadanas al análisis de las características políticas y socioeconómicas de los

contextos permitió ampliar la visión social y académica tanto en estudiantes como profesores.

Desde el punto de vista **metodológico**, el módulo educativo suministró una serie de medios, estrategias y actividades que orientaron y favorecieron los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que la vinculación de estrategias para el aprendizaje activo, cooperativo y para el desarrollo de competencias ciudadanas adaptadas al contexto de los estudiantes influyeron de forma positiva en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, por ejemplo, potenció el desarrollo humano desde la participación activa del estudiante, permitió la socialización entre pares y desde el ejercicio del respeto e igualdad promovió espacios amigables de construcción colectiva.

La práctica pedagógica como escenario donde el docente deja de manifiesto sus estrategias de enseñanza se caracterizó por estar ajustada a las necesidades del estudiante y del contexto, además se hizo evidente la búsqueda y selección de diversos mecanismos didácticos para enriquecer el quehacer en el aula (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje y mecanismos de evaluación, entre otros), por lo tanto la consideración de las situaciones reales en la planeación de actividades, la contextualización de contenidos, el aprender haciendo jugó un papel importante, ya que el estudiante recreó su realidad a partir del conocimiento adquirido en el ambiente escolar.

Los procesos de **evaluación** se verificaron fortalecidos mediante el ejercicio de la reflexión sobre la práctica pedagógica. Mediante la intervención con el módulo educativo se constató que la reflexión pedagógica tanto del profesor como del estudiante es esencial en la adquisición, consolidación y transformación aprendizajes. (Basto, 2011) plantea que el docente debe ser orientador que desde una figura mediadora y formadora facilite la reflexión propia y de los estudiantes sobre la práctica pedagógica, para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe consolidarse, a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético, con el propósito de determinar la correlación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica implica reflexionar acerca de los procesos establecidos, evitando con ello, las prácticas sucedáneas, prácticas descontextualizadas y poco significativas para los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de desarrollarse bajo prácticas auténticas orientadas a procesos cotidianos, significativos y contextuales mediante la interacción social; este proceso consciente, deliberado, participativo implementando desde el módulo educativo mejora los desempeños y resultados de aprendizaje, estimula habilidades meta-cognitivas y forma el espíritu cívico como un compromiso de cada persona con la sociedad en la cual se desenvuelve.

En términos de Freire, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a satisfacer las necesidades e intereses de los educandos y deben estar dirigidas a

la transformación de los sujetos mediante el ejercicio cotidiano de la reflexión-crítica del conocimiento (Freire P. , 1979), de este modo, en la práctica pedagógica el maestro dispone de todos aquellos elementos para reflexionar acerca de sus debilidades y fortalecer su quehacer en el aula, asimismo la reflexión que los estudiantes hacen sobre lo que están aprendiendo es fundamental ya que los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad global exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad.

En síntesis, la implementación del módulo educativo aportó avances en la práctica pedagógica en tanto despertó en el estudiante el interés por adquirir nuevos conocimientos, dejar de ser pasivo y receptivo, para ser crítico, creativo, reflexivo, competente y dinamizador de su propio proceso de aprendizaje, así, la elección de las estrategias y su aplicación en el contexto escolar potenció en los estudiantes el desarrollo de las habilidades cognitivas, mejorando las relaciones entre pares y contribuyendo a la construcción del conocimiento de los estudiantes. Con base en lo expuesto y considerando los planteamientos de Díaz Barriga en torno a la significatividad del aprendizaje, se hace necesario afianzar los aspectos afectivo – emocionales, cognitivo- sociales y reflexivos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ello con el fin de propiciar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades, exigencias e intereses de la población (Díaz Barriga, 2010).

VI. CONCLUSIONES

La **caracterización de las competencias ciudadanas** a partir del análisis de la convivencia escolar en estudiantes de educación media para adultos, permitió evidenciar la forma en que, con relación a los grupos de competencias, en cuanto a la **convivencia y paz**, aún persiste en un gran número de participantes cierta intolerancia hacia sus compañeros producto de la insatisfacción reflejada en las dinámicas sociales del contexto lo cual los lleva a asumir actitudes de poca confianza hacia sus pares e incluso hasta en sí mismos. Por lo tanto, se hacen evidentes la baja autoestima y la indiferencia frente a comportamientos que eventualmente pueden llegar a afectar el grupo, tanto en el ámbito pedagógico como de sana convivencia.

Por otro lado, con relación a **la participación y responsabilidad democrática**, es claro afirmar que se tiene la tendencia a no acatar ciertas reglas dentro y fuera de la institución, empleando como justificación para tal comportamiento anómalo el desconocimiento de las reglas. En tal sentido, se observó en algunos estudiantes la adopción de actitudes anárquicas que poco contribuyen al bienestar del grupo en virtud a la ausencia de un interés colectivo, no obstante, siempre han sido más los

estudiantes que demuestran asertividad hacia al ejercicio académico y de integración social, independientemente de las razones que los han motivado a optar por este modelo de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la **pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**, a pesar de que un buen número de estudiantes asume con responsabilidad su proceso de formación, aun se presentan dentro del grupo situaciones de indiferencia en torno a actitudes individuales que afectan directa o indirectamente a algún miembro del grupo, de tal manera que se hace evidente una visión distorsionada de la alteridad, en la medida en que se considera como válida toda conducta que genere aceptación por la mayoría del grupo independientemente de la afectación que esta pueda llegar a causar a un número reducido de sus miembros. Así mismo, se denotan comportamientos emocionalmente inestables, en virtud a que con facilidad los estudiantes pueden pasar de la euforia a la depresión, quedando manifiesto su bajo nivel de resiliencia lo cual conlleva a la adopción de comportamientos atípicos de inseguridad, resentimiento, baja autoestima, entre otros.

Ahora bien, considerando que las competencias ciudadanas se clasifican por grupos y tipos de competencias, y que éstas últimas aluden a la adopción de actitudes y aptitudes que dentro de los grupos de competencias fomentan la sana convivencia, se observan ciertas falencias en cada una de ellas a saber: los estudiantes reciben la información teórica y práctica la cual parece ser asimilada, **(competencia conocimientos)** construida y de construida con relativa facilidad; sin embargo, a la hora del desarrollo de los respectivos procesos mentales encaminados al análisis de responsabilidades en función a sus acciones

(**competencia cognitiva**), un buen número de estudiantes evaden o asumen una actitud de indiferencia en torno a las consecuencias de sus actos.

Por otro lado, en cuanto a la posibilidad de poder entablar diálogos asertivos (**competencia comunicativa**), se observó en los estudiantes cierta dificultad para poder sostener una conversación fluida, producto no solo de la ausencia de conocimientos en determinadas ocasiones, sino también de la timidez reflejada en conductas de aislamiento. Estas actitudes dejaron en evidencia falencias en el manejo de las emociones (**competencia emocional**) que posibilitaron el incremento de acciones que ponen en riesgo la estabilidad del grupo al tiempo que fomentan el aislamiento por parte de algunos miembros. Finalmente, la dinámica social del grupo ha dejado en evidencia que la práctica de las anteriores tipos de competencias en forma dinámica (**competencias integradoras**) fomentan la estabilidad del grupo debido a que el proceso pedagógico colaborativo posibilita la sinergia de cada uno de sus miembros; la ausencia de las mismas por su parte, fracciona en ocasiones al grupo y puede llegar a conducir a la toma de decisiones equívocas como el caso del ausentismo o en últimas el retiro del proceso.

El diseño e implementación del módulo educativo en el área de ciencias sociales para el desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, capital del departamento del Tolima, Colombia ha permitido dejar en evidencia una serie de aspectos significativos en relación con el ejercicio pedagógico al tiempo que contribuyó al afianzamiento de aptitudes y actitudes que potencian la sana convivencia: en primera instancia, en cuanto a la planeación de

la clase, se destaca que la apropiación conceptual y el manejo de recursos responden asertivamente a las exigencias y finalidades implícitas en el módulo educativo, de tal manera que se pueda garantizar la aprehensión, construcción y deconstrucción de conocimientos a través de las características propias de la planeación y la funcionalidad de los recursos empleados para tales fines.

El éxito del anterior proceso no podría ser posible sino se cuenta con un ambiente de aula adecuado; es así como el planteamiento de acuerdos de convivencia a partir de una comunicación asertiva han permitido potencializar en gran medida la empatía reflejada especialmente en las relaciones docente-estudiante; no obstante, aún se presentan ciertos comportamientos atípicos relacionados con actitudes de indiferencia frente a estrategias que intentan distraer al grupo valiéndose de acciones tipificadas como acoso escolar.

Ahora bien, al hacer referencia al aspecto metodológico contemplado al interior del módulo, el cual sienta sus bases a partir de las características de la pedagogía activa, se concluye con beneplácito que la didáctica basada en un aprendizaje activo mediante el análisis de contextos y el trabajo colaborativo facilitan la comprensión y adopción de roles específicos durante el proceso en la medida en que delega responsabilidades de dirección y dirigido de manera concertada y participativa; fortaleciendo en forma significativa la motivación hacia el ejercicio pedagógico en virtud a que al considerar el análisis de la realidad del contexto inmediato, se sienten identificados con dichas problemáticas lo cual conlleva a la adopción de posturas reflexivas, críticas tendientes a mejorar.

Finalmente, teniendo en cuenta algunas de las características de la educación por competencias y considerando el enfoque formativo de la evaluación el cual otorga mayor relevancia al proceso y no a los resultados, se destaca la funcionalidad del proceso en la medida en que integra los componentes cognitivo (saber), procedimental (hacer) y actitudinal (ser) en función al análisis de situaciones reales con las cuales los participantes se sienten identificados. En tal sentido, empieza a considerarse anacrónica la concepción de evaluar al término del proceso –lo cual lo convertía en un acto tedioso y poco productivo- para dar paso a una perspectiva reflexiva, dinámica y crítica de la misma; de ahí que en esencia aún se contemplan ciertos tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), pero asumida desde la óptica de la formación integral y el interés colectivo

En relación **con las contribuciones de la aplicación del módulo educativo** en el área de ciencias sociales para el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia; éstas se hacen evidentes a partir de tres componentes: desde la estructura misma de las competencias ciudadanas; el fortalecimiento del clima escolar y las consideraciones propias de las prácticas pedagógicas implícitas en el módulo. Así pues, en primera instancia se destaca el aporte significativo en torno a la percepción adquirida frente a las competencias ciudadanas, de tal manera que puedan llegar a ser consideradas y valoradas como la base fundamental sobre la cual se debe cimentar la sana convivencia, toda vez que comprende en forma explícita los fundamentos propios de la educación por competencias: **el saber** (competencias de conocimientos y cognitiva), **el hacer** (competencias comunicativa e integradora) y **el ser** (competencia emocional)

Por otro lado, puede afirmarse que la dinámica misma de la aplicación del módulo educativo ha contribuido al mejoramiento del clima escolar en la medida en que contempla en cada uno de sus unidades temáticas el desarrollo de prácticas que fomentan la asertividad, la alteridad y la resiliencia; más aún, si se consideran las características socio económicas y socio afectivas de la población. Por lo tanto, actividades como el análisis de situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes ha facilitado la adopción de posturas más benévolas frente al manejo de las emociones, lo fortalece el carácter (**resiliencia**).

Así mismo, el acto de compartir experiencias y conocer los diferentes puntos de vista en relación con aspectos sociales políticos y económicos que directa o indirectamente afectan el entorno, ha permitido una mayor comprensión entre los integrantes del grupo, fortaleciendo de esta manera el principio de **alteridad** el cual implica “ponerse en los zapatos del otro” al momento de emitir juicios de valor que puedan llegar a afectar la sana convivencia; de igual forma, la puesta en práctica de **la asertividad** en función al trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo sobre la base de la comunicación eficaz en cada una de las fases de la aplicación del módulo educativo, han facilitado la puesta en común respecto a temas sociopolíticos y económicos que inicialmente parecían muy distantes, logrando con ello una verdadera sinergia frente al análisis de temas sensibles que afectan su comunidad. Todo lo anterior, unido a la adecuada disposición pedagógica del docente dado su rol como orientador del proceso.

Finalmente, en relación con las características de las prácticas pedagógicas vinculadas al módulo educativo se evidenciaron notorios fortalecimientos a partir de su misma estructura, de tal manera que aspectos tan importantes como la motivación han sido abordados desde múltiples ámbitos, lo cual contempla el interés por el conocimiento, la necesidad de sentirse miembro activo de un grupo, la perspectiva axiológica que debe ir implícita en todo proceso pedagógico así como también el deseo de autorrealización tomando como base el análisis de sus vivencias y de su entorno inmediato.

De igual forma, el carácter activo vinculado a las prácticas pedagógicas centrado en el “aprender haciendo” y el aprendizaje colaborativo fortalecen la integración del grupo al tiempo que motiva la adopción de actitudes de responsabilidad en función al rol activo asumido por el estudiante bajo la adecuada coordinación del docente. Finalmente, con respecto a la evaluación –no porque sea considerado el epílogo del proceso-, el carácter formativo y reflexivo de la misma permite una mayor valoración dentro del ejercicio pedagógico, en virtud a que ya no es observada como “el momento tedioso” que se da al final, sino que es vista como un proceso que se vivencia continuamente como parte integral de las prácticas pedagógicas.

VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda ahondar más en el conocimiento de las diferentes competencias ciudadanas hacia toda la comunidad educativa considerando que en este estudio solo se aplicó a estudiantes. Es imperativo conocer la perspectiva que tanto padres de familia como docentes y directivos docentes tienen al respecto de tal manera que se pueda obtener una perspectiva amplia de fenómenos con miras a realizar una intervención social efectiva. Por otro lado, se recomienda emplear instrumentos de corte cualitativo que faciliten una mayor comprensión de la realidad en los diferentes contextos socioeducativos. Es claro que los instrumentos como las historias de vida, testimonios focalizados entre otros, permiten conocer diversas categorías o variables que posiblemente no hayan sido tenidas en cuenta en la encuesta tomada como instrumento base en esta etapa del proceso de investigación.

Al asumir la responsabilidad de diseñar un módulo educativo es necesario considerar que los agentes implicados (docentes y directivos), conozcan su estructura desde lo epistemológico para luego asumir el reto de su implementación

metodológica, pues en ocasiones el desconocimiento de la fundamentación dificulta el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es así como las metodologías activas adquieren gran relevancia al interior del ejercicio pedagógico, considerando como eje fundamental el paso de un autoritarismo a un paido-centrismo, es decir, dar mayor relevancia al estudiante delegando ciertas responsabilidades en el momento adecuado. Por otro lado, es de suma importancia considerar el hecho de que dentro del ejercicio pedagógico los temas abordados puedan ser contextualizados a la realidad del estudiante, y para ello, se requiere no solo de la apropiación teórica sino del conocimiento del contexto por parte de los docentes, esto facilitará la participación y respectiva comprensión de la temática.

Es importante vincular al ejercicio pedagógico el carácter transversal que tienen las competencias ciudadanas en aras de masificar procesos de sana convivencia independientemente de las áreas de conocimiento que se pretendan abordar, en tal sentido, se hace necesario que los docentes asuman este reto vinculado dichas estrategias en los diferentes contenidos temáticos. Por otro lado, la importancia de la aplicación del módulo demanda una gran responsabilidad en las instituciones educativas la cual podría verse reflejada en la aplicación de dichas estrategias en los diferentes niveles educativos, considerando que tanto la estructura como los contenidos que se tuvieron en cuenta en la presente investigación direccionada a la educación para adultos exige ser tenida en cuenta en la educación básica y media regular ofrecido en el sistema educativo colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada. (2005). Hacia Una Evaluación Auténtica del Aprendizaje. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 25-67. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?i>
- Ahumada, P. (2003). Un Modelo de Evaluación Centrado en los Contenidos de la enseñanza . *Pensamiento Educativo*, 49-62.
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Clima sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*(9 (1)), 117-124. Recuperado el 10 de 11 de 2017, de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Recuperado el 20 de Agosto de 2016, de VALORAS UC: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Bartolome, M. (1986). *La investigacion-accion*. Washington: En prensa.
- Bassey, M. (1995). *Creating Education Through Research*. Edinburgh: British.
- Basto, S. (06 de 2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 393-412.
- Bosco, E. B. (3 de 11 de 2012). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes. *Ponencia presentada en el X congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mexico. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf
- Briones, G. (2004). *La investigación en el aula y en la escuela, módulo 2. Convenio Andrés Bello*. Bogotá D.C.: Gente Nueva.
- Briones, G. (2004). *La investigación social y educativa, módulo 1. Convenio andrés Bello*. Bogotá: Gente Nueva.
- Calvo, G., & Cmargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva educacional*, 52, 147-166. Recuperado el 20 de Septiembre de 2016, de

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/93/66>

- Camilloni, A., Celman, S., & Maté, L. E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Canavire, V. (2011). Educación para adultos en América Latina: Programa de alfabetización "Yo sí puedo". *Revista de investigación educativa*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730005>
- Carranza, J., & Diaz de Cossio, R. (2000). *La lucha por la educación de los adultos: crónicas de una historia apasionada, a veces triste*. México D.F.: LIMUSA.
- Carranza, P. J., & Díaz de Cossío, R. (2000). *La lucha por la educación de los adultos*. México: Noriega Editores.
- Castro, A., & Serafiz, A. (11 de 11 de 2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Recuperado el 20 de 10 de 2017, de Buenos Aires: http://books.google.com.co/books?id=eTdTLzaGAEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_
- Cepeda, M. (2004). Ciudadanía y Estado Social de Derecho. *En: Foro Nacional de competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. España: Ministerio de educación y cultura. Obtenido de https://www.savethechildren.es/donde/espana/educacion-espana?gclid=CjwKCAjwypjVBRANEiwAJAxllrM5hzRsYa1rAa6TrxXZG_-KX4noApx6ah8fNY-WUleM-8sK2fiZAxoCeGwQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2017). ¿Qué son las competencias ciudadanas? *Revista Semana*, 22. Obtenido de colombiaaprende.edu.co
- Chaux, Lleras, & Velásquez. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Colbert, V., Castro, H., & Ramirez, P. (2001). *Hacia una escuela nueva para el siglo XXI*. (F. V. gente, Ed.) Banco Mundial - Instituto de Desarrollo Económico de recursos Humanos EDIHR - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 119-138.

- CONFINTEAVI. (2010). Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. *Perfiles educativos*. Recuperado el 20 de Febrero de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456008>
- Cousinet, J. R. (1959,54). *A educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- De Zubiría, J. (2001). *De la Escuela Nueva al constructivismo*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. Tercera Edición.
- Donoso, D. (2005). Analfabetismo, Competitividad Económica y Desarrollo de la Región del Maule: Aportes para la Discusión. : . *Panorama Socioeconómico [en línea]* , (julio-diciembre), 13. Recuperado el 2015 de Abril de 18 , de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903110>>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ferriere, A. (1982). *La escuela activa* (Segunda ed.). Barcelona España: Herder.
- Fierro, C. F. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. : . . México: Paidós.
- Florentino, A. (2010). Cómo actuar ante el acoso escolar o bullying. *Didáctica, innovación y experiencias educativas*(34). Recuperado el 14 de Noviembre de 2015, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_34/ANTONIO_JOSE_FLORENTINO_1.pdf
- Flores, J., & Sánchez, E. (Mayo de 2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *EDUCARE*, 15, 151-167.
- Flórez Ochoa, R. (1994, p. 25). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hil.
- Flórez, R. (1998). *Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI. serie publicaciones para maestros: la escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea*. Bogotá D.C.: Ministerio de educación nacional.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.

- Fregosa, G., & Aguilar, L. (24 de Enero de 2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Educación y Desarrollo*. Recuperado el 19 de Marzo de 2016, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf
- Freire, P. (1975, 33). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1976, 28). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores. Tercera edición.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.
- Gaitán, J., & Piñuel, J. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Garzarán, M. r. (14 de Abril de 2011). El nuevo espacio rural en el salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria. *Profesorado*, 1-15. Recuperado el 10 de Noviembre de 2015, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART6.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona España: PAIDOS.
- González, L. E. (2012). Análisis histórico, metodológico y político de la Escuela Nueva en el contexto rural del departamento del Tolima. *Seres y saberes*(2), 19-28.
- González, L., & Rodríguez, A. (20 de Abril de 2012). Diálogos currículo y didáctica: una construcción humanística de saberes. *Red Iberoamericana de pedagogía*, 20.
- Guerra, O. M. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización* (Primera ed.). Bogotá D.C.: Magisterio.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Lucio Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición ed.). México DF: Mc Graw Hill Education.
- IDEA. (2005). *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*. Obtenido de Estudio Nacional de Convivencia Escolar.:

<http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%2>

- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skill* (Vol. 5ª ed.). Massachusetts: Needham Height.
- Keats, D. (2009). *Entrevista: guía práctica para estudiantes y profesionales*. (M. d. Ponce, Trad.) México D.F.: McGraw-Hill.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de Diciembre de 2016, de <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Larraín, A. (2011). Alfabetismo Funcional: Un Desafío de Todos. *Psykhé*, 11(1). Obtenido de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/461>
- Lee, Y. (2009). Competencias Hended by Korean HRD Master's Graduates: A Compararison Between the ASTD WLP Competency Model and the Korean Study. *Resource Development Quarterly*, 20, 1, 4-22.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*(2), 34-46. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. F., & Urrea, P. N. (Septiembre de 2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Universidad de la Sabana*, 16, 383-410.
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo*(4). UNESCO. Obtenido de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNT E04-ESP.pdf>
- Machado, A. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano*. Bogotá D.C.: INDP PNUD.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá D.C.: Cooperativa editorial magisterio.
- Marcel, G. (1996). *Ser y Tener*. Madrid: Caparrós Editores.
- Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Maslow. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McMillan, & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: 5 ed. Pearson Addison Wesley.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(ea) 1, entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur, (cartografías de educación popular)* (Primera ed.). Lima: Consejo de educación de adultos de América Latina (CEAAL).
- MEN. (2001). *Manual hacia la Escuela Nueva para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2011). *Cartilla 1, Brújula, programa de competencias ciudadanas*. . Bogotá: Ministerio de educación nacional colombiano.
- MEN. (28 de 2 de 2017). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Obtenido de Ministerio de Educación Naciona: mineducacion.gov.co.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. . Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- Mockus, A. (Marzo de 2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32, 19 - 37. Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Mockus, A. (2003). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, 22.
- Monereo, C., Castelló, M., Mercè, Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó. Primera edición.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreno, H. (2008). *Disciplina, convivencia y violencia escolar. Reflexiones y soluciones*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Nieto Caballero, A. (1989). *Escuela Activa*. Bogotá: Presencia s.f.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19,2, 13-60. Recuperado el 18 de Abril de 2015,

de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&

- Núñez, J. (2007, 132). *Saberes campesinos y educación rural* (segunda ed.). Caracas D.C.: Universidad pedagógica experimental Libertador.
- OECD-Publishing. (2014). *Educational Research and Innovation Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. España: OECD. Publishing.
- Olweus. (1998). Stability of aggressive reaction patterns in males. (review, Ed.) *Psychological Bulletin*, 86 (4)(página 25.), 852-875.
- Olweus, D. (2004,25). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Segunda ed.). Madrid, España: MORATA.
- Osorio, J. (1997). Hacia un Balance de la Re fundamentación de la Educación Popular . *Educación de Adultos y Desarrollo. Revista del Instituto de la cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos*, 2-45.
- Ossa, A., & Cortez, M. (2009). *La postprimaria rural con metodología Escuela Nueva*. Manizalez, Colombia: Espacio gráfico comunicaciones S.A.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales estrategias de investigación*. (Segunda Edición ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., & Blandón, A. B. (1999). *La Escuela Violenta*. Bogotá: TM Editores.
- Pascual, M. (2001). *Fuerza del espíritu, acción civil no violenta fuerza de paz*. Puerto Rico.: Editorial publicaciones Puertorriqueñas.
- Peinado, H. (2013). *Legislación educativa colombiana: Guía de consulta de las leyes, decretos, resoluciones y sentencias que desarrollan la Ley general de educación* (Primera ed.). Bogotá D.C.: Magisterio.
- Pujolás, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. *Laboratorio de Psicopedagogía*. Universidad de Zaragoza.
- Putman, J. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusión. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimnore: Paul H. Brookes.
- Redondo, & Cornejo. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última Década*(15), 11-52.

- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. Alcalá: Editorial Alcalá.
- Sandoval. (1 de 12 de 2014). Convivencia y clima escolar.: *Claves de la gestión del conocimiento.*, 22(41). Última década. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext
- Santos-Guerra. (1993). *Los abusos de la evaluación. La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Mexico: Ed. Aljibe,.
- Soler, J. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: MEN-Opción Legal-USAID-OIM-UNICEF.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (Tercera Edición ed.). España: Paidós.
- UNESCO. (2004,21). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. . *Guía de planificación*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- UNESCO. (2009). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*
- Valadez, I. (2008). Violencia Escolar: maltrato entre iguales en escuelas de secundaria en la zona metropolitana de Guadalajara. *Impresora Mar-Eva*, 122. Recuperado el 2 de 12 de 2017, de <http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/viole>
- Valdés, H. T. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. *Segundo Estudio Regional comparativo y Explicativo, Oficina Regional de Educación de la UNESCO*.
- Vasilachis, d. G. (2006:7). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona-España: Gedisa Editorial.
- Velázquez, L. M. (10 de Julio de 2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1-27. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002607.pdf>
- Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. : [Fecha de consulta: 18 de abril de 2018] Disponible en:<h. *Revista Científica Guillermo de Ockham [en línea]*,

9 (Enero-Junio) . Obtenido de
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322385009>>

ANEXOS

- 1-Matriz de Consistencia
- 2- Resumen plan de asignatura en ciencias políticas y económicas ciclos 5 y 6
- 3- Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para los grados 10° y 11°
- 4-Estructura del Módulo Educativo
- 5- Instrumentos para la recolección de la información.
 - 5.1. Encuesta
 - 5.2. Ficha de Observación de clase
 - 5.3. Ficha para el análisis de testimonios focalizado

1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de la investigación		MÓDULO EDUCATIVO EN CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DEL ALFABETISMO FUNCIONAL EN COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA PARA ADULTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ, COLOMBIA 2014		
PREGUNTA GENERAL		OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS DE ACCIÓN GENERAL	RESULTADOS ESPERADOS
¿Cómo contribuir al desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?.		Fomentar el alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos mediante la implementación de un módulo educativo de ciencias sociales con enfoque transversal en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014	La implementación de un módulo educativo de ciencias sociales con enfoque transversal fomenta el alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014	Los estudiantes de educación media para adultos se apropian de las estrategias pedagógicas que contemplan el desarrollo de competencias ciudadanas al interior del área de ciencias sociales mediante la implementación de un módulo educativo.
PREGUNTAS ESPECÍFICAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS DE ACCIÓN ESPECÍFICAS	
¿Qué caracteriza las competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos desde la convivencia escolar en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?		Caracterizar las competencias ciudadanas en estudiantes de educación media para adultos desde la convivencia escolar en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.	Los conocimientos que tienen los estudiantes de educación media para adultos de las instituciones educativas de Ibagué Colombia acerca de las competencias ciudadanas son deficientes, teniendo en cuenta que su aplicación en el contexto se debe especialmente al conocimiento empírico que se tiene de las mismas, más no por las orientaciones académicas que hayan podido recibir.	
¿De qué manera los módulos educativos en ciencias sociales		Diseñar e implementar un módulo educativo en el área de ciencias	La implementación de un módulo educativo en el área de ciencias sociales mejora el alfabetismo	

<p>pueden contribuir al desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?</p> <p>¿Cuáles son las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales para el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014?.</p>	<p>sociales para el desarrollo del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.</p> <p>Reconocer las contribuciones de la aplicación del módulo educativo en el área de ciencias sociales para el fomento del alfabetismo funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia 2014.</p>	<p>funcional en competencias ciudadanas de los estudiantes de educación media para adultos en las instituciones educativas de Ibagué, Colombia contribuyendo así al desarrollo de procesos sociales de sana convivencia.</p> <p>El modulo educativo en el área de Ciencias Sociales contribuye de manera significativa en la reducción del analfabetismo funcional en torno al sentido teórico y práctico de las competencias ciudadanas en los diferentes contextos socio-educativos.</p>
---	--	--

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	INSTRUMENTOS
1	Encuesta	Programa SPSS (Versión 21)	Cuestionario
2	Observaciones de clase	Programa Atlas Ti (7.5)	Módulo educativo Fichas de observación
3	Testimonio focalizado	Programa Atlas Ti (7.5)	Ficha para Testimonio Focalizados

2. RESUMEN PLAN DE ASIGNATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS CICLOS 5 Y 6

CICLO 5		TIEMPO ESTIMADO
ESTÁNDARES	SABERES	
<p>. Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo... y analizo la vigencia actual de algunos de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan. • Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano. 	<p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES</p> <p>Conceptos básicos de economía Sectores económicos Evolución del pensamiento económico Sistemas económicos Agentes económicos. Bienes y servicios Elementos básicos de la oferta y la demanda Factores de producción Ventaja competitiva</p>	<p>SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<p>. Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. • Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. • Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. 	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS</p> <p>Clases de investigación, metodologías, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos Federalismo y centralismo/ Liberales y conservadores (conflictos sociales internos: guerra de los mil días, separación de Panamá, masacre de las bananeras, bogotazo, frente nacional)</p>	<p>SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo <p>Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</p>	<p>RELACIONES ÉTICO-POLÍTICAS</p> <p>La política entre guerra y paz/ Formas de gobierno y poder/ Relación entre política y economía / Que es el Estado, Procesos de paz/ Ley de justicia y paz y ley de víctimas y restitución de tierras</p>	<p>SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<p>. Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema participativo en Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal. • Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. 	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS</p> <p>Clases de gobiernos democráticos Formación del Estado Colombiano Estado social de derecho. Ramas del poder público Organismos de control. Grupos étnicos representativos de Colombia y América latina</p>	<p>SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>

CICLO 6		TIEMPO ESTIMADO
ESTÁNDARES	SABERES	
<p>Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio...).</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los Estados. Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno. 	<p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Macroeconomía Consumo e inversión El dinero la banca y los mercados financieros Tipos de cambio y sistema financiero internacional Globalización Globalización, tecnología e información Las globalizaciones en la historia Globalización económica mundial</p>	<p>5 SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<p>Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...) 	<p>RELACIONES ÉTICOPOLÍTICAS Análisis del proceso de paz colombiano Política internacional Instituciones de cooperación internacional Conflictos internacionales Colombia frente a la política internacional Nuevo orden mundial - Bloques económicos</p>	<p>5 SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<p>Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...)</p> <p>. Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.</p> <p>Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.</p>	<p>RELACIONES ÉTICOPOLÍTICAS Derecho Internacional Humanitario. Convenios de ginebra, Protocolos adicionales Corte penal internacional. Cruz roja internacional RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Los procesos migratorios y sus consecuencias sociopolíticas y culturales</p>	<p>5 SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>
<p>. Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas. <p>Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación.</p>	<p>RELACIONES ÉTICOPOLÍTICAS Estructura político-administrativa del estado Rama Judicial y sus modificaciones La Fiscalía General de la Nación y sus funciones Como y donde se presenta una denuncia</p>	<p>5 SEMANAS</p> <p>3 HORAS POR SEMANA</p> <p>TOTAL: 15 HORAS</p>

3. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LOS GRADOS 10° Y 11°

Grupo de estándares	CONVIVENCIA Y PAZ
Estándar general	Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.
Estándares específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación. (Competencias integradoras). • Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario. (Competencias comunicativas). • Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos. (Competencias cognitivas). • Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa. (Competencias cognitivas e integradoras). • Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas. (Competencias emocionales). • Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia. (Competencias cognitivas y conocimientos). • Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos. (Conocimientos). • Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento. (Conocimientos). • Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos. (Competencias cognitivas). • Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos. (Competencias comunicativas). • Conozco y respeto las normas de tránsito. (Conocimientos y competencias integradoras). • Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor. (Conocimientos y competencias integradoras). 	

Grupo de estándares	PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA
Estándar general	Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.
Estándares específicos	

- Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual. **(Conocimientos)**.
- Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado). **(Conocimientos)**.
- Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparta alguna de ellas. **(Competencias cognitivas e integradoras)**.
- Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos. **(Competencias emocionales e integradoras)**.
- Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país. **(Competencias integradoras)**.
- Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar o localidad. **(Competencias integradoras)**.
- Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velan por su buen uso, tanto en la comunidad escolar, como en mi municipio. **(Conocimientos y competencias integradoras)**.
- Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad. **(Conocimientos)**.

Grupo de estándares	PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
Estándar general	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.
Estándares específicos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana. (Conocimientos y competencias cognitivas). • Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales. (Competencias cognitivas). • Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos. (Competencias cognitivas y emocionales). • Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos. (Competencias cognitivas y comunicativas). • Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias cognitivas y comunicativas).

Tomado: estándares básicos de competencias; Ministerio de Educación nacional, Colombia

4. ESTRUCTURA DEL MÓDULO EDUCATIVO

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	NÚMERO DE SESIONES
A. APRESTAMIENTO	Cada unidad contiene ejercicios que permiten indagar por los saberes previos de los estudiantes en cuanto a la temática de ciencias políticas, como lo relacionado con las competencias ciudadanas. En tal sentido, se presentan ejercicios tales como: sopa de letras, crucigramas, apareamiento de conceptos, entre otros	Teniendo en cuenta el número de horas asignadas para el área, el módulo se pretende desarrollar en 20 sesiones por ciclo
B. CONOCIMIENTOS BÁSICOS	Se presentan los contenidos básicos en su respectivo contexto atendiendo a las características de las temáticas específicas. Se toman en cuenta las competencias ciudadanas que pueden estar relacionadas con el tema, exponiendo diversos puntos de vista de manera crítica, como una invitación a la reflexión.	
C. ANÁLISIS DEL CASO	Se presenta una historia, cuento, narrativa, alusiva al tema que se está abordando en la unidad, a fin de ser analizado con base en las categorías de lectura definidas: literal, inferencial y crítica. Cada texto contiene un caso en el que se hacen evidente el manejo de alguna o varias competencias ciudadanas.	
D. APRENDER HACIENDO	Inicialmente, se presentan varios interrogantes alusivos al texto teniendo en cuenta las tres categorías de lectura mencionadas anteriormente. Seguidamente, se plantean una serie de actividades para desarrollar de manera individual o de grupo según sea el caso, de tal manera que tanto el trabajo colaborativo, como el manejo de roles atendiendo a características de dirección y dirigido)	

<p>E. EVALUO MIS CONOCIMIENTOS</p>	<p>El proceso de evaluación se desarrolla en tres momentos en virtud a sus características básicas:</p> <p>Coevaluación, en la cual los estudiantes de manera oral o escrita analizan los conocimientos adquiridos a nivel de grupo.</p> <p>Heteroevaluación, en donde se consignan preguntas abiertas y de selección múltiple con única respuesta.</p> <p>Autoevaluación, esta se desarrolla con base en un esquema específico en el cual se indaga acerca de aspectos como: cómo se ha sentido durante la clase?, considera que desarrolló un buen proceso o pudo haberlo hecho mejor?, cómo ha sido su relación con el docente y con los compañeros, entre otras</p>	
---	--	--

OBSERVACIONES GENERALES:

Cabe resaltar que la propuesta del módulo educativo contempla estrategias didácticas basadas en metodologías activas donde el estudiante aprende a su propio ritmo, bajo la coordinación del docente.

Así mismo, se espera que los mismos estudiantes nutran el módulo con algunas historias de la vida cotidiana que conlleven el análisis de situaciones socio-económicas y políticas desde la óptica de las competencias ciudadanas.

En cuanto a la diagramación del módulo, se cuenta con la colaboración de estudiantes de tal manera que se alcance una mayor apropiación del mismo y un mayor sentido de pertenencia por el proceso de transversalidad.

5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA PARA ADULTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ-COLOMBIA

A continuación encontrarás preguntas o enunciados cuya respuesta requiere que llenes un **ovalo** tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplos	siempre	Casi siempre	nunca
1. Al llegar al colegio acostumbro a quedarme fuera del salón por un largo rato para luego entrar	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Al momento de presentar los trabajos de clase acudo con prontitud pues estoy seguro de lo que hice	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INFORMACIÓN PERSONAL

1. Sexo	1. Hombre <input type="radio"/>		2. Mujer <input type="radio"/>								
2. Años cumplidos	Entr e 14 y 17	<input type="radio"/>	Entr e 18 y 22	<input type="radio"/>	Entre 23 y 27	<input type="radio"/>	Entre 28 y 32	<input type="radio"/>	Entre 33 y 40	<input type="radio"/>	
3. ¿Con cuáles de estas personas vives ACTUALMENTE? (Puedes marcar más de una opción):											
										si	no
❖ Mamá										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Papá										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Padrastro o madrastra										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Tu pareja (esposo/a o novio/a)										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Abuelos										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Hermanos(as) menores										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Hermanos(as) mayores										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Hermanastros(as)										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Hijos(as) tuyos(as)										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Otros(as) familiares(s) diferentes de los anteriores										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Otra(s) persona(s) no familiar(es)										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
❖ Ninguna (vivo solo)										<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Cómo son tus calificaciones hasta el momento?					Buena	<input type="radio"/>	regular	<input type="radio"/>	malas	<input type="radio"/>	
					s		es				

1. CONVIVENCIA

La convivencia es la disposición de las personas que comparten un entorno, a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar.		si	no
101.	¿Existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102.	¿En tu salón, los profesores contribuyen a mantener la convivencia escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103.	¿En tu salón, existen herramientas o métodos para resolver los conflictos de forma pacífica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104.	¿En tu colegio se desarrollan actividades deportivas, artísticas o de otro tipo que favorezcan la convivencia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105.	¿Cuándo un compañero(a) incumple una norma, se aplica una sanción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106.	¿Conoces el manual de convivencia, el código de disciplina o el reglamento de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107.	¿Cuáles de las siguientes situaciones afectan más el ambiente del salón de clase? (Puedes marcar más de una opción)	➤ Indisciplina	<input type="radio"/>
		➤ Chismes	<input type="radio"/>
		➤ Robos	<input type="radio"/>
		➤ Agresiones físicas entre compañeros	<input type="radio"/>
		➤ Agresiones físicas de estudiantes hacia profesores	<input type="radio"/>
		➤ Agresiones físicas de profesores a estudiantes	<input type="radio"/>
		➤ Agresiones verbales entre compañeros	<input type="radio"/>
		➤ Agresiones verbales de estudiantes a profesores	<input type="radio"/>
	➤ Agresiones verbales de profesores a estudiantes	<input type="radio"/>	

2. MALTRATO ESCOLAR

Se considera maltrato escolar a la conducta según la cual un estudiante o grupo de estudiantes agrede a uno o varios de sus compañeros de manera física o verbal				
	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez

201. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
202. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) PROFESOR(A) te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
203. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso dañó INTENCIONALMENTE algo que te pertenecía (por ejemplo cuadernos, libros, lápices, tu maleta, tu ropa, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204. La semana pasada , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
206. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con pegarte entre varios?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207. El mes pasado , ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con que él(ella) te iba a pegar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208. La semana pasada , ¿cuántas veces INSULTASTE a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
209. La semana pasada , ¿cuántas veces dañaste INTENCIONALMENTE algo que le pertenecía a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
210. La semana pasada , ¿cuántas veces RECHAZASTE a alguien de tu colegio o no lo(la) dejaste estar en tu grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
211. El mes pasado , ¿cuántas veces le diste golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
212. El mes pasado , ¿cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
213. En los últimos 12 meses , ¿cuántas veces tuviste que ser llevado(a) a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió INTENCIONALMENTE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. BULLYING Y CIBERBULLYING

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico

Cyberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.

	si	no
301. El mes pasado , ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
302. El mes pasado , ¿un(a) ESTUDIANTE de otro curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
303. El mes pasado , ¿ofendiste o le pegaste a alguien de tu colegio TODO EL TIEMPO haciéndolo(a) sentir muy mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
304. El mes pasado , ¿viste que una o varias personas ofendieran o le pegaran TODO EL TIEMPO a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
305. En los últimos 12 meses , ¿has recibido por Internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
306. En los últimos 12 meses , ¿has amenazado, ofendido o presionado por Internet a alguien de tu colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO

El robo o hurto es conducta según la cual uno o varios compañeros de grupo se tratan de adueñar de enseres o útiles escolares que no son de su propiedad. El vandalismo por su parte, es la conducta que lleva a adoptar acciones violentas de daño o deterioro de los enseres de la institución.

	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
401. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
402. En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces le robaste algo a alguien, sin que esa persona viera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
403. En los últimos 12 meses , ¿cuántas veces has hecho daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO (por ejemplo, rayar muros, romper ventanas, dañar puertas, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

404. En los últimos 12 meses , ¿cuántas veces has visto que otras personas hagan daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. ACTITUDES Y COMPETENCIAS

La alteridad, entendida como la capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo otro, es el componente básico de una educación ciudadana. El respeto a esa alteridad es una actitud fundamental que debe ser desarrollada por cualquier persona que desee ser competente en una sociedad.

	Totalmente de ACUERDO	Más o menos de ACUERDO	Más o menos en DESACUERDO	Totalmente en DESACUERDO
501. Ver peleas entre compañeros es divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
502. Está bien que se burlen de un compañero, desde que no se metan conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
503. Está bien tener amigos homosexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
504. En mi colegio deberían sacar a los homosexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
505. Cuando regañan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, me siento bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
506. Cuando veo que le pegan a un(a) compañero(a) de clase, me parece divertido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
507. Cuando un(a) compañero(a) está triste porque no encuentra con quien jugar, me siento bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

508. Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, me parece divertido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
509. Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
510. Me da miedo que otros crean que soy tonto(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
511. Cuando quiero manifestar un desacuerdo frente a un(a) compañero(a), siento miedo y me quedo callado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
512. Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de mi colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La resiliencia es la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecido se considera que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les permite una sensación de control frente a los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos

	Totalmente seguro(a)	Más o menos seguro(a)	Nada seguro(a)
513. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder detener a otra persona que te está insultando, SIN UTILIZAR LA AGRESION?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
514. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que te está molestando, que no lo siga haciendo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que lo que hizo te molestó?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si te sucede lo siguiente, cuál es la acción que MÁS realizas:			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No le respondo para no pelear 		<input type="radio"/>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No le respondo y trato de estar lejos de esa persona 		<input type="radio"/>

116. Si un(a) compañero(a) me pega... (Marca sólo una opción)	▪ Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de pegarme	<input type="radio"/>		
	▪ Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema	<input type="radio"/>		
	▪ Le pego	<input type="radio"/>		
	▪ Lo(la) insulto	<input type="radio"/>		
117. Si un(a) compañero(a) me dice algo desagradable que me hace sentir mal... (Marca sólo una opción)	▪ Nunca me ha sucedido	<input type="radio"/>		
	▪ Le digo algo igual o peor de desagradable	<input type="radio"/>		
	▪ Le pego	<input type="radio"/>		
	▪ No le respondo para no pelear	<input type="radio"/>		
	▪ No le respondo y trato de estar lejos de esa persona	<input type="radio"/>		
	▪ Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de ofenderme	<input type="radio"/>		
518. Si me entero que un(a) compañero(a) está hablando mal de mí a mis espaldas... (Marca sólo una opción)	▪ Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema	<input type="radio"/>		
	▪ Nunca me ha sucedido	<input type="radio"/>		
	▪ Sin agredirlo(a), hablo con él(ella) para que no siga diciendo eso	<input type="radio"/>		
	▪ Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema.	<input type="radio"/>		
	▪ Lo(la) insulto.	<input type="radio"/>		
	▪ Le pego	<input type="radio"/>		
	▪ Dejo que invente lo que quiera y hago como si no supiera	<input type="radio"/>		
▪ No le digo nada y no le vuelvo a hablar	<input type="radio"/>			
▪ Nunca me ha sucedido	<input type="radio"/>			
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
519. Para mí es difícil controlar mis acciones cuando me da rabia				
520. Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia				
521. Actúo sin pensar cuando me da rabia				
522. Siento que soy un fracaso				
523. Siento que tengo muchas cualidades				

6. SEGURIDAD Y CONFIANZA

		si	no	
601. ¿Evitas ir o pasar por algunos lugares dentro de tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
602. ¿Has dejado de ir al COLEGIO porque alguien te amenazó?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
603. ¿Has dejado de ir a tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
604. ¿Evitas ir o pasar por algunos lugares en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
605. ¿Evitas pasar por algunos lugares de tu BARRIO por miedo a ser atacado alguien?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Qué tanto CONFIAS en:	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
606. Tu profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
607. Tus padres o acudientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
608. Tus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
609. Tu colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
610. La policía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
611. La iglesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
612. ¿Por qué vienes al colegio? (Puedes marcar más de una opción)	➤ Me gusta el colegio			<input type="radio"/>
	➤ Me gusta aprender			<input type="radio"/>
	➤ Me permitirá un mejor futuro			<input type="radio"/>
	➤ Me obligan a venir			<input type="radio"/>
	➤ Vengo por mis amigos			<input type="radio"/>
	➤ Tengo refrigerio y almuerzo			<input type="radio"/>
	➤ No sé por qué vengo			<input type="radio"/>

Adaptado de: formulario de convivencia escolar DANE, 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. en https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/formulario_ConvivienciaEscolar_2011.pdf

**GRACIAS POR TU
COLABORACION**

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

FICHA N°	FECHA:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA:
GRADO:		

Categoría 1. PLANEACIÓN DE LA CLASE

ÍTEM VALORADO	OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN
	SI	NO	
1. Se preparan con anterioridad las actividades de aprendizaje.			
2. Se declaran los objetivos de la clase.			
3. Se comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia, su funcionalidad, su aplicación en el contexto.			
4. Se presentan los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)			
5. Los contenidos son relacionados con los intereses y conocimientos previos de los estudiantes.			
6. El tema trabajado en la clase se presenta con base a los contenidos del módulo educativo.			
7. Al inicio de la clase se exploran los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.			

Categoría 2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE

ÍTEM VALORADO	OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN
	SI	NO	
1. Se inicia el proceso de aprendizaje con una actividad de motivación relacionada con el tema			
2. Se utilizan recursos variados para apoyar el aprendizaje			
3. Los recursos didácticos son adecuados e interesantes tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los estudiantes.			
4. Se utiliza diversas estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje			
5. El profesor permite que los estudiantes construyan sus conocimientos, habilidades y actitudes			
6. El profesor utiliza la ejemplificación como estrategia para contextualizar conocimientos			
7. El profesor monitorea y anima constantemente el trabajo de los estudiantes.			

8.El profesor estimula la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo			
9.El profesor lleva a cabo una diversidad de actividades, tomando en consideración los estilos de aprendizaje.			
10. Hay un trabajo cooperativo entre los estudiantes donde asumen roles.			
11. Los estudiantes hacen preguntas y responden preguntas de sus compañeros.			
12. Las actividades en clase permiten a los estudiantes aplicar de forma activa sus habilidades para el logro de las tareas.			
13. Durante el desarrollo de la clase se hace evidente el aprendizaje activo.			

Categoría 3. EL AMBIENTE DE AULA

ÍTEM VALORADO	OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN
	SI	NO	
1. Existe un ambiente de respeto y solidaridad promovido por el profesor y los estudiantes.			
2. El profesor aborda en forma inmediata problemas de convivencia.			
3. El profesor utiliza un lenguaje adecuado para explicar y expresar los temas de la clase			
4. El profesor motiva, reconoce y elogia el esfuerzo de los estudiantes			
5. El profesor o los estudiantes rechazan o detienen burlas entre los estudiantes.			
6. Las instrucciones dadas por el profesor son claras para el desarrollo de las actividades.			
7. Existe un equilibrio entre la firmeza y la calidez en el trato del profesor a los estudiantes.			
8. Existen acuerdos para la convivencia que incentivan un clima de trabajo ordenado y respetuoso.			
9. El profesor establece relaciones cordiales, respetuosas y de colaboración con los estudiantes y acepta sus sugerencias y aportes.			

Categoría 4. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

ÍTEM VALORADO	OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN
	SI	NO	
1. Las actividades propuestas a los estudiantes son revisadas y corregidas frecuentemente.			
2. Se proporciona información a los estudiantes sobre la ejecución de las tareas y cómo pueden mejorarlas para el desarrollo de habilidades específicas.			
3. Se formulan preguntas con frecuencia a los estudiantes para verificar su comprensión.			
4. En caso de objetivos suficientemente alcanzados se motiva al aprendizaje de nuevos conocimientos. Y en el caso contrario, cuando			

no se logran los objetivos, se proponen nuevas actividades que faciliten su adquisición.			
5. En el cierre de la clase se realiza una actividad reflexiva para identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje.			
6. Se promueve la hetero y coevaluación para verificar si se lograron las metas de la clase			
7. Se promueve la construcción de valores a través de actividades, que permitan aplicar lo aprendido a lo personal y a la vida diaria.			

FIRMA DEL OBSERVADOR:

FICHA DE ANÁLISIS PARA TESTIMONIO FOCALIZADO

Ficha N° 1	
Nombre del Participante:	Fecha:
Instrucción: Relate su experiencia personal en el desarrollo del Módulo Educativo, considerando los siguientes aspectos: 1- ¿Cómo contribuye el módulo educativo a la enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas trabajadas en el área de ciencias políticas y económicas? 2- ¿Cómo contribuye la aplicación del módulo educativo al mejoramiento del clima de aula? 3- ¿Cuáles son las transformaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales derivadas de la aplicación del módulo educativo?	
Desarrollo: Testimonio escrito de la experiencia vivida (relato)	