

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

**EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

Proyecto de Tesis para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Ana Rosa Martínez Torres

Tutora: Lucy Thamara Useche

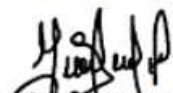
San Cristóbal, mayo de 2022





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA


Reunidos el día miércoles, dieciocho de mayo de dos mil veintidós, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Nancy Socorro Méndez, María Cecilia Salvatierra, Haydee Sánchez Roa, Yan C. Ureña y Lucy Thamara Useche** (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.- 9126121, V.- 5650029, V.- 9361581, C.C. N° 84496738 y V.- 9246946 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Rol docente en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria**”, presentado por la ciudadana: **Ana Rosa Martínez Torres**, Pasaporte No. **AU297045**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO** por su pertinencia y relevancia en el contexto de estudio y estar en consonancia con los lineamientos del Doctorado en Ciencias de la Educación, en fe de lo cual firmamos.

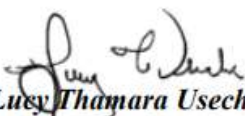

Nancy Socorro Méndez
C.I. N° V.- 9126121


María Cecilia Salvatierra
C.I. N° V.- V.- 5650029


Haydee Sánchez Roa
C.I. N° V.- V.- 9361581




Yan C. Ureña
C.I. N° C.C. N° 84496738


Lucy Thamara Useche
C.I. N° V.- 9246946
Tutora

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mi Dios, como mi Poder Superior, quien, durante toda mi vida, por medio de su amor y cuidado me ha permitido cumplir mis sueños y metas.

AGRADECIMIENTOS

Quiero extender un profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este trabajo de investigación, aquellos que, junto a mí, estuvieron en todo momento y siempre fueron inspiración, apoyo y fortaleza:

A mis hijos, mi madre y mis hermanos, por su valioso e incondicional apoyo; por creer en mí y motivarme a seguir en mis momentos de dudas.

Agradezco a la doctora Thamara Useche, por sus valiosos aportes, por sus palabras de ánimo y por el acompañamiento durante todo este tiempo de desarrollo de la investigación. A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por abrirme las puertas a un nuevo espacio del saber. A todos los doctores que tuve el placer de conocer y de recibir de ellos, su sabiduría y humanidad.

Agradezco a mis amigas de estudios, Milena, Adriana, Paty, y Martica, por los viajes y aventuras que vivimos y por su compañía, alegría y motivación que me brindaron.

Agradezco a mi amiga Milena, por el apoyo y la motivación que me brindó en cada etapa de esta investigación.

Agradezco inmensamente, a las profesoras participantes en la investigación, por permitirme ingresar a sus aulas con mucha disponibilidad, y por brindarme sus visiones, saberes y creencias de manera sincera y espontánea durante las entrevistas.

Agradezco al señor rector de la institución educativa, por permitirme los espacios, tiempos y recursos para la recolección y análisis de la información.

Tabla de contenido

LISTA DE CUADROS	1
LISTA DE GRAFICOS	4
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I	5
SITUACIÓN PROBLEMATIZADA.	5
Aproximación al objeto de estudio.....	5
Enfoque Ontológico.....	5
Objetivos de la investigación.....	5
<i>Objetivo integrador</i>	17
<i>Objetivos concretos</i>	18
Justificación de la investigación.....	18
CAPITULO II	20
MARCO TEÓRICO	20
Antecedentes.....	20
Teorías de Entrada.....	24
<i>Concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje</i>	24
<i>Tipos de teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje</i>	26
<i>Teoría Directa</i>	26
<i>Teoría Interpretativa</i>	27
<i>Teoría Constructiva</i>	27
<i>Las competencias</i>	28
<i>Clasificación de las competencias</i>	30
<i>Complejidad de la competencia</i>	32
<i>Multidimensionalidad e interdisciplinariedad de la competencia</i>	34
<i>Competencias ciudadanas</i>	36
<i>Tipos de competencias ciudadanas</i>	37
<i>Competencias cognitivas</i>	38
<i>Competencias emocionales</i>	38
<i>Los estándares de competencias ciudadanas</i>	38
<i>Estructura de los estándares de competencias ciudadanas</i>	38
<i>Ciudadanía</i>	41
<i>Educación en ciudadanía</i>	42
<i>La cultura ciudadana</i>	44
<i>Cambio de la educación cívica a la educación ciudadana</i>	45
<i>Ciudadanía</i>	45
Aspectos teóricos.....	46

<i>Inteligencia emocional</i>	46
<i>Características de la inteligencia emocional</i>	47
<i>Educación emocional</i>	50
<i>Competencias socioemocionales</i>	51
<i>Mediaciones pedagógicas para la formación ciudadana por competencias</i>	55
<i>Relación reflexiva con la norma</i>	56
<i>Pedagogía de la autonomía</i>	57
<i>Reflexión sobre la practica educativa</i>	58
<i>Aprender haciendo</i>	58
<i>Aprendizaje significativo</i>	59
<i>Andamiaje cognitivo: zona de desarrollo próximo</i>	59
<i>Aulas en paz</i>	60
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	46
<i>Características de la inteligencia emocional</i>	61
<i>Dilemas morales</i>	62
<i>Estrategias de educación emocional</i>	62
<i>Juego en la rueda de las emociones</i>	63
<i>El perfil docente desde la competencias</i>	63
<i>Cambios en el rol docente a partir del enfoque de competencias</i>	64
<i>Competencias docentes: vinculo trascendental en la formación ciudadana</i>	65
<i>El ambiente escolar y el clima de aula</i>	69
CAPITULO III	71
EL MÉTODO	71
Naturaleza de la investigación.....	71
El Método de investigación.....	73
Técnicas de recolección de información	76
Validez instrumental.....	78
Técnicas para el análisis e interpretación de la información.....	78
CAPITULO IV	85
SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	85
Análisis de Dominios	85
<i>Dominio 1. Características del perfil docente</i>	87
<i>Dominio 2. Significados acerca de las competencias ciudadanas</i>	89
<i>Dominio3. Expresiones acerca de la relación entre emociones y aprendizaje</i>	91
<i>Dominio 4. Tipos de emociones sentidas por los docentes</i>	93
<i>Dominio 5. Estrategias de autorregulación docente</i>	96
<i>Dominio 6. Manifestaciones de la empatía del docente</i>	87
<i>Dominio 7. Tipos de competencias de los estudiantes</i>	89

<i>Dominio 8. Expresiones acerca de la relación entre emociones y aprendizaje</i>	91
<i>Dominio 9. Mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas</i>	110
<i>Dominio 10. Características de la comunicación en el aula</i>	102
<i>Dominio 11. Tipos de actitudes docentes</i>	117
<i>Dominio 12. Formas de comunicación no verbal de los docentes</i>	120
<i>Dominio 13. Tipos de estrategias pedagógicas</i>	123
<i>Dominio 14. Tipos de recursos didácticos</i>	126
<i>Dominio 15. Criterios de evaluación</i>	129
<i>Dominio 16. Estrategias para la solución de conflictos en el aula</i>	131
<i>Dominio 17. Características de las relaciones de cuidado</i>	134
<i>Dominio 18. Mecanismos para la participación estudiantil</i>	138
<i>Dominio 19. Características de la interdisciplinariedad</i>	140
<i>Dominio 20. Estrategias para la contextualización de las competencias ciudadanas</i>	143
Análisis de taxonomías.....	146
<i>Taxonomía 1. Competencias del perfil docente</i>	147
<i>Taxonomía 2. Competencias ciudadanas de los estudiantes</i>	150
<i>Taxonomía 3. Actitudes docentes generadoras del clima de aula</i>	155
<i>Taxonomía 4. Estrategias para la formación de competencias</i>	160
Análisis de componentes	167
<i>Análisis componencial 1. Actitudes docentes generadoras del ambiente de aula</i>	169
<i>Análisis componencial 2. Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas</i>	181
<i>Análisis componencial 3. Competencias del perfil docente</i>	189
Análisis de temas.....	194
<i>Tema 1. Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas</i>	194
<i>Tema 2. La planeación pedagógica desde el enfoque de competencias</i>	198
<i>Tema 3. Actitudes docentes generadoras de competencias ciudadanas</i>	200
<i>Tema 4. Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente en la actualidad</i>	204
CAPITULO V	209
APROXIMACIÓN TEORICA EMERGENTE	209
CAPITULO VI	225
APROXIMACIONES FINALES.....	225
REFERENCIAS	228
ANEXOS	235

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1. Resultados ICFES SABER 11 sociales y ciudadanas.	8
2. Esquema del proceso analítico del término competencia	33
3. Estructura de los estándares de competencias ciudadanas	38
4. Competencias socioemocionales	53
5. Competencias docentes según el MEN.....	67
6. Actores de la investigación	75
7. Sistematización de los objetivos	77
8. Esquema de la hoja de trabajo de trabajo para análisis de dominios.....	85
9. Dominio 1. Características del perfil docente	86
10. Dominio 2. Significados acerca de las competencias ciudadanas	89
11. Dominio 3. Expresiones acerca de la relación entre emociones y aprendizaje	92
12. Dominio 4. Tipos de emociones sentidas por los docentes.....	67
13. Dominio 5. Estrategias de autorregulación docente	96
14. Dominio 6. Manifestaciones de la empatía del docente	100
15. Dominio 7. Tipos de competencias ciudadanas de los estudiantes.....	102
16. Dominio 8. Estrategias para la formación de competencias ciudadanas	105
17. Dominio 9. Mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas.....	110
18. Dominio 10. Características de la comunicación en el aula.....	115
19. Dominio 11. Tipos de actitudes docentes	117
20. Dominio 12. Formas de comunicación no verbal.	120
21. Dominio 13. Tipos de estrategias para la formación en competencias	123
22. Dominio 14. Tipos de recursos didácticos	126
23. Dominio 15. Criterios de evaluación.....	129
24. Dominio 16. Estrategias para la solución de conflictos en el aula	132
25. Dominio 17. Características de las relaciones de cuidado en el aula	134
26. Dominio 18. Mecanismos para la participación estudiantil	138
27. Dominio 19. Características de la interdisciplinariedad.....	140
28. Dominio 20. Estrategias para la contextualización de competencias	143
29. Hoja de trabajo de paradigma inicial dominio actitudes docentes	171
30. Hoja de trabajo de paradigma completo, dominio actitudes docentes	172
31. Hoja de trabajo de paradigma inicial dominio estrategias para la formación.....	174
32. Hoja de trabajo paradigma completo dominio estrategias para la formación	176
33. Hojs de trabajo paradigma inicial competencias del perfil docente	180
34. Hoja de trabajo paradigma completo competencias del perfil docente.....	181

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

1. Tipos de competencias ciudadanas.	37
2. Metodo de la secuencia del desarrollo de la investigación - MSDI	80
3. Diseño de la investigación	84
4. Taxonomía 1. Competencias del perfil docente	152
5. Taxonomía 2. Competencias ciudadanas de los estudiantes.	152
6. Taxonomía 3. Actitudes docentes generadoras del ambiente de aula	155
7. Taxonomía 4. Planeación de la práctica educativa desde las competencias ..	161
8. Tema 1. Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas	196
9. Tema 2. La formación ciudadana desde el enfoque de competencias.	198
10. Tema 3. Las actitudes docentes generadoras de competencias ciudadanas	201
11. Tema 4. Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente	205
12. Aproximación teórica emergente	210
13. Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas	211
14. La planeación pedagógica desde el enfoque de competencias ciudadanas.	216
15. Actitudes docentes generadoras de competencias ciudadanas	218
16. Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente	221

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Doctorado en Ciencias de la Educación

EL ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Proyecto de Tesis

Autora: Ana Rosa Martínez Torres

Tutora: Lucy Thamara Useche

Fecha: Mayo 2022

RESUMEN

La relevancia que tiene el rol del maestro en el desempeño de sus competencias ciudadanas, se configura en la más relevante e influyente forma de brindar una formación integral a sus estudiantes de secundaria. Bajo esa premisa, surgió la necesidad de emprender esta investigación, la cual tiene como objetivo integrador: Generar una aproximación teórica acerca del rol del docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. El marco teórico planteó en su entrada, las teorías de formación por competencias, competencias del perfil docente, concepciones implícitas de la enseñanza y el aprendizaje y la formación ciudadana. Asimismo, la apoyatura conceptual se fundamentó en los Estándares de Competencias Ciudadanas de Colombia y las teorías sobre competencias ciudadanas, competencias socioemocionales, inteligencia emocional y educación emocional. El estudio se enmarcó dentro del paradigma Introspectivo Vivencial; su naturaleza de investigación cualitativa; el método de análisis fue etnográfico, con las técnicas de recolección de información de entrevista y la observación. Para el análisis de la información se empleó el Método de Secuencia de la Investigación MSDI de Spradley, el cual se compone de cuatro pasos: (a) análisis de dominios, (b) construcción de taxonomías, (c) análisis de contraste de componentes y (d) análisis de temas; este proceso metodológico usó la reducción de datos, las unidades de información, la síntesis y el agrupamiento hacia conceptos abarcadores y de ahí, emergió la siguiente aproximación teórica: El rol docente en la formación de competencias ciudadanas está determinado por sus concepciones acerca de las competencias ciudadanas, las actitudes docentes en el aula, la planeación pedagógica desde el enfoque de formación por competencias y la visión de competencias ciudadanas que debe fortalecer en la actualidad

Descriptor: Rol docente, competencias ciudadanas, concepciones docentes, actitudes docentes, competencias socioemocionales, formación por competencias, formación ciudadana, educación emocional, inteligencia emocional y método de secuencia del desarrollo de la investigación – MSDI.

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana se ha constituido un tema primordial a nivel mundial a partir de los principios que fundamentaron la creación de la ONU y la promulgación de los derechos Humanos, momento en que se empezó a visibilizar el papel de los ciudadanos como primeros constituyentes de la sociedad. En este sentido, en América Latina, ha habido un creciente interés de los países en implementar políticas concernientes a la formación de la ciudadanía; éstas se han dado a partir del fortalecimiento de la democracia, con la implicación del reconocimiento de diversos derechos sociales, así como de multiculturalidades y multiethnicidades.

En Colombia la formación ciudadana emerge como principio esencial de la Constitución de 1991, como se lee en el artículo 41 de los Derechos fundamentales: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Este mandato indica que la formación ciudadana es un reto para el sistema educativo del país, y con mayor relevancia en el proceso de la implementación del Acuerdo de Paz del 2016 de Colombia, donde el posconflicto requiere un cambio profundo en las relaciones sociales, y es el aula de clase un espacio propicio para este fin, en la medida que se generen procesos de cambio y transformación social hacia ambientes de convivencia pacífica, y allí se desarrollarán y ampliarán las posibilidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

En cumplimiento del mandato constitucional, se creó la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, en los fines de la educación es “propiciar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica y el respeto a los derechos humanos (art.13). Desde el marco de esta legislación, el Ministerio de Educación Nacional de

Colombia, (en adelante MEN) en sus políticas educativas para mejorar la convivencia escolar y la democracia, diseñó los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, como lineamientos de trabajo a nivel curricular. Este compendio ofrece un contenido científico para desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades que les permitan vivir, convivir, ser productivos y aprender a lo largo de la vida (MEN, 2006).

Se entiende que los Estándares de Competencias Ciudadanas, responde al enfoque de formación por competencias, innovación metodológica implementada en las políticas educativas del país; dicha tendencia estuvo direccionada por varios países y organismos internaciones, entre ellos el Banco Mundial y la OCDE. En este sentido, Díaz Barriga (2006, p.7) argumenta que “la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica”. Por consiguiente, la creación de Estándares en las áreas de matemáticas, lengua, ciencias y ciudadanas en el currículo escolar se convirtió en el pilar de la reforma educativa de Colombia, en los últimos 16 años.

En este nuevo enfoque de formación por competencias, se configura el perfil docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. Desde esta perspectiva, se concibe el docente como un profesional de la educación, dotado de competencias integrales, que le posibilitan la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes, entendidas éstas como un conjunto de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, a fin que puedan relacionarse en la sociedad con empatía y asertividad, sentido de responsabilidad social, justicia, equidad, honestidad, respeto, tolerancia y solidaridad; capacidades de alto valor para fortalecer una cultura de convivencia pacífica en la sociedad colombiana.

Este rol docente, demanda revisar que decisiones toma en su labor pedagógica, como las emprende, le pide reflexionar sobre qué tipo de relaciones entabla consigo mismo, con sus estudiantes, con su comunidad educativa, con su entorno y el medio ambiente, le exige autoconocimiento y autocontrol, así como reconocer sus emociones

y sus formas de comunicarse asertivamente. Por ende, afronta altos retos en su desempeño disciplinar, pedagógico, didáctico, social y emocional. Lo afirmado, demuestra que, para conocer sus prácticas de formación, se precisa analizar las concepciones y actitudes frente a sus propias competencias ciudadanas, y al desarrollo de las mismas en sus estudiantes.

Es sobre esta visión, que surge el interés de investigación, la cual se ha planteado: la emergencia de una aproximación teórica sobre el rol docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de un colegio público del Municipio de Girón. Santander, Colombia. La estructura de la investigación se representa en seis capítulos que juntos conforman el principio ontológico, el fundamento epistemológico, el cuerpo teórico, metodológico y analítico del estudio realizado.

El Capítulo I contiene la situación problematizada, allí se muéstrala la génesis del enfoque de la formación por competencias desde las políticas educativas externas, su concordancia con la implementación de políticas similares en el currículo colombiano y las propuestas metodológicas y de evaluación. Se establecen las relaciones entre la vivencia de las competencias ciudadanas en el aula y el rol del docente en el proceso formativo, con el fin conocer patrones culturales en la comunidad objeto de estudio. A partir de este análisis ontológico, surgieron las siguientes preguntas problematizadoras: ¿De qué manera se puede generar una aproximación teórica acerca del rol docente en la formación de competencias ciudadanas? ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de básica secundaria sobre la formación en competencias ciudadanas? ¿Cómo son las acciones docentes realizadas para la formación en competencias ciudadanas?

En el Capítulo II, Marco Teórico, expone los antecedentes, cuyos aportes teóricos y metodológicos fueron una luz que iluminaron el camino en lo conceptual y metodológico, al construir una ruta de comparación y hallazgos en formación ciudadana, competencias ciudadanas, competencias emocionales de los docentes,

educación emocional, así como procesos metodológicos de paradigma interpretativo vivencial, naturaleza cualitativa y método etnográfico.

En este apartado también se presentan los aspectos teóricos, bases fundamentales para el análisis de los datos, como fueron la teoría sociocultural de Vigotsky, la pedagogía de la libertad de Freire, las concepciones implícitas de la enseñanza y el aprendizaje, los estándares de competencias ciudadanas, las orientaciones pedagógicas y didácticas de formación ciudadana y habilidades socioemocionales y los postulados de educación emocional.

El Capítulo III. El Método, se presenta, la investigación de naturaleza cualitativa, enfoque de etnografía y metodología de análisis etnográfico: “*Método de la Secuencia del Desarrollo de la Investigación - MSDI*”. Esta metodología de acuerdo con Spradley (1979, p. 12) parte de “asumir la necesidad de una inmersión en la realidad objeto de estudio, contando para ello con dos herramientas de recolección de la información”: la observación participante y las entrevistas, por otra parte, el análisis de información se fundamenta en una secuencia de cuatro pasos o etapas metodológicas, a saber: Análisis de Dominios, Construcción de taxonomías, análisis de componentes y emergencia de temas.

El Capítulo IV. Sistematización, Análisis e Interpretación de la información. El Capítulo V. Aproximación Teórica. Capítulo VI. Reflexiones Finales y Referencias.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Aproximación al Objeto de Estudio

Las instituciones educativas son los espacios donde los niños, niñas y adolescentes pasan gran parte del tiempo de sus vidas. Por tanto, se debe aprovechar el papel trascendental que tiene la educación en la sociedad, como formadora de ciudadanos con competencias sociales, emocionales y cognitivas, caracterizados por ser capaces de renunciar a la violencia, controlar sus emociones, sentir empatía, a respetar al otro, es decir, a ser personas capaces de vivir pacíficamente en comunidad, habilidades éstas, fundamentales para darle un presente y futuro con mayor bienestar a la sociedad colombiana.

Se encuentra en este propósito de educar a la sociedad, que la Constitución Política de Colombia de 1991 en su preámbulo, promulga ...:

invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana.

En concordancia con este mandato de la Carta Magna, el gobierno colombiano ha establecido políticas educativas enfocada a cumplir con los principios para formar a la niñez y la juventud convivencia y paz; lo cual se refleja en El Plan Decenal de Educación (2016-2026) pretende orientar y trazar el horizonte para el desarrollo educativo del país, a partir del compromiso activo de los representantes del Estado, las instituciones educativas y la ciudadanía en general. Se observa que este plan tiene como desafío...

“ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva

la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (p.18).

Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” (2018) del actual gobierno, contempla en uno de sus objetivos de la política educativa “proporcionar una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos”, perspectiva que se corresponde con la continuación de los programas implementados en el Plan Decenal de Educación (2018) y los principios constitucionales, en la temática de formación ciudadana por competencias a la niñez y juventud.

En lo anterior se destaca, que el gobierno colombiano se ha planteado el gran reto hacia el año 2026 de convertir a Colombia en el país más educado de América Latina y por ello ha pensado desde la primera infancia hasta la adolescencia, en darle una gran relevancia a la formación ciudadana, que incentive el pensamiento crítico, la creatividad, valores y actitudes éticas, el respeto y valoración de la diversidad étnica, cultural y regional; participación política y social en los destinos de la nación, en la construcción de la identidad nacional y en el desarrollo de lo público.

Para cumplir esta meta el gobierno enfatiza el papel trascendental del docente y en este sentido en el Plan Decenal de Educación (2016, p.24), expresa que:

El rol y la cualificación del docente en el proceso educativo del estudiante juegan un papel preponderante teniendo en cuenta que su nivel de formación incide de manera positiva en la calidad de la educación [...] Crear un sistema integral de formación y cualificación docente que busque desarrollar las habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales, que permiten al docente el manejo adecuado de los contextos escolares, potenciando en sus estudiantes las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

Desde este postulado se entiende, que para el logro de los objetivos de la educación del decenio en el país, se configura el rol docente desde el enfoque de formación por competencias, por consiguiente, se le plantean nuevos retos en su desempeño disciplinar, pedagógico y didáctico que implican un rol docente innovador, reflexivo, empático, asertivo; competencias necesarias para impulsar una educación

que transforme el paradigma tradicional que históricamente ha orientado la educación en Colombia.

En la visión de este perfil docente, Delors (1996, p.167) subraya que ... “para obtener buenos resultados, el maestro debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad”.

Con ello se entiende que el maestro enfrenta grandes desafíos que le exige la sociedad y la ley, tal como Bauman (2008, p.55) advierte:

Maestros y alumnos, deben enfrentar la misma circunstancia en el aula: los alumnos para encontrar significado al conocimiento, y no solo asistir a la escuela para adquirir un documento; y en el caso de los docentes, para encontrar sentido a su labor formativa.

Realidad que significa, que el maestro debe desarrollar las capacidades para gestionar los ambientes de aprendizaje en entornos escolares cada vez más desafiantes, que exigen que el docente sea más asertivo y eficaz en sus intervenciones, manejar con mayor habilidad la comunicación y la resolución de conflictos en el aula, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, afrontar los altos niveles de estrés laboral a que está expuesto y encontrar sentido a su labor educativa.

Frente al desafío que presenta el paradigma de la educación para el siglo XXI, el docente en Colombia se ha visto abocado al cumplimiento de las políticas educativas nacionales, direccionadas desde el enfoque de formación por competencias, iniciando por el estudio, análisis y comprensión de los Estándares Básicos de competencias, como referentes conceptuales y pedagógicos para orientar su práctica educativa. Por esta razón, es preciso mirar la esencia de los estándares según el MEN (2006, p.9) como:

Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo; la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares

En este nuevo enfoque de enseñanza por competencias, los docentes deben girar su mirada a nuevas formas de evaluación que trae consigo este proceso. En tal sentido el ICFES como ente oficial de evaluación implementó un sistema integral para evaluar desde los Estándares de Competencias en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales-ciudadanas e inglés. En tal razón, este proceso evaluativo se ha convertido en la brújula de orientación de las instituciones educativas para medir, ajustar y proyectar sus resultados en su calidad.

Para el presente estudio es pertinente analizar los resultados de las pruebas de Sociales y ciudadanas para el grado undécimo, aplicadas en los últimos 5 años, que permite dar una mirada del nivel de las competencias ciudadanas en los estudiantes de la institución educativa en un comparativo con el nivel nacional y el territorial.

Cuadro 1.

Resultados ICFES - SABER 11 Sociales y Ciudadanas

NIVEL DE AGREGACIÓN	Niveles de desempeño																			
	1: INSUFICIENTE					2: MINIMO					3: SATISFACTORIO					4: AVANZADO				
	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	13%	12%	24%	25%	23%	61%	54%	43%	45%	45%	22%	33%	28%	29%	32%	4%	1%	4%	1%	0%
COLOMBIA	17%	17%	25%	32%	27%	47%	47%	43%	41%	42%	32%	32%	28%	24%	27%	3%	4%	4%	3%	4%
E.T. GIRÓN	13%	13%	18%	24%	18%	49%	49%	43%	43%	41%	35%	35%	34%	30%	35%	3%	3%	4%	3%	4%

Nota. Fuente: Reporte de resultados históricos del examen Saber 11 para establecimientos educativos 2017 - 2021

El cuadro 1 muestra el histórico de los resultados en las evaluaciones anuales del ICFES a los estudiantes de grado 11, a nivel de la Institución donde se realiza el estudio, comparando con el nivel nacional y el ente territorial, Girón. Estos datos muestran que la Institución educativa prevalecen porcentajes altos en el nivel insuficiente, lo que significa que está en un nivel inferior al ente territorial, no obstante, está mucho mejor en comparación con el nivel nacional al tener menor porcentaje de estudiantes en este rango insuficiente.

El nivel de desempeño mínimo, se ubican la mayor parte de los estudiantes de la institución, y aunque en los años 2016 y 2017 el porcentaje era más alto, ha ido con

tendencia a la baja, siendo el 2018 donde menos cantidad se presentó en ese nivel. Es preocupante que se mantenga por encima del nivel nacional y regional, donde lo ideal es que disminuya progresivamente hacia los otros dos siguientes.

En el nivel satisfactorio, se observa con optimismo que paulatinamente ha crecido el número de estudiantes, sin embargo, está por debajo del E.T, pero por encima del nivel nacional. Este es un indicador de mejoría en formación ciudadana. No obstante, en el nivel avanzado que es el ideal, se evidencia una disminución progresiva hasta llegar a 0 estudiantes en el 2020, hecho que es desalentador y preocupante, en razón que es la formación para convivencia y la vida democrática de los jóvenes de la institución estudiada.

La anterior información anterior, no obstante, evidencia dos situaciones problemáticas que surgen al unir el ICFES las Competencias Ciudadanas con las Competencias en Ciencias Sociales, en razón que los resultados y los avances no se logran distinguir concretamente en cada una de estas áreas y en la práctica genera confusión en los directivos y docentes para el trabajo disciplinar, puesto que los sustentos epistemológicos son diferentes, al igual que el diseño curricular. En primer lugar, se observa que los Estándares de Ciencias Sociales “buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y resolver problemas sociales” (MEN, 2004, p.3). Esto significa que su enfoque es desarrollar a los estudiantes como científicos sociales capaces de comprender las relaciones con la historia, la cultura, el espacio y el ambiente y lo ético-político.

Por su parte, los estándares de competencias ciudadanas según el MEN (2004), se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda 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. De este modo su epistemología se fundamenta en la convivencia pacífica, participación

responsable y constructivamente en los procesos democráticos, respeto y valoración de la pluralidad y las diferencias.

Estas diferencias epistemológicas de las dos áreas, se agregan también a la implementación didáctica de las dos áreas, en razón que las ciencias sociales se trabajan como disciplina con docentes exclusivos para esa área, mientras las competencias ciudadanas de acuerdo con el MEN se deben trabajar de manera transversal desde todas las áreas, situación que en la práctica ha dificultado su implementación en el aula. Por otra parte, esta integración con el área de Ciencias Sociales en las pruebas Saber del ICFES, repercute en la baja significación que tiene en el contexto educativo institucional, regional y nacional para las pruebas de selección de estudiantes a la educación superior, en razón que la mayoría de instituciones educativas y programas de pregrado no tienen en cuenta o es poco significativa el área de ciencias sociales.

Por otra parte, la política de formación por competencias requiere evaluar a los docentes, razón por la cual se les hace evaluación de desempeño anualmente, asimismo para ascenso en el escalafón del 1278, se hace evaluación diagnóstica formativa, la cual se enfoca en las competencias funcionales y comportamentales. No obstante, en la institución contexto del estudio, a la mayoría de docentes no se les practica ninguna clase de evaluación, por su pertenencia al otro decreto de nombramiento, el 2277, situación que genera tensiones y resistencias a formar por competencias, entre ellas las ciudadanas.

Las precisiones hasta aquí realizadas, abren el camino para entender que la implementación del programa de Competencias Ciudadanas requiere de esfuerzos y visiones conjuntas, entre las políticas educativas nacionales, las secretarías de educación de los entes territoriales y las instituciones de educación, encabezadas por sus directivos, para lograr el empoderamiento en sus docentes. Pero aquí surge un interrogante: ¿Cuál ha sido el aporte de cada uno de estos tres actores, para el proceso de implementación de la formación ciudadana por competencias?

En este sentido, el MEN para lograr la implementación de estos Estándares, aunó esfuerzos y en colaboración con la universidad de los Andes (2004) y ASCOFADES

(2005) patrocinó la producción de dos libros enfocados a la pedagogía y didáctica de los Estándares de competencias ciudadanas. No obstante, estos textos no fueron distribuidos a los docentes, sino que únicamente, llegó un ejemplar a cada secretaria de educación de los entes territoriales y no fueron dados a conocer públicamente. En consecuencia, estas publicaciones han sido adquiridas por interés propio de aquellos profesores investigadores en la temática.

Posteriormente el MEN (2011) publicó las Cartillas Brújula 1 y 2 consistentes en orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Igualmente, este organismo gubernamental siete años después ofreció una producción conceptual y didáctica denominada Competencias Socioemocionales (2018). Es preciso aclarar, que estas tres producciones no han tenido divulgación por parte del ente de educación territorial, tampoco por los directivos de la institución educativa donde se hace el estudio; por consiguiente, las estrategias para implementación por parte de los tres actores no han sido suficientes para el empoderamiento de la formación ciudadana en el contexto de la comunidad educativa.

Estas falencias en la implementación de la formación ciudadana en la institución educativa, contexto del presente estudio, se reflejan en falta de incorporación a los planes de estudio, de manera planificada, transversal, interdisciplinaria y evaluada. Los docentes esporádicamente, la incluyen en sus planeaciones, pero en ocasiones no las desarrollan en sus prácticas pedagógicas. Desde las directivas surgen sutiles análisis y sugerencias para su implementación, pero estas no progresan por la ausencia de seguimiento, acompañamiento y evaluación. En consecuencia, la cultura institucional en formación ciudadana, se caracteriza por notorias y frecuentes resistencias por parte de los docentes y la indiferencia de las directivas.

Estos patrones culturales vividos en la institución educativa, permean las creencias, valoraciones, intereses e intencionalidades de los maestros referente a la utilidad de las competencias ciudadanas en su labor pedagógica. Estos se reflejan en mediaciones con escasa empatía y asertividad; con emociones de ira, miedo, frustración y manifestadas en gritos, amenazas y sanciones no formativas; situaciones que los lleva

a perder el control de sí mismos, y por consiguiente a generar un ambiente de aula inapropiado para los aprendizajes.

La situación del contexto analizada, lleva a corroborar que la labor del docente está estrechamente unida al currículo de la institución educativa donde se desempeña, tal como lo confirman los lineamientos de la formación por competencias del MEN (2016, p. 11):

...las competencias docentes están vinculadas a la gestión de las instituciones educativas, de modo que las competencias docentes no son vistas como algo aislado de la dinámica institucional sino que la revisión, desarrollo y promoción de las mismas, en los diferentes momentos de la carrera docente contribuyen directa e indirectamente a la cualificación y mejoramiento continuo de los procesos administrativos, pedagógicos, comunitarios y académicos que se configuran en las instituciones educativas.

Por esta razón, el presente estudio hace una mirada también al contexto educativo desde los dominios culturales de interdisciplinariedad y la transversalidad, así como los espacios de participación de los estudiantes, tanto los generados en el ejercicio del gobierno escolar, como los culturales, artísticos y religiosos realizados en la institución.

Enfoque Ontológico

El rol docente en la formación de competencias ciudadanas, es preciso concebirlo desde el objetivo fundamental del quehacer del profesional de la educación planteado por el MEN (2016, p.5), el cual reza así: "...que los niños, niñas y jóvenes adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y pacíficamente". En tal sentido, el ente gubernamental recalca, que, para lograr este propósito de la educación, la clave es la formación y cualificación docente.

Desde esta política educativa, se enmarca el perfil docente desde el enfoque de formación por competencias, a fin de comprenderlo con mayor claridad, se precisa la revisión de literatura. En primer lugar, en la definición del MEN (2016, p. 4), el perfil

docente se concibe como: “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad”.

Así se comprende, que el rol del docente tiene un carácter holístico, como sostiene Delors (1996) abarca un conjunto integral de dimensiones consideradas fundamentales en los procesos enseñanza y aprendizaje: saber ser, saber científico, saber hacer docencia y saber convivir. Estas dimensiones conforman el complejo que del nuevo perfil del docente de secundaria, como un profesional de la educación del siglo XXI, que le exige tener una concepción holística para lograr integrar sus saberes disciplinares y comportamentales mediante una pedagogía de formación por competencias. En las siguientes líneas se exponen las conceptualizaciones y reflexiones, a fin de comprender la complejidad de este rol docente.

En la consecución de este propósito, se inicia el análisis de la dimensión, *el saber ser*, entendida para el MEN (2016, P. 6) como la ética profesional del docente, definida como:

El saber ser implica situarse en el contexto de una democracia genuina desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad. Esta dimensión contempla el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo con un conjunto de valores éticos y morales.

En este sentido, el carácter ético del docente se puede comprender desde el pensamiento de Lévinas (citado por Mínguez, 2010), quien propone la pedagogía de la Alteridad, desde la cual, el acto de educar es hacerse responsable del educando en su realidad concreta, visto como alguien, no como algo, con quien se establece una relación de acogida, reconocimiento, cuidado y acompañamiento. Ello implica admitir que el estudiante es un sujeto, que escapa del poder del docente, es alguien a quien no se puede dominar y con quien se establece una relación desinteresada, donde el educador se configura como un mediador que crea vínculos con el estudiante para atraerlo hacia el saber, hacia el aprendizaje.

Desde estas ideas, se puede percibir la ética del acto educativo, (Freire, 1979), la cual consiste en encontrar la humanidad en cada educando, de lo contrario, se perderá la esencia formadora y transformadora de la educación, y se reducirá a una transmisión bancaria de información. Desde esta perspectiva entonces, es preciso que el docente asuma nuevos roles: el de responsabilidad ética, que implica brindar reconocimiento, acompañamiento y cuidado; asimismo el rol de potenciador de la autonomía, lo que le implica el ejercicio de la asertividad para encontrar un equilibrio entre su autoridad y la libertad del estudiante. Otro rol que requiere asumir el docente, es el trabajo colaborativo con los compañeros de trabajo y los padres de familia. Estos análisis se enriquecen con la explicación de Hargreaves (1994, p. 424) acerca del nuevo rol docente:

La nueva profesionalidad conlleva el alejamiento de la autoridad y la autonomía tradicional del docente hacia formas nuevas de relación con los colegas, con los estudiantes y con los padres. Estas relaciones se hacen más íntimas, así como más intensas y colaborativas, suponiendo una negociación más explícita de funciones y responsabilidades.

Lo expresado por el autor, reafirma que la dimensión del *ser* en el docente, es fundamental desarrollarla en su mayor posibilidad, en el sentido que en esta reposan las concepciones implícitas que los orientan hacia sus prácticas pedagógicas, en su labor diaria.

La segunda dimensión *saber hacer* docencia, que se corresponde con el método y la pedagogía que usa el docente en su práctica de aula, desde la visión de Hart (citado por el MEN, 2016) el docente es concebido como un mediador, un facilitador, un puente, que de alguna manera no puede nunca aprender por su alumno, pero si le puede facilitar las cosas para que éste pueda lograr sus objetivos. La misma idea plantea Clark (1995, p.3), para quien los profesores:

Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje auto dirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al

error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación.

El rol de mediador, facilitador y guía que se le confiere al docente, es el resultado de un proceso dialéctico entre el sujeto que enseña y el sujeto (estudiante) quien hace el proceso de aprendizaje. En este sentido Tobón (2004) al explicar la esencia del proceso de la formación por competencias, concluye que “desde el enfoque de la *formación basada en competencias*, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación *intersistemática* de ambos”. Esta idea es posible comprenderla también, desde la mirada de Freire (1979, p. 25), quien afirma:

no hay docencia sin discencia, los dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Lo entendido hasta aquí, hace ver que el rol docente desde el enfoque de formación por competencias precisa de analizar sus concepciones y métodos tradicionales de enseñanza, y apostarle a la innovación por propuestas alternativas. Desde esta indagación teórica, aparece Tobón, (2004) quien define el concepto de *Docencia Estratégica*, la cual:

consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral (proyecto ético de vida), la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica.

A partir de este concepto de docencia estratégica, surgen multiplicidad de roles que el docente asume en la enseñanza por competencias; como son: comprender la complejidad del nuevo enfoque, y por otra parte, hacer un reconocimiento, afianzar y construir sus propias competencias como profesionales de la educación, las cuales son: relaciones interpersonales, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, el pensamiento crítico, la contextualización y la reflexión sobre la práctica.

Por su parte, la dimensión saber convivir del profesional de la educación, corresponde a las competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto integral de competencias emocionales, comunicativas y cognitivas que le permiten relacionarse con sus estudiantes, compañeros, directivos, padres de familia, y demás personas del entorno de una manera empática, asertiva, pacífica y consecuente.

En síntesis, esta revisión conceptual, revela que el rol docente desde el enfoque de formación por competencias es complejo, realidad que implica un desempeño, holístico, multifuncional y ético, que integre estas las dimensiones de su perfil profesional. Este nuevo rol le exige actualización, compromiso y práctica, con el fin de afrontar los cambios inherentes al desarrollo de la sociedad actual.

Con el fin de comprender con mayor profundidad el rol docente en la formación de competencias ciudadanas, se precisa enfatizar que, en el contexto educativo con adolescentes, como es el caso del presente estudio, los docentes están expuestos a diversas situaciones en clase, como, por ejemplo, las agresiones físicas y/o verbales, la falta de atención, la rebeldía, el incumplimiento de normas. En esta edad los estudiantes se encuentran en una etapa de cambios físicos, emocionales, sociales y comportamentales; se están individualizando, buscando aceptación y posicionando su carácter y personalidad; lo cual implica que el docente esté preparado para afrontar estas situaciones manteniendo una actitud acorde a las necesidades de formación de este rango etario y a su vez debe mantener una actitud asertiva y estar presto a una escucha activa en pro del bienestar tanto propio como de sus estudiantes.

El abordaje de esta realidad, enmarcado desde la visión docente, no corresponde con el enfoque de formación en competencias, por el contrario, deja entrever falencias en las habilidades docentes, reflejadas en el estallido de las emociones y elevación de los ánimos, llevándolos a reacciones de ira incontrolada, ansiedad, depresión y estrés, debilitando el vínculo pedagógico. Como consecuencia se crea un clima escolar inadecuado y se desaprovecha el espacio del aula para la formación en competencias.

En este sentido, cabe resaltar, que no obstante las políticas educativas para formar en competencias ciudadanas, la mayoría de los docentes no han sido formados en esta

temática y en consecuencia actúan a partir de las experiencias personales, o de las buenas intenciones y la intuición que les da la experiencia docente tradicional.

Esta realidad observada, se problematiza al reconocer los postulados de Hoyos (2000, p. 2), quien afirma sobre la imperiosa tarea de formar en ciudadanía:

Si no utilizamos la educación para lo que se inventó, es decir, para formar ciudadanos, y si no los formamos con base en principios y valores para la convivencia, nos hemos “rajado” en educación y en pedagogía, así estemos diseñando ya estudios científicos en educación.

Los anteriores planteamientos, han permitido plantear las siguientes interrogantes ¿De qué manera se puede generar una aproximación teórica acerca del rol docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria? ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de básica secundaria sobre la formación en competencias ciudadanas? ¿Cómo son las acciones docentes realizadas para la formación en competencias ciudadanas? A partir de estas preguntas surgen los objetivos de investigación:

Objetivos de investigación

Integrador

Generar una aproximación teórica acerca del rol docente en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria

Concretos

Identificar las concepciones de los docentes sobre la formación en competencias ciudadanas.

Caracterizar las acciones docentes realizadas para la formación en competencias ciudadanas.

Desarrollar los fundamentos teóricos que explican el rol docente en la formación de competencias ciudadanas

Justificación de la Investigación

Esta investigación surgió de la necesidad de comprender las múltiples dificultades de convivencia, en una institución educativa pública de Girón, donde se hace evidente la falta de un enfoque de formación por competencias por parte de la comunidad para asumirlos y enfrentarlos.

Al ser el aprendizaje de los estudiantes el objetivo principal de la labor docente, se considera necesario enfocar la mirada hacia este, en su rol pedagógico para formar en habilidades para la vida, en este sentido sobre las propias competencias del perfil docente, que le permitan formar con eficacia y eficiencia a sus estudiantes de manera integral en lo científico como en lo humano.

En este sentido, la investigación se justifica lo teórico, al plantear la relación de la teoría existente que explica las concepciones y actitudes docentes y su relación en la formación en competencias ciudadanas, sus postulados, características y principios que fundamentan y a partir de ahí, confrontarla en la práctica en las formas que se viene desarrollando en el contexto, puesto que ahí se encontrarán los aciertos y las falencias presentes en los conocimientos, competencias profesionales, metodologías y implementadas.

Desde esta misma visión, su importancia estuvo en el mayor dominio de conocimientos sobre los componentes pedagógicos y didácticos que deben considerar los docentes en su práctica de aula para fortalecer las competencias emocionales, comunicativas y cognitivas de los estudiantes que contribuyan a la formación de ciudadanos con excelentes capacidades para relacionarse de manera empática, responsable, pacífica y asertivamente con su entorno.

A nivel profesional para investigadora, se planteó la posibilidad de comprender desde un plano científico los factores que inciden en el clima del aula, con una mirada desde las concepciones y significados de los docentes, que le servirán en lo personal

para reflexionar sobre sus propias competencias profesionales, y también para orientar a la institución educativa en la búsqueda e implementación de mejores ambientes de aprendizaje, que incorporen a los estudiantes y a sus familias hacia una educación de calidad.

Asimismo, proporcionar un estudio investigativo que pueda servir como reflexión y orientación para futuras investigaciones en la temática del rol del docente en el enfoque de formación por competencias, que permitan comprender la cultura que se viven los centros educativos acerca de la implementación del programa de competencias ciudadanas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

El estudio a nivel doctoral de Sánchez (2017), denominado *las competencias docentes del profesorado de educación secundaria: importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*, cuyo objetivo principal consistió en averiguar cuál es la importancia que otorgan los formadores de docentes y los mismos estudiantes a las competencias docentes. El proceso metodológico se basó en un estudio de encuesta y un grupo de discusión proceso que permitió abordar la percepción de los docentes de la formación inicial, incluyendo otros colectivos: estudiantes, egresados y profesorado del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. De esta manera, el análisis estuvo centrado en tres momentos de la carrera profesional docente: al comenzar la formación inicial, inmediatamente al finalizar la misma y una vez adquirida durante el ejercicio de la profesión.

Los apoyos teóricos y el proceso metodológico utilizado permitieron obtener resultados confiables que aportan teóricamente en esta investigación, entre ellos: Las competencias docentes y la formación inicial del profesorado de secundaria, la delimitación y caracterización del término de competencia, desde donde se gesta la complejidad del rol docente. Esto reveló que los docentes de secundaria han sido formados para trabajar como especialistas en disciplinas separadas, pero al enfrentarse a un currículo centrado en las competencias, ha provocado en muchos de ellos crisis de identidad. La causa de ello, es la formación recibida y la concepción tradicional entendida que lo importante para ser profesor de secundaria es conocer la materia. En

consecuencia, este nuevo enfoque le ha implicado al maestro, actualizar su bagaje profesional e integrarlo con nuevas competencias.

De igual manera, fue muy útil para esta investigación, el concepto de competencia y su relación con la profesión docente, unión que genera la necesidad de un nuevo perfil de profesorado como respuesta a las demandas planteadas. Con ello se puede entender que este nuevo perfil admite múltiples combinaciones de características y habilidades, y que está delimitado por las políticas sobre competencias a nivel nacional e internacional.

Igualmente, los resultados del estudio constato que, al revisar los documentos de los programas de formación de profesores, estos se enfocan en las competencias del conocimiento, mientras que las de tipo emocional, están de manera implícita, y aunque las consideran relevantes, se trabajan nada o poco en el máster, debido a que se asumen como difíciles de enseñar. Los egresados del máster consideran que la reflexión sobre la propia práctica se encuentra menos desarrollada que lo que sus docentes afirman. Además, en la redacción de las guías docentes, la autora pudo evidenciar pocos indicios que existan propuestas concretas que estimulen la competencia reflexiva por parte del estudiantado.

Además, se encontró que los estudiantes heredan la cultura profesional de su profesorado, en otras palabras, estos estudiantes, han ido aprendiendo la profesión antes incluso de plantearse como tal y tienden a aplicar en sus clases los métodos que vivieron como alumnos. Así, cuando comienzan el máster proyectan sus creencias y preconcepciones sobre su visión del profesor, basadas en todas las horas de observación de sus profesores de secundaria, los cuales han respondido, de forma mayoritaria, a un modelo docente tradicional transmisor de los saberes. Estas culturas de la enseñanza que han heredado a través de su historia escolar, provocan un impacto negativo en la construcción de un perfil docente basado en competencias.

En resumen, estos interesantes hallazgos y los fundamentos teóricos de la anterior investigación, fueron de gran utilidad para guiar y ampliar la mirada y comprender que

el rol docente desde el enfoque de competencias requiere un perfil mucho más complejo y dinámico.

De la misma manera, el trabajo doctoral de Martínez (2019) titulado *Estudio de las nuevas competencias en la formación inicial del profesorado de secundaria. Análisis de la situación de Galicia*, aportó para esta investigación, en temas relacionados con la formación del profesorado, paradigmas, teorías y modelos de formación docente, formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, así como la identidad profesional y el prestigio social docente. De igual manera ilustró el modelo de formación basado en competencias, la delimitación y caracterización del término competencia y las clasificaciones que de ellas hacen distintos autores, lo cual induce a configurar el perfil competencial docente del profesorado de secundaria.

De igual forma, los hallazgos de esta investigación evidencian que los docentes valoran altamente, las siguientes competencias: adquirir experiencia en la planificación, la docencia y evaluación de las materias, tener un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica; asimismo, dominar las destrezas que implican las habilidades sociales para fomentar un clima de convivencia en las aulas y resolución de conflictos. Los anteriores resultados amplían el bagaje teórico de formación por competencias en docentes de secundaria, factor que contribuyen a la definición del perfil del docente con enfoque en competencias.

Por su parte, la investigación realizada por Álvarez (2017), denominada *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el Aula de secundaria*, cuyo objetivo principal fue caracterizar la articulación de la competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno a partir de la convivencia cotidiana en el aula de secundaria. Los resultados evidenciaron que, aunque algunos profesores reconocen la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo, tienden a concebirlas solo con un fin instrumental, para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, no como una competencia básica que contribuye a su desarrollo humano y profesional y que, menos aún que, impacte en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Su aporte al trabajo investigativo estriba en el marco teórico sustentado en la teoría de las Capacidades, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, con los cuales se asienta un referente importante para el estudio, al compartir la visión de competencias. Igualmente, los hallazgos revelan que los docentes no consideran la dimensión emocional como una competencia inherente a su perfil profesional, hecho importante a tener en cuenta en el análisis del rol docente en la formación de competencias en estudiantes de secundaria.

La investigación de Bächler (2016), titulada *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*, consistió en un estudio fenomenológico sobre las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se conformó por dos subestudios fenomenológicos, que ayudaron a definir las diferentes perspectivas a través de las cuales se organizan las concepciones que mantienen los docentes.

Estos resultados sirvieron para ayudar a comprender las concepciones que manejan los docentes sobre la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se identificaron, cuatro concepciones: Reduccionismo conductual: caracterizada por la ausencia de las emociones en la enseñanza- aprendizaje; Dualismo emocional-cognitivo: las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; Influencia de las emociones en la cognición: emociones como acompañantes de la enseñanza-aprendizaje; e Integración emocional-cognitiva: las emociones como el centro de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En suma, esta investigación fue de gran apoyo teórico, y permitió comprender desde su esencia, las concepciones de los docentes acerca de la relación entre las emociones y los procesos de enseñanza y a entender que las emociones son una competencia inherente al perfil del docente, y en consecuencia necesaria de desarrollar en los profesionales de la educación.

Por su parte la investigación de Martínez (2017), denominada *Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva*

participativa, cuyo objetivo principal consistió en diseñar, implementar y evaluar participativamente los resultados de un programa de formación docente, orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad en el valle geográfico del río Cauca (Colombia), aportó valiosos elementos teóricos correspondientes a las nociones de: ciudadanía, habilidades para la vida, interculturalidad y formación docente.

También se rescata su aporte epistemológico, abordado desde el paradigma socio-crítico y metodología de la evaluación participativa; que permitió la construcción de un modelo de formación ciudadana para docentes centrado en las habilidades para la vida y el diálogo de saberes como mediaciones principales a través de las cuales se hace posible la construcción de una ciudadanía activa e intercultural y la transformación de sus prácticas.

En conclusión, este estudio dio una visión más integral al rol del docente en la construcción de la identidad ciudadana, donde entran en juego cuatro ámbitos del ser: el afectivo, el racional, el relacional y el transformador, y cuatro esferas de actuación ciudadana intercultural: las esferas del sentir, del conocer-pensar, del convivir y del hacer, los cuales generan nuevas territorialidades simbólicas en su interacción, nuevos espacios para la construcción del bien común.

Teorías de entrada

Concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Estas concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, corresponden al constructo creado por Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Cruz de la, (2009) quienes dieron cuerpo a la obra *“Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, concepciones de profesores y alumnos”* cuyo aporte conceptual y metodológico es un referente valioso para lograr entender las preguntas planteadas en

la investigación, que buscan indagar por lo que piensan, sienten y hacen los docentes acerca de su rol en la formación de competencias ciudadanas en sus estudiantes.

En el constructo se identifican concepciones implícitas que manejan los docentes para afrontar a diario el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus aulas de clase. Estas corresponden a creencias, ideas, intereses, valoraciones, prejuicios, que los profesores han adquirido por doble vía: por la herencia biológica y por la herencia cultural adquirida de los contextos donde han vivido, estudiado y trabajado. Estas concepciones se mantienen de manera inconsciente; pero ejercen una gran influencia en la mayor parte de las actitudes, estilos de enseñanza, y emociones que manifiestan los docentes en su práctica de aula cotidiana. El siguiente fragmento de la teoría postulada por Pozo, et.al (2009, p. 34), explica que son y como están arraigadas:

Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores y alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

Con ello se entiende que las concepciones implícitas son todas aquellas creencias conformadas por teorías, costumbres, valores, juicios, intereses, intenciones, miedos, fortalezas; construidas por la cultura y transmitidas a cada persona que vive en ella, a través de su familia, su comunidad, la escuela y los medios de comunicación. Debido a su carácter tradicional, estas concepciones se consideran poco apropiadas para las exigencias de la educación del siglo XXI; sin embargo, en varios estudios los autores encontraron que siguen siendo vigentes en gran parte de los docentes, inclusive de universidad. Esto evidencia que, si se quiere cambiar los procesos de enseñanza tradicional, por un enfoque por competencias, primero se debe cambiar estas concepciones implícitas que subyacen en las prácticas de los docentes y para cambiarlas es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuales sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica.

En los conceptos de esta teoría se expone que, una de las funciones de la educación es lograr los cambios en las creencias implícitas a partir de mediaciones pedagógicas diseñadas intencionalmente con escenarios y situaciones sociales. Pero esta tarea no es fácil, porque cambiar las formas de enseñar requiere cambiar no solo las creencias implícitas de los docentes sino, la aceptación de nuevas concepciones representadas en teorías, enfoques, metodologías que sean acordes con la educación del siglo XXI.

Tipos teorías implícitas del aprendizaje

Estas teorías son importantes para el presente estudio en razón que explican la epistemología y la metodología que las caracteriza, y se puede interpretar el uso que los docentes les dan en sus clases. Por esta razón se revisaron las investigaciones de los autores Pozo, et.al., (2009), quienes postulan tres teorías que organizan y median la relación con el aprendizaje: la *teoría Directa*, la *teoría Interpretativa* y la *teoría Constructiva*. Según los autores pensaron en estas teorías como unos constructos organizadores que los ayudaban a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje.

Teoría Directa. Es la teoría más básica del aprendizaje. Se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje. Se fundamenta en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado, lo que implica una concepción dualista sobre el conocimiento, es decir, éste es verdadero cuando refleja más cerca la realidad, o falso cuando se aleja de ella. La mediación pedagógica es mínima, basta con exponer al estudiante frente al objeto de estudio y que lo copie o reproduzca. El aprendizaje es sanativo y acumulativo y aislado del contexto y conocimientos previos que lo configuran., Afirman los autores, que esta teoría “recuerda vagamente a las versiones más ingenuas de las teorías conductistas del aprendizaje” (p.122). Al interpretar esta teoría se logra comprender que el docente es

el protagonista principal del aprendizaje, al ser el dueño del conocimiento ya sea a partir de su memoria o de un texto y el estudiante tiene una función pasiva frente al aprendizaje, que consiste en recopilar contenidos de manera mental y procedimental. Se asemeja a la educación bancaria referida por Freire (1979).

Teoría interpretativa. Pozo, et.al., (2009) consideran la teoría interpretativa como una evolución de la teoría directa, en el sentido que los resultados de los aprendizajes se conciben de la misma manera, como una réplica de la realidad; pero difiere en un elemento nuevo muy importante, que consiste en la elaboración de procesos mentales para interpretar esa realidad; lo que implica que el estudiante sea factor clave para en su propio aprendizaje, al igual que el docente, quien debe hacer mediaciones pedagógicas complejas.

Teoría constructiva. Pozo, et.al., (2009) encontraron en esta teoría, que el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural y mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. En el marco de esta teoría, los resultados del aprendizaje implican una redescipción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del estudiante acerca de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.

Asimismo los autores sostienen que son relativamente escasos los ejemplos de vivencia de esta teoría constructiva en las investigaciones que realizaron, y la causa de ello la refieren a que la mayoría de docentes se guían por la teoría interpretativa, la cual les resulta más fácil para evaluar los aprendizajes, al ser estos una reproducción de la

realidad, mientras que la concepción constructivista les implica un verdadero cambio en sus fundamentos epistemológicos, porque precisamente su base epistemológica se caracteriza por:

asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación de contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural. Desde los puntos de vista ontológico y conceptual.

Estas teorías del aprendizaje, al triangularlas con la realidad encontrada en los datos de investigación, ayudan a comprender el pensamiento y las actitudes que caracterizan el rol docente en la formación de competencias ciudadanas durante sus prácticas pedagógicas.

Competencias

Identificar los orígenes y significados del concepto de competencias, es necesario para la comprensión del rol del docente en el desarrollo de competencias ciudadanas. Así se entiende, que los cambios educativos a nivel global, han requerido el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otro enfoque orientado al desarrollo de competencias. En este sentido, Zabala (2008, p. 20), postula que el término competencia “nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional, que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados a la vida real”. Lo expuesto por el autor, lleva a entender, que el uso del término *competencia* se presenta como alternativa a unos modelos formativos enciclopédicos que, tanto en el mundo del trabajo como en la educación, son insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas de la vida.

En primer lugar, se encuentra que el término competencia ha surgido del campo de la lingüística, desde los estudios de Chomsky (1964) y ha transitado al laboral a partir de los aportes McClellan (1973), para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. En consecuencia, el

termino tiene desde la mirada Chomskiana, la función de definir un *conocimiento* adquirido, y desde el mundo laboral, la visión de utilidad traducida como la *realización* de una tarea o un desempeño.

De este modo, a partir de estas dos perspectivas, dicho termino se ha ido extendiendo de forma generalizada, y se emplea en muchos ámbitos; no obstante, de acuerdo con Tobón (2013) es un concepto confuso, tanto en la cultura organizacional del trabajo, como en la educación, en la medida en que “no está claro si las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que saber hacer o realmente hacen” (p.86).

Al respecto, se encontró relevante el análisis de Ruiz y Chauv (2005), quienes consideran que abordar el concepto de competencia exige explicar la relación entre ésta y las realizaciones (actuaciones o desempeños). Aunque los conceptos *competencia* y *realización* se encuentren ligados es necesario diferenciarlos, ello permitirá, a la vez, referirse a la naturaleza *cognitiva*, *emocional* y *comunicativa* que compone la competencia.

Para Vasco (2003), una competencia puede describirse brevemente como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron; pero estas descripciones dejan por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tiene, de las razones para llevarla a cabo y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Por esto, para el autor,

una competencia puede describirse más precisamente como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores. (p.4)

Igualmente, Díaz Barriga (2006) sostiene que el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y

origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza. Para este autor el uso del enfoque de competencias en educación, se traduce en la siguiente afirmación:

no se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.
(p.33)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se empieza a comprender que el término competencias ha sido complejo de comprender y de aplicar en los procesos educativos, por tal motivo su implementación requiere abordar todos los componentes, de tal manera que se puedan superar las complejidades planteadas y sacarle el mayor provecho a este enfoque, en mejora de la calidad de los aprendizajes para afrontar las necesidades educativas del siglo XXI.

Clasificación de las competencias

En la consecución de comprender con mayor profundidad las competencias y específicamente las ciudadanas, objeto del presente estudio, se hizo pertinente darles una mirada a las diversas clasificaciones existentes. En la revisión de literatura, se encontró que varios autores coinciden en clasificarlas en competencias Básicas, Específicas y Genéricas.

Las competencias Básicas según Tobón (2010) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; se desarrollan en la educación básica y media; posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; y constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. Estas competencias corresponden a: matemática, comunicativa, ciencias, autogestión del proyecto ético de vida, manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Sobre esta tipología de competencias Básicas, el autor aclara que hay un tipo especial que son las competencias cognitivas de procesamiento de información. Este

es el modelo que direcciona el sistema de evaluación nacional de ICFES en Colombia y se compone de tres competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

Respecto a las competencias específicas, el mismo autor las define como aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. Con lo anterior se aclara que estas competencias se desarrollan en los contextos educativos de formación técnica, tecnología y profesional, por ende, no se desarrollan en las instituciones de educación básica.

Por último, las competencias Genéricas de acuerdo con Tobón (2010) son las competencias fundamentales para alcanzar la realización personal, gestionar proyectos, contribuir al equilibrio ecológico y actuar en cualquier situación, puesto de trabajo y/o profesión. Son las responsables de una gran parte del éxito en la vida, por lo cual es necesario que se formen desde la familia y sean la esencia tanto de la educación básica como de la educación media, la educación técnico-laboral y la educación superior.

Estas competencias también se denominan como competencias transversales. Se caracterizan por: ser de aprendizaje continuo, tener como base la ética y los derechos humanos, respetar la diversidad, se requieren para resolver conflictos interpersonales y desarrollar la ciudadanía, son base para la consolidación de las competencias básica y específicas y se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje en la familia, la sociedad y las instituciones educativas.

Estas mismas competencias Genéricas, Díaz-Barriga (2006) las denomina competencias para la vida social y personal, y son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación; así como competencias personales como: honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. Estas competencias, en la formación laboral y profesional se les denomina transversales y son aquellas que, aunque no se requieren estrictamente para realizar una actividad en concreto, ofrecen beneficios añadidos al desempeño de la actividad o profesión.

A partir de la anterior clasificación, se identifica que las características de las competencias Genéricas, se corresponden con las competencias Ciudadanas, objeto de estudio en la presente investigación.

Complejidad de la competencia en el ámbito educativo

El termino competencia adquiere una connotación de complejidad en el ámbito educativo, que no tiene en el mundo laboral. Por ello se retoma los estudios de Zabala (2008) quien hace un análisis minucioso de múltiples definiciones de competencias, y consigue un constructo adecuado para la educación. La presentación se hace en el mismo esquema que utilizó el autor, como síntesis del proceso analítico realizado.

Cuadro 2.

Esquema del proceso analítico del término competencia

Es la capacidad o habilidad	QUÉ
La existencia en las estructuras cognoscitiva de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud	
De efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	PARA QUÉ
Asumir un rol determinado, una ocupación, respecto a los niveles requeridos, una tarea específica, realizar acciones, participar en la vida política, social y cultural de la sociedad, cumplir con las exigencias complejas, resolver problemas de la vida real, hacer frente a un tipo de situaciones.	
De forma eficaz	DE QUE MANERA
Capacidad efectiva, de forma exitosa, ejercicio eficaz, conseguir resultados y ejercerlos excelentemente, participación eficaz, movilizandoo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa	
En un determinado contexto	DÓNDE
Una actividad plenamente identificada, en un contexto determinado, en una situación determinada, en un ámbito o escenario de la actividad humana	
Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos.	POR MEDIO DE QUÉ
Varios recursos cognitivos; prerrequisitos psicosociales; conocimientos, actitudes; conocimientos, destrezas y características individuales; cualidades, capacidades y aptitudes; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.; comportamientos facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones; habilidades prácticas, concomimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales; amplio repertorio de estrategias; operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento; saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.	

de forma interrelacionada.	CÓMO
De forma integrada	

Nota. Elaboración propia de la investigadora, Tomado de Zabala (2008, p.44)

De acuerdo con este análisis componencial de Zabala (2008, p.43), la competencia queda definida como “La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz, en un determinado contexto, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos de forma integrada”. De esta manera, el autor logra descomponer la complejidad del termino competencias, proceso que permite comprender sus diferentes componentes, en primer lugar, determina que la competencia es una *capacidad o habilidad*. Ello es importante para contextualizarlas, con un lenguaje más significativo para los docentes y estudiantes. En segundo lugar, en el análisis del *para que*, de la competencia, permite comprender que requiere una intención, un objetivo, una meta, traducida en una acción sobre una situación o realidad concreta.

En tercer lugar, *de qué manera*, hace referencia a la metodología, a la manera de intervenir con eficacia y asertividad, en el momento adecuado, con las actividades pedagógicas y recursos adecuados. Por su parte *el dónde*, refiere al contexto, comprendido como el aula, el colegio y los estudiantes, compañeros de trabajo, comunidad educativa; asimismo *por medio de que*, corresponde a las tres dimensiones del saber humano: conocimientos (saber conocer), actitudes (saber ser) y habilidades (saber hacer). Mediante este análisis, el autor logra descomponer la complejidad del termino competencias, y destacar coincidencias en los tres componentes: *el saber*, representado por los conocimientos; *el ser*, por las actitudes, y *el saber hacer*, con las habilidades y estrategias.

Sobre la misma idea, Tobón (2004) advierte que la noción de competencia empleada en educación, al no provenir de un único paradigma teórico, sino de múltiples campos de las ciencias de la psicología, la lingüística, la sociología, la educación para el trabajo y la filosofía, le implica la multiplicidad de perspectivas y la transposición del concepto de una disciplina a otra; y en consecuencia no tiene independencia

epistemológica, no obstante, afirma el autor, esta falencia se convierte en su mayor fortaleza.

Desde la visión de complejidad, el autor conceptualiza las competencias como:

procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades de la vida, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad. (p.69).

A partir de los anteriores constructos sobre el concepto de competencia para aplicarlo a la educación, es posible comprenderlo y en tal razón su abordaje debe hacerse de manera integral, teniendo en cuenta las tres dimensiones del saber que se corresponden con las dimensiones del ser humano: el pensar, el sentir y el actuar, y mantener la convicción que la formación desde este enfoque, es mucho eficaz y humanizadora.

Multidimensionalidad e interdisciplinaridad de la competencia

Para comprender el enfoque de formación por competencias es preciso contemplar el carácter disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar que sustenta la competencia, en este sentido, Zabala (2008.p. 137) plantea que el abordaje metodológico interdisciplinar y metadisciplinar “va a permitir extraer la información que facilite la formulación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los componentes por separado y el modo de integrarlas para que posibiliten el desarrollo de dicha competencia”. Con este postulado se comprende que la competencia es muy amplia a nivel disciplinar, y por tanto la posibilidad de abarcar la multidimensionalidad de la realidad humana, social y natural, desde la cual el

estudiante es comprendido como ser biológico, psicológico, cultural y afectivo; inmerso en un contexto a su vez determinado por aspectos históricos, económicos, políticos y religiosos.

Desde la perspectiva de la multidimensionalidad, se requiere que las instituciones educativas implementen la transdisciplinariedad en sus planes de estudio, buscando el entretrejo de saberes en las diferentes áreas obligatorias y opcionales, lo cual es una necesidad para todo el proceso pedagógico. Así se entiende que la transdisciplinariedad se refiere a lo que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas, por ello tiene en cuenta todos los saberes: académicos, científicos, poéticos, míticos, culturales, religiosos, filosóficos; asimismo, métodos, perspectivas, valores y principios. Por su parte, la transdisciplinariedad, permite percibir a la vez el todo y la parte, atravesando las disciplinas y trascendiendo las disciplinas especializadas, con el fin de abordar los fenómenos en toda su complejidad.

El papel de las instituciones educativas en la formación por competencias

De acuerdo con Tobón (2013), se debe asumir la formación de competencias considerando el proceso educativo como un sistema al interior de toda institución educativa que a su vez se interrelaciona con los sistemas externos a ella. Así, entonces, la mirada en todo proyecto orientado por competencias debe enfocarse en los estudiantes, gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas, mediante un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos, acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo, todo esto enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) acordado con todos los colectivos que conforman la institución. A partir de esto la formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y proyección a la comunidad, siendo necesarios todos para formar competencias.

Continúa el autor planteando, que la administración de las instituciones educativas también tiene un gran impacto en la formación de competencias, pues se requieren de diversos recursos para mediar en este proceso, más allá de la tiza y del tablero tradicionales, como bibliotecas bien dotadas (con fácil acceso a ellas por parte de los estudiantes), disponibilidad de computadores, acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, recursos multimediales, etc.), laboratorios apropiados, escenarios deportivos suficientes, convenios de prácticas con empresas, etc. En ello, la institución educativa debe gestionar recursos con diversas entidades privadas y oficiales, pero a la vez estas últimas deben asumir la educación como un asunto fundamental del desarrollo social y económico, ofreciéndoles recursos financieros apropiados.

Asimismo, la formación de competencias debe contextualizarse en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia y pertenencia. Y el reto del entorno comunitario es validar tal formación y promoverla, buscando que se refuerce y complemente con el apoyo de otras instituciones sociales tales como la familia, las redes de apoyo social, las actividades recreativas y deportivas, los escenarios culturales y los medios masivos de comunicación, pues es imposible generar impacto en la formación de competencias de alto nivel si no hay acuerdo y coherencia entre las instituciones educativas y los procesos sociales que permean e influyen en las personas.

Finalmente, el autor plantea, que a todo lo anterior hay que integrar la implementación de una administración estratégica basada en la gestión de la calidad que asegure realmente la formación de competencias acorde con el PEI y con los correspondientes mecanismos de retroalimentación, control y mejora.

Competencias Ciudadanas

¿Qué son las Competencias Ciudadanas?

Para el ente gubernamental de educación de Colombia, al retomar el concepto de *competencia* como *saber hacer*, se trata de ofrecer a los niños y niñas 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. De esta manera, las *Competencias Ciudadanas* permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país y el mundo.

Tipos de competencias ciudadanas.

Para la formación ciudadana se requiere por una parte de conocimientos en ciudadanía, democracia, ética y moralidad, pero por otra parte es necesario ejercitar competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. La tipología de las competencias ciudadanas puede apreciarse en el grafico 1.



Grafico 1. Tipos de Competencias Ciudadanas. Elaborado por la investigadora. Fuente: Chau, Lleras y Velásquez (2004). Competencias ciudadanas, de los estándares al aula.

Las competencias cognitivas según el MEN (2004) se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía, éstas se clasifican en: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico. De acuerdo con Ruiz, et.al., (2005) las competencias cognitivas son imprescindibles para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.

Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, sentir lo que otros sienten, su dolor o su rabia.

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

Los estándares de competencias ciudadanas

De acuerdo con el MEN (2004), los estándares de competencias son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de Colombia, en todas las áreas y por esta razón, se han establecido estándares de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas.

Estructura de los Estándares de Competencias Ciudadanas. El MEN (2004) diseñó una presentación didáctica de los estándares de Competencias Ciudadanas con la finalidad de hacerlas más fáciles de comprender por parte de la comunidad educativa. Como se observa en el cuadro 3, están organizadas en tres grandes grupos: Convivencia

y Paz, Participación y responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada uno de estos tres grupos representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución Colombiana.


Cuadro 3

Estructura de los Estándares de competencias ciudadanas, MEN 2004.

GRADOS

OCTAVO a NOVENO


Convivencia
y paz





Construyo relaciones pacificas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.

Así, paso a paso... lo voy logrando

- Entiendo la importancia de mantener expresiones de afecto y cuidado mutuo con mis familiares, amigos, amigas y pareja, a pesar de las diferencias, disgustos o conflictos.


- Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.



- Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.


- Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien).


- Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.


- Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos. (Por ejemplo, la lluvia de ideas.)



- Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.


- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.


- Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una. (Estoy en un dilema, entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo y yo no sé si contar o no.)


- Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.















- Construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos.



Participación y responsabilidad democrática



Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.

- Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos. 
- Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos (*Al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.*)  
- Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana.  
- Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo.  
- Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación. 
- Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas. 
- Analizo críticamente la información de los medios de comunicación. 
- Hago seguimiento a las acciones que desarrollan los representantes escolares y protesto pacíficamente cuando no cumplen sus funciones o abusan de su poder.  
- Comprendo que los mecanismos de participación permiten decisiones y, aunque no esté de acuerdo con ellas, sé que me rigen. 
- Conozco y uso estrategias creativas para generar opciones frente a decisiones colectivas.  
- Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja. 

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias



Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.

- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural. 
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia. 
- Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. 
- Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. 
- Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.). 
- Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto. 
- Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación. 
- Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.  
- Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción. (*Dilema: ¿Debe el Estado privilegiar o no a grupos que históricamente han sido discriminados, como por ejemplo facilitar la entrada a la universidad de esos grupos por encima de otros?*) 
- Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. 

Nota. Tomado de los Estándares de Competencias Ciudadanas del MEN (2004)

Se aprecia en el anterior cuadro, que el grupo de **la convivencia y paz** se sustenta en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. Por su parte **la participación y la responsabilidad democrática** se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. Por último, **la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias** parten del reconocimiento y el disfrute de la diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Como se observa en el cuadro 3, las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, reflejadas capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación, la participación, la capacidad de discernir, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.

Ciudadanía

De acuerdo con Cortina (1998) el concepto de ciudadanía está compuesto por dos lados: el racional, el de una sociedad que debe ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad, y el emocional representado por lazos de pertenencia, que no se eligen, sino que forman ya parte de la identidad. Esto significa que “la ciudadanía es un concepto mediador porque une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia a una comunidad” (p.20). Este postulado es contundente para entender que la ciudadanía, es un concepto complejo e integral, en el cual se deben tener presente tanto la parte racional que está relacionada con la justicia que se ejerza en la comunidad, como en el sentido de pertenencia que experimenten sus miembros al sentir que se le cumplen los derechos y recíprocamente ellos cumplen con sus deberes, con lo cual se convierten en ciudadanos participativos, fieles y defensores de su comunidad.

En este sentido la autora reafirma que “la ciudadanía es una propiedad humana, es un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social)” (p.37). A partir de ello se entiende que construir ciudadanía es un proceso que inicia en la niñez con la familia y el entorno y se refuerza en la escuela, la universidad, el trabajo, al igual que con los medios de comunicación y redes sociales.

De manera similar, Ruiz y Chaux (2005, p.20), postulan que la ciudadanía es:

la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales con los que podemos o no identificarnos.

A partir de estas definiciones de ciudadanía, queda claro que para el progreso de una sociedad es esencial la formación a sus miembros, y que este proceso necesita tanto la actividad racional como la emocional para lograr aprendizajes significativos y construir ciudadanos pensantes y sensibles.

Educar en la ciudadanía

La expresión de Cepeda (2004): “El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social”, refiere a la importancia que una sociedad debe darle a la educación ciudadana, en razón que es el motor que mueve la transformación de todos los sectores que la componen: el humano, social, político, económico y cultural.

De acuerdo con Cortina (1998) educar en la ciudadanía es formar en valores morales, los cuales son componentes inherentes del mundo humano y resulta imposible imaginar una vida sin ellos, “porque la moral la llevamos en el cuerpo, ya que no hay ningún ser humano que pueda situarse más allá del bien y el mal morales, sino que todos somos inevitablemente morales” (p.214). Este postulado revela que toda persona es inevitablemente moral, sea actuando de acuerdo con unos cánones morales determinados, sea obrando de forma inmoral en relación con esos mismos cánones,

estando altos o bajos de moral, en forma o desmoralizados, lo cierto es que no se puede escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad.

Los valores morales considerados son: la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia, la disponibilidad al dialogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia. Los valores morales, tienen tres características específicas: 1) dependen de la libertad humana, lo cual significa que está en la voluntad de cada persona realizarlos. 2) son exclusivamente humanos, 3) son ley universal, entendidos desde el imperativo categórico Kantiano que aplican para todos los seres humanos sin excepciones.

Además, Cortina (1998) postula que los valores morales tienen progreso, que es una evolución en el modo de percibirlos, de modo que volver a las etapas anteriores significa retroceder. Este progreso de los valores, es semejante a la teoría de la evolución social de Habermas, acerca de la conciencia moral de las sociedades, cuya clave consiste en afirmar que las sociedades aprenden no solo técnicamente, sino también moralmente, y que este aprendizaje va volviéndose parte de la cultura del aprendizaje de sus miembros y volver a una etapa anterior significa retroceder.

Así la autora explica el progreso de los valores con la siguiente comparación:

De la misma manera que la formación de la conciencia moral en el individuo supone, según Lorenz Kohlberg que presupone un progreso en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, también la conciencia moral de las sociedades los ha recorrido. Tratándose en ambos casos de ese proceso de “degustación” por el que vamos comprobando qué valores acondicionan mejor la existencia, y sobre todo que forma de realizarlos, de ponerlos en práctica. Un proceso en el que cooperan aspectos emocionales, sentimentales y cognitivos, siempre estrechamente entrelazados entre sí, tanto en el caso de las personas como en el de las sociedades. (p.224).

De esta manera se logra comprender que la ciudadanía es una construcción progresiva por parte de la humanidad a nivel universal y que los valores morales son sus pilares estructurales, asimismo este proceso necesita el ejercicio conjunto de las dimensiones intelectuales y emocionales de los seres humanos. La cuestión es elemental, desarrollar los valores morales, es formar en ciudadanía. Así entonces, se

logra identificar que los valores morales son equivalentes a las competencias ciudadanas.

Desde lo expuesto por la autora, se entiende entonces que formar la ciudadanía implica lograr interiorizar en los educandos imaginarios que respondan a la comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico en los espacios y lugares donde conviven, como son el hogar, el colegio y la ciudad en el marco de los valores morales y los derechos humanos. Con ello se puede afirmar que el fin de la educación ciudadana es la construcción de una ciudadanía de máximos, donde los valores morales se desarrollen en todo su potencial y de esta manera la ciudadanía pueda sentir y vivir los Derechos humanos cotidianamente.

La cultura ciudadana

De acuerdo con Mockus (2002), el enfoque de cultura ciudadana tiene en cuenta las motivaciones de las personas y dentro de estas las emociones. Es decir, la cultura ciudadana descansa en la capacidad de regularse y regular a los otros vía emociones y razones, sin olvidar que los ciudadanos también tienen intereses, y aunque estos resultan a veces encontrados, también intervienen en la auto y mutua regulación. Cultura ciudadana combina autorregulación (moral) y mutua regulación (interpersonal) con conocimiento, admiración y obediencia no dogmática a la ley.

Mediante esta teoría el autor afirma que las emociones provocadas por el cumplimiento o incumplimiento de cada una de las tres regulaciones operan de tres maneras: son vividas en presente, recordadas o anticipadas. La armonización de la ley, moral y cultura se expresa entonces por una confluencia de emociones: por ejemplo, cuando una misma actitud o una misma acción violenta provoca en el agresor vergüenza, culpa y temor a la sanción legal. O, por el contrario, cuando un comportamiento asertivo y una acción prosocial, de alguien le genera reconocimiento, confianza interpersonal y satisfacción moral. Al mismo tiempo, suelen producirse en la víctima y en los testigos emociones complementarias como resentimiento e indignación, que tienen también efecto regulador.

De manera metodológica, el enfoque, los programas y las lecciones de cultura ciudadana han buscado cuatro objetivos:

1. aumentar el cumplimiento de normas de convivencia
2. aumentar el número de ciudadanos que pacíficamente llevan a otros ciudadanos a cumplir las normas de convivencia
3. Resolver más conflictos pacíficamente en el marco de una visión de ciudad compartida.
4. Aumentar la capacidad de expresarse y de interpretar mediante el arte, la cultura, la recreación y el deporte.

Cambios de la educación cívica hacia la educación ciudadana

Desde la construcción de la Constitución de 1991, la apuesta del MEN ha sido estructurar e implementar propuestas pedagógicas que desarrollan competencias ciudadanas en la comunidad educativa, y que buscan convertir la instrucción cívica tradicional en un proceso articulado a todas las áreas y los grados, que promueve habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para la convivencia escolar. En los siguientes renglones se puede apreciar las diferencias entre educación cívica y educación ciudadana.

La educación cívica, de acuerdo con Ruiz y Chau, (2005, p.18), consiste “en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y al cumplimiento de buenos modales o de ser bien educado”. Entonces, según esta visión, su enfoque es la formación de civilidad, entendida como comportamiento social deseable, según parámetros normativos socialmente convenidos. La actitud y competencia que promueve es acatar la ciudadanía, que significa adscripción a un estatus político y jurídico a partir del cual se es sujeto de derechos y deberes. Se conforma con una ciudadanía mínima, comprendida como respeto por las normas y leyes y de los derechos y libertades de los otros. No interfiere en las decisiones de la esfera pública.

Por su parte la educación ciudadana, según estos autores, se enfoca en una ciudadanía de máximos, comprendida como un comportamiento social proactivo en la construcción y cumplimiento de la norma, propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, promueve el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en el ejercicio activo de derechos civiles, políticos y sociales.

Este análisis comparativo entre la educación cívica y la educación para la ciudadanía evidencia que la primera es la educación tradicional que se imparte en las instituciones educativas, consistente en la historia Patria, los símbolos nacionales y los buenos modales de urbanidad. Esta catedra de cívica evoluciona a la par de la nueva Constitución de 1991 y su necesidad de divulgación de esta carta magna, a partir de la Resolución 01600 de 8 de marzo de 1994 emitida por el MEN (1994), se establece la obligatoriedad del *Proyecto de Educación para la Democracia*, que enfatiza en los Derechos Humanos, la estructura y funcionamiento de las ramas del poder político. Adicionalmente se crea el decreto reglamentario 1860 de 1994 (MEN, 1994) que dispone la obligatoriedad del gobierno escolar en las instituciones educativas para formar en democracia y participación ciudadana desde el espacio escolar.

De esta manera emerge y se empieza a consolidar la cultura de la educación ciudadana, y se reafirma con el diseño de los estándares básicos de competencias, MEN (2004), junto con las cartillas Brújula 1 y 2, MEN (2011) para su institucionalización, donde se abordan los ambientes propicios que para tal propósito brinda la escolaridad: aprovechamiento del tiempo libre, el gobierno escolar, el aula de clase, docentes orientadores, el manual de convivencia, servicio social obligatorio y proyectos pedagógicos.

Aspectos teóricos

Inteligencia emocional (IE)

La inteligencia emocional, se concibe como una competencia compleja que abarca la totalidad de las dimensiones del ser humano. Su desarrollo se percibe en las actitudes, acciones y comportamientos. Para el presente estudio es relevante, porque permite identificar aspectos de los estilos docentes, y el clima de aula en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Características de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional según Goleman (1995) se compone de características tales como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. Este autor afirma que esta inteligencia puede resultar tan decisiva y en ocasiones mucho más que el Coeficiente intelectual. Igualmente, manifiesta que si se enseña a los niños desde pequeños, pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales.

La inteligencia emocional según Goleman (1995, p.43) está conformada por las siguientes características:

la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Esta definición la construyó el autor, basado en la teoría de Gardner (1983) quien le dio la visión de multiplicidad, para abarcar las inteligencias múltiples del ser humano y asimismo abrió un camino que trascendió con mucha fuerza el modelo único aceptado hasta entonces, el del coeficiente intelectual, y demostró que la inteligencia emocional es igual o más importante en la realización personal y éxito profesional.

Entonces se puede apreciar que Gardner (citado por Goleman, 1995, p.43) abordó la inteligencia emocional como inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

La inteligencia interpersonal la definió como la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. La inteligencia intrapersonal por su parte, afirma el autor, “constituye una habilidad autorreflexiva—vuelta hacia el interior— que permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz” (p.49).

Sustentando en esta teoría de las inteligencias personales y con una rigurosa investigación en la temática, Goleman (1998) logra plantear el siguiente modelo de inteligencia emocional:

- Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.
- Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.
- Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo,
- Empatía: conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás,
- Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

Igualmente, han sido muy influyentes para comprender la temática, los aportes teóricos de Salovey y Mayer (1997), quienes plantearon que “la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. De esta manera, los autores presentan un modelo de cuatro ramas interrelacionadas, las cuales se describen a continuación:

- ***Percepción emocional.*** Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
- ***Facilitación emocional del pensamiento:*** Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.
- ***Comprensión emocional:*** Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo, de frustración a ira, de amor a odio.
- ***Regulación emocional:*** Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

A partir de las anteriores definiciones, Bisquerra (2009) fue pionero en plantear la adecuación de la inteligencia emocional en la academia, como un modelo de *educación emocional* enfocado en primer lugar para la formación docente en este tipo de habilidades para la vida, necesarias para su perfil profesional competente para la formación disciplinar y científica.

Educación emocional

La educación emocional, de acuerdo con Bisquerra (2009, p. 157) es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y aumentar el bienestar personal y social”. En este sentido, el autor sugiere que el principal destinatario de la educación emocional debe ser el profesorado, por dos razones: la primera, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión, la segunda, para poder contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes. Esto significa que, solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva.

Sobre la educación emocional, se hacen pertinentes los planteamientos Zabala (2008) quien afirma que la educación para la vida se relaciona con las tres dimensiones del desarrollo humano: personal, interpersonal y social. Con ello se comprende que la educación requiere estar direccionada desde tres ejes fundamentales: el ideal de personas que se deseen formar, la visión de la sociedad que se anhela y el papel que se otorga a la educación ciudadana.

Se entiende que la dimensión personal desarrolla la competencia para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza en la que vive. Esto significa que la persona antes de poder emprender la tarea de aprender a analizar e interpretar lo que sucede en el mundo exterior, debe hacer su propio autoconocimiento, la creación del propio autoconcepto y la propia autoestima y alcanzar la consecución de la propia autonomía.

Por su parte, la dimensión interpersonal desarrolla competencias para relacionarse, comunicarse y vivir pacíficamente con los demás. Se trata de aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, como individuos y como colectivos, su historia, sus tradiciones y sus creencias y crear y buscar alternativas para la solución pacífica de los inevitables conflictos cotidianos de la convivencia. La educación tiene la tarea de promover la cultura de la solidaridad, justicia, participación, respeto hacia los demás y hacia sus diferencias y la defensa de los derechos humanos de los más débiles.

Y respecto a la dimensión social la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática. Esto significa que hay que educar para contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo y fraterno, a una defensa de la democracia para garantizar el ejercicio de los derechos Humanos.

Estos postulados reafirman que la inteligencia emocional es la capacidad más importante en las personas, y determinan las decisiones y los comportamientos en todo momento y de ahí la necesidad de desarrollarla en los estudiantes desde la niñez, durante la adolescencia y juventud, para equiparlos de competencias emocionales y sociales que les permitan convertirse en ciudadanos excelentes, que practiquen los valores morales de la libertad, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la empatía y la resiliencia. Según Gardner (citado por Goleman, 1995, p. 52), “Es necesario que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales”.

Competencias socioemocionales

En primer lugar, Bisquerra (2009) las define como competencias emocionales, pero sostiene que éstas abarcan también, elementos sociales y por ello en la literatura suele encontrarse con diferentes nombres como competencias socioemocionales, sociales y emocionales. Para este autor son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.146). De esta

manera, se empieza a comprender que la definición de las competencias socioemocionales es un avance de los autores investigadores de la temática, como se analizó en las clasificaciones de las competencias genéricas o transversales, que son en esencia aquellas que se requieren para formar para el desarrollo de la persona que repercutirán en su bienestar personal y por ende en el bienestar de la toda la sociedad.

Otra definición significativa de competencias socioemocionales corresponde a Casell.org (2018, p.1), organización que las define como “el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables”.

Las anteriores conceptualizaciones se corresponden con la definición propuesta por el MEN (2018) en la cual se describen las competencias socioemocionales como un:

Conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que nos permiten reconocer y generar respuestas positivas ante las emociones propias y las de los demás, actuar de manera constructiva, democrática e inclusiva en la sociedad, ser autónomos en la toma de decisiones y ejercer nuestros derechos. (p. 22).

Lo manifestado por el ente gubernamental, permite valorar que el desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr una *salud mental positiva*, tal y como es definida por la Organización Mundial de la Salud (2004, p. 2) “Estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. Igualmente sostiene que, las competencias socioemocionales promueven un mejor rendimiento académico y alejan a la persona de conductas de riesgo tanto individuales como grupales. Estos planteamientos son relevantes en la formación de los adolescentes, en razón de la necesidad de orientarlos en educación socioemocional, que les permita formar su carácter y construir proyectos de vida, con relaciones saludables y armónicas.

¿Cómo se relacionan las competencias socioemocionales con las ciudadanas?

De acuerdo con el MEN (2018), el desarrollo de competencias socioemocionales hace parte de la educación para la ciudadanía y, por lo tanto, hay una relación de complementariedad con las tres tipologías de competencias ciudadanas: cognitivas, comunicativas y emocionales; pero su comprensión es más impactante y significativo para los docentes, porque les toca su parte psicológica, que concretamente los lleva a desarrollar habilidades de reflexión y metacognición que serán los que les permitan transformar sus concepciones y prácticas de aula. El siguiente cuadro muestra la estructura organizativa donde el MEN (2018) las clasifica en 5 competencias generales o abarcadoras y sus consiguientes competencias específicas con la respectiva descripción que las contextualiza con mayor claridad.

Cuadro 4.

Las competencias socioemocionales

COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIAS ESPECIFICAS	Descripción
Autoconciencia Habilidades para comprender las propias emociones, sentimientos, valores y su influencia en el comportamiento en distintos contextos	Identificación de las propias emociones	Prestar atención a la forma cómo la mente y el cuerpo reaccionan ante una emoción. Ampliar el vocabulario emocional.
	autoconocimiento	Examinar las valoraciones, creencias y perspectivas, prejuicios e inclinaciones que se tienen e influyen en el desencadenamiento de emociones.
	autoconfianza	Confianza en las propias habilidades y fortalezas para la motivación al logro
	autoeficacia	Percepción de ser capaz de lograr metas
autorregulación	manejo de las propias emociones	Identificar y utilizar estrategias para el autocontrol emocional

	manejo del estrés	Habilidad para afrontar retos y situaciones problemáticas del aula y el contexto
	Tolerancia a la frustración	Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre
	Postergación de la gratificación	Renunciar a gratificaciones inmediatas para lograr metas mayores
	Automotivación	Definición de metas personales y colectivas
Conciencia social	Identificación de emociones de los otros	Leer las señales verbales y no verbales de las otras personas para identificar lo que pueden estar sintiendo
	Toma de perspectiva	Lograr ponerse en el lugar del otro tanto emocional como cognitivamente para entender sus razones, creencias, ideologías, emociones y sentimientos diferentes; evitar juzgar sin comprender
	Empatía	Es desarrollar capacidad de compasión al experimentar emociones que son congruentes con lo que el otro siente y poderle acompañar en su emoción; también ayuda a darse cuenta y evitar hacer cosas que pueden dañar o lastimar a los demás.
	Respeto	Aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
Relaciones interpersonales Capacidad para establecer y mantener relaciones saludables, de apoyo y cuidado, para relacionarse eficazmente	comunicación asertiva	Capacidades para escuchar atentamente lo que dicen; y expresarse de manera clara evitando dañar a los demás o pasar por encima de ellos.
	Resolución de conflictos de manera constructiva	Definir el problema, escuchar y expresar intenciones, considerar consecuencias y generar opciones

	cooperación y ayuda	Trabajar en equipo, compartir y ofrecer ayuda genuina y respetuosa
	liderazgo	Capacidad de movilizarse y movilizar a los otros para alcanzar una meta común.
Toma responsable de decisiones	pensamiento crítico	Capacidad para cuestionar, analizar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación, o afirmación y decidir con base en este proceso.
	generación creativa de opciones	Capacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social
	consideración de consecuencias	Capacidad para reconocer los distintos efectos que puede tener cada alternativa

Nota. Elaboración de la autora, con base en el documento PASO A PASO de competencias socioemocionales del MEN (2018)

Mediaciones pedagógicas para la formación ciudadana por competencias

Referente a la formación ciudadana, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) ha sido enfático en afirmar que los conocimientos por sí solos, aunque son necesarios, no son suficientes para aportar a la formación que define nuestra Constitución y los fines de la educación que establece la ley. Por ello, es importante aportar a la potenciación de las competencias que puedan ayudar a niños, niñas y jóvenes a manejar la complejidad de la vida en sociedad y a seguir desarrollándolas, pues no se puede olvidar que el ser humano siempre está desarrollando estas competencias, dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros (comunicativas), que 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 (cognitivas), que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros (emocionales) y que permiten integrar estos

conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública (integradoras). Sobre este mismo tema, Chaux, Lleras y Velásquez (2004), argumentan que las estrategias pedagógicas para formar en competencias ciudadanas, se deben enfocar en la prevención y manejo de la ira, el manejo de la intimidación escolar o Bullying, y el manejo constructivo de conflictos.

De esta manera, en la revisión de literatura sobre metodologías y estrategias para la formación en competencias ciudadanas se encontraron entre otras, las siguientes propuestas:

Relación reflexiva con la norma. Esta estrategia de autoría de Ruiz y Chaux, enfoca la intención pedagógica hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir de la cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y sumir las consecuencias que individual y socialmente trae consigo el no hacerlo. A través de esta estrategia se logra formar para el acatamiento voluntario de la norma, y también para la participación activa en su construcción y reforma. Es una de legitimación y validación de la norma a los grupos ganar en cohesión social y en la construcción de un sentido de comunidad. En otras palabras, desde la visión de los autores, si se permite que los estudiantes participen en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento. El incumplimiento de las mismas, no se enfrenta a través del castigo, sino a través de acciones de reparación del daño producido y de restauración de la comunicación y el equilibrio social y la confianza en el otro.

Otra bondad de esta estrategia, afirman los autores, es que permite el proceso de internalización voluntaria de la norma, de su sentido y valor, propicia la autonomía y promueve la solidaridad. En palabras textuales, dicen que esta estrategia pedagógica sobre la norma es “la vía de la consistencia moral- de la correspondencia entre decisiones y acciones- a través de ella, intencional y explícitamente se reconoce la dignidad del otro y se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad” (p.22).

Se evidencia que esta estrategia pedagógica de reflexión sobre la norma es adecuada para su construcción y acatamiento, en razón que con ello se está educando al estudiante en formas de participación activa en la conformación de la convivencia, y que según Nussbaum (2008) al asumirlo como sujeto de derechos y de responsabilidades, se entiende que las emociones son objeto de canalización y autocontrol, no de represión o aplazamiento. Se considera por tanto, una forma de educación para el ingreso del estudiante al mundo de la norma, de la regulación social, cultural, de la construcción del límite, de la libertad, de lo que no es aceptable, esto es la violación de los derechos de los otros.

Pedagogía de la autonomía: autoridad-libertad. Entre los postulados de la pedagogía de la autonomía de Freire (1979), se encuentra una propuesta relacionada con la norma, que sostiene que el maestro debe construir un estilo de enseñanza democrático, caracterizado por el equilibrio armonioso del manejo de la disciplina, que consiste en una combinación entre la autoridad y la libertad que imparte a sus estudiantes y asertividad y eficacia, evita que se caiga en los dos extremos en el ejercicio de la disciplina en el aula, tan perjudiciales para el aprendizaje: el autoritarismo y el libertinaje. Lo anterior evidencia que para este autor el manejo de la disciplina y las normas, constituyen más que una estrategia pedagógica, una habilidad, una competencia inherente al perfil docente.

Cabe resaltar que la pedagogía de la autonomía de Freire (1979), está fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y la autonomía del educando, proceso dialéctico donde el maestro al enseñar también aprende y el estudiante aprende haciendo, en una relación de convivencia amorosa, protectora, con desafíos constantes en la construcción del conocimiento, sustentadas en los propios saberes del maestro pero valorando los saberes de los estudiantes con la concepción que ambos son sujetos inmersos en la curiosidad epistemológica, que se convierte en su método riguroso para aproximarse lo más cercano posible al objeto de estudio.

El enfoque de esta postura epistemológica se dirige al rechazo de la educación bancaria por considerarla pasiva, sin significados y propone la educación crítica que

exige la rigurosidad metódica, la investigación y reflexión sobre la propia práctica, la apuesta de aceptar y adaptar los cambios, valorar los saberes de los estudiantes, producto de su experiencia y el contexto, y lograr en ellos, la admiración por la magia que implica la construcción del conocimiento, que significa llegar a conocer la realidad lo más cercana posible.

Para finalizar, Freire postula que el profesional de la educación debe ejercer la pedagogía del afecto, del amor a su labor, reflejada en las relaciones afectuosas, cálidas, respetuosas, sin discriminación de ninguna índole, teniendo presente siempre la dignidad humana, y darse con generosidad al ejercicio de la búsqueda y la construcción del conocimiento, para lograr con su ejemplo cautivar a sus educandos, proyectándolos a generar admiración por el saber, el saber hacer y el saber ser.

Reflexión sobre la práctica educativa. Tobon (2013) plantea que desde el *enfoque de formación integral por competencias*, el currículo “se lleva a cabo con base en la reflexión sobre la práctica educativa y la flexibilidad; busca asumir los grandes retos de la humanidad, enfatiza en el proyecto ético de vida y busca aprender a emprender” (p.159). En este propósito el autor propone un diseño curricular con los siguientes métodos de intervención en la práctica educativa: La investigación acción en el aula, la practica pedagógica metacognitiva y el taller reflexivo constructivo.

Aprender haciendo. Esta teoría pedagógica propuesta de Dewey (1917) considerada también como la pedagogía de la acción, se sustenta en que el aprendizaje se hace en la práctica, a través del error, con lo cual se crea en el estudiante una mentalidad de persistencia y crecimiento personal. En esta teoría se apoya Chau (2013, p.78) quien sostiene que “el enfoque de competencias se basa en el supuesto de que su aprendizaje y desarrollo ocurre en la práctica, no en el discurso. El principio pedagógico central es aprender haciendo”. Para el autor esto significa que los niños no desarrollan empatía, toma de perspectiva o asertividad con discursos sobre la importancia de estas competencias, sino que requieren oportunidades para ponerlas en práctica.

Entonces, el rol del docente al aplicar este principio, se enfoca en dos estrategias: la primera es generar oportunidades para la práctica de las competencias, y la segunda es aprovechar las oportunidades que surgen espontáneamente en el espacio educativo con los estudiantes. En ambos casos los docentes deben darle el apoyo a los estudiantes para que puedan practicar sus competencias con un grado de desempeño cada vez más elevado.

Aprendizaje significativo: Esta teoría propuesta por Ausubel (1968) consiste en asociar la información nueva con la que ya se posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. En este proceso de aprendizaje se conectan los conocimientos y experiencias nuevas con los conocimientos previos que ya tiene el estudiante, generando sentido y significado. El anterior postulado, permite comprender que el aprendizaje es un proceso de construcción permanente entre lo que ya sabe el estudiante y lo nuevo que le trae el maestro. En este sentido, Vigotsky (1989) explica esta relación entre los saberes previos y el aprendizaje escolar, en tanto plantea que el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

De manera similar, Díaz-Barriga (2006) considera que la metodología a utilizar en el enfoque de formación por competencias, deben posibilitar el aprendizaje significativo, entre las estrategias más efectivas recomienda: El aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo

Andamiaje cognitivo: Zona de Desarrollo Próximo. Para Vigotsky (1988), la educación y la enseñanza no pueden esperar a que se produzca el desarrollo psíquico del sujeto, sino que tienen que convertirse en impulsoras de ese desarrollo; por tanto, la educación, la enseñanza, conducen y guían el desarrollo, van por delante del mismo. Esta concepción acerca de la relación Educación-Desarrollo Psíquico se expresa de forma clara en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de Desarrollo Actual (ZDA).

La Zona de Desarrollo Actual está conformada por todas las adquisiciones, logros y conocimientos que posee el sujeto, los que le permiten interactuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan sin ayuda. Para Vigotsky (1989, p. 133), la Zona de Desarrollo Próximo está determinada por:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más avanzado.

Puede apreciarse entonces, que este concepto de la Zona de Desarrollo Próximo explica el proceso de interiorización de las competencias ciudadanas, que sucede a partir una operación externa, la cual se reconstruye y comienza a suceder internamente, este proceso requiere de la utilización de herramientas, las cuales corresponden a las actividades didácticas que impliquen la acción, la participación y la puesta en práctica a través de simulaciones o casos reales del aula.

Otro aporte de esta teoría, lleva a comprender que el aprendizaje sucede primero a partir de un proceso interpersonal y luego queda transformado en otro intrapersonal; lo que significa que debe haber interacción social y a partir de este se logra la interiorización a nivel individual, es decir, el profesor como guía del aprendizaje constituye un actor fundamental. Al respecto, Chaux (2013) explica el funcionamiento de la Zona de desarrollo Próximo con la guía de compañeros más adelantados en desarrollo de competencias, por ejemplo, que cuando unos estudiantes están aprendiendo a ser asertivos, sus compañeros los ayudan a desempeñarse mejor dándoles retroalimentación sobre cómo pueden hacerlo de manera más natural y efectiva.

Aulas en Paz. De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la estrategia de aulas en paz hace referencia al salón de clase como un espacio seguro donde los estudiantes no solo pueden llevar a cabo su proceso de aprendizaje, sino también desarrollarse plenamente con un alto grado de bienestar. Se entiende por espacio seguro aquel que brinda confianza para que todos sus miembros se expresen con libertad y

exploren sin temor diferentes posibilidades de pensamiento y de acción. Agregan los autores que un Aula en paz es aquella en la que alumnos y profesores reconocen y aprecian las características propias de cada uno, favorecen su desarrollo y autonomía, se tratan con respeto, sienten que se atiende a sus necesidades e intereses, construyen y respetan las normas, manejan de manera constructiva los conflictos, expresan sus emociones, se comunican de manera abierta y efectiva, y cooperan mutuamente para el logro de sus metas.

Por último, los mismos autores afirman que la construcción de aulas en paz es un recurso transversal, útil para todas las áreas académicas y en general, para todos los espacios de trabajo en la institución educativa. El ambiente que se genera en las aulas en paz colabora al desarrollo de los estudiantes como individuos autónomos, capaces de desenvolverse de manera positiva en la interacción social.

Aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004) es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general. Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad. Entre las características más importantes del trabajo colaborativo se encuentran:

a) el trabajo colaborativo busca maximizar el aprendizaje de todos sus miembros de tal forma que cada persona se esfuerce por obtener resultados que superen el desempeño que usualmente tiene a nivel individual.

b) en un grupo de aprendizaje colaborativo todos los miembros comparten la responsabilidad de realizar la tarea que se les asignó.

c) Los miembros hacen un trabajo colectivo donde se ayudan, se explican, comparten, colaboran.

d) Los miembros interactúan entre sí ejercitando sus competencias ciudadanas, es decir, escuchan de manera atenta a los otros, consideran sus puntos de vista, son empáticos, buscan resolver sus conflictos de una forma positiva.

e) evalúan su trabajo constantemente, de tal manera que están en capacidad de ver que elementos les hacen falta para mejorar su aprendizaje

Dilemas morales. Es una historia sobre un personaje que se enfrenta a una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. En un dilema se presentan dos alternativas de acción opuestas, ambas alternativas tienen aspectos positivos y negativos tanto para el personaje que decide, como para las otras personas involucradas en la situación. La decisión que tome involucra aspectos importantes de su vida y puede afectar a otras personas. Esta estrategia ayuda a desarrollar competencias ciudadanas porque los estudiantes deben practicar competencias como el juicio moral, la escucha activa, la argumentación, la toma de perspectiva, entre otras. Aprenden a expresar sus opiniones y sustentarlas frente a un grupo, aunque sean polémicas y controversiales; aceptar las diferencias de opinión en las personas, confrontar su forma de pensar con la de otros de manera pacífica, evaluar la calidad de diferentes argumentos, identificar diferentes perspectivas en una situación moral; construir y dar sentido a valores como la honestidad, la vida, la lealtad, etc.

Estrategias de educación emocional. Por su parte, Velásquez (2020) propone varias estrategias pedagógicas que tienen los docentes para formar en competencias socioemocionales:

- Conciencia de sí mismo: Autoconocimiento del docente
- Preguntar a los estudiantes que emociones están experimentando
- Ayudarlos a ampliar el vocabulario emocional
- Invitarlos a indagar cuáles han sido los juicios, valoraciones, creencias, ideas, que los han llevado a experimentar sus emociones
- Animarlos a cuestionar la precisión y la certeza de las ideas
- Narrarles historias reales de personas que están pasando o han pasado momentos difíciles

Juego en la Rueda de las emociones. Las propuestas metodológicas planteadas por los diferentes autores para formar en competencias ciudadanas, permite comprender que efectivamente, este proceso se requiere una metodología diferente a la tradicional, y que hay coincidencias en que las estrategias propuestas se enmarquen en los mismos principios pedagógicos, del aprender haciendo, el trabajo colaborativo, talleres reflexivos para solución de problema y la metacognición.

El perfil docente desde las competencias

De acuerdo con la Resolución 09317 del MEN (2016, p.8) “El perfil docente puede definirse como el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad”. Desde esta óptica, el perfil docente debe ser pensado como un elemento fundamental para que la educación incentive la creatividad y el compromiso social, y sea un servicio pertinente y de alta competitividad.

Al respecto, distintos estudios demuestran que las características del docente que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes se pueden resumir en aspectos como: la definición por parte de los profesores de metas altas para todos los estudiantes, amplios conocimientos respecto a lo que enseñan, eficaz planificación de su quehacer, relaciones respetuosas y de aceptación con los estudiantes, sensibilidad para leer y comprender las actitudes de los estudiantes, manejo para crear un ambiente agradable y favorable en el aula y facilidad para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje e interactuar con ellos.

Desde la misma perspectiva, el MEN (2016, p.8)) considera que el objetivo fundamental del quehacer del profesional de la educación es que los niños, niñas y jóvenes adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y

pacíficamente. Consciente del papel fundamental de la educación para la transformación de la sociedad el organismo gubernamental, plantea tres desafíos importantes para los maestros en Colombia:

En primer lugar, ser conscientes que sus acciones formativas están directamente vinculadas con el éxito que logran en sus estudiantes. Por ello, la responsabilidad de los docentes consiste en garantizar que todo lo que los educandos estudian, leen y aprenden debe ser convertido en objeto de aprendizaje en el aula. Como segundo, el crear modos activos y nuevas formas de enseñar para posibilitar y provocar modos distintos, relevantes y significativos de aprender en sus estudiantes. Tales aprendizajes, deben superar el campo cognitivo, para que la escuela brinde enseñanzas útiles que sobrepasen los muros escolares; es decir, que aprendizajes que tengan sentido fuera del aula y sean pertinentes en y para la vida de los sujetos que asisten a ella. Y, en tercer lugar, tener presente la relación entre enseñanza y evaluación.

Cambios en el rol docente a partir del enfoque de competencias

A continuación, se presenta algunas consideraciones presentadas por Tobón (2006), acerca del impacto que ha tenido este nuevo enfoque de formación por competencias y los cambios en el paradigma que orienta la labor docente.

- Del énfasis en conocimientos teóricos y aislados, al enfoque en el desempeño integral de actividades y resolución de problemas. Este cambio implica trascender el aprendizaje enciclopédico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación de las dimensiones del saber, el hacer y del ser.
- Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber con lo local, regional e internacional, preparando a los docentes, estudiantes y directivos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

- De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque por competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en lugar del maestro centrarse en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con que aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que sí y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y como ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de la consideración de estos saberes previos, se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Asimismo, se debe planificar no solo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Competencias Docentes: vínculo trascendental en la formación ciudadana

Para la formación en competencias ciudadanas se requieren unas competencias docentes que le aporten a los estudiantes los dominios, habilidades y valores que podrán conformar su visión de ciudadanía, en este orden, en los siguientes apartes se plantearán por un lado las competencias que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016, p.8) estipuló mediante el Manual de Perfiles y Funciones para los cargos docentes en Colombia, y las define como:

La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo. Las competencias que todo docente debe demostrar son: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas y competencias de eficacia personal.

De esta manera, el MEN (2016) presenta las competencias laborales docentes agrupadas en dos tipos: funcionales y comportamentales; éstas se interrelacionan directamente con los pilares de la educación planteados por Delors (citado por el MEN, 2016, p. 88) que corresponden al “saber aprender, saber ser, saber hacer y saber convivir”. Lo anterior indicia que el rol del docente se ve configurado por la puesta en práctica de los conocimientos, el perfeccionamiento de destrezas pedagógicas y el desarrollo de valores morales.

Con el propósito de analizar con mayor profundidad el quehacer docente desde las teorías existentes, se hace pertinente los constructos expuestos por Díaz y Mayz (citados por el MEN, 2016, p. 6) quienes sostienen que: "*El saber ser* implica situarse en el contexto de una democracia genuina desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad". Esta dimensión contempla el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo con un conjunto de valores éticos y morales.

Las dimensiones saber aprender y saber hacer docencia están relacionadas con los aspectos más especializados del ejercicio docente. El saber aprender, sostienen los mismos autores, que se enfatiza la adquisición de instrumentos de pensamiento que le permiten al profesor incorporar de manera continua nuevos conocimientos a su práctica profesional, favoreciendo la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio. Esta dimensión, también incluye el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo con los niveles de desarrollo.

Por otra parte, estos autores afirman que saber hacer docencia: "Se prioriza la necesidad de poder influir sobre el propio entorno". Este conocimiento está más estrechamente vinculado a los asuntos de formación profesional, tales como: ¿Cómo enseñar? ¿Cómo poner en práctica lo conocido?, ¿Cómo innovar en la acción?, cuestionamientos que responden directamente a la pedagogía y didáctica.

La dimensión saber convivir, se refiere a una condición de carácter sociocultural necesaria para que las personas, en este caso los docentes, participen, cooperen y compartan con los demás miembros de la sociedad. Estas acciones constituyen uno de los pilares prioritarios de la educación contemporánea, cuya labor en el proceso de formación es enseñar la diversidad de la especie humana, lo cual implica el descubrimiento gradual del otro y la interdependencia entre todos los seres humanos. Aquí es necesario priorizar la convivencia junto a otros respetando la diversidad cultural y personal. Ello implica una educación comunitaria basada en el trabajo, la

participación, la negociación, la crítica y el respeto, donde los derechos y deberes de los ciudadanos sean la guía permanente de las acciones colectivas.

En síntesis, estas competencias docentes planteadas por el MEN (2016, p. 6), están estructuradas en dos clases: “funcionales y comportamentales, y se corresponden recíprocamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que implica acciones de: planeación, ejecución, evaluación y articulación con el entorno social que se encuentra relacionada la labor docente”. Y se hace evidente en las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad que manifiestan los docentes. Para la sustentación conceptual de la presente investigación, se analizan ciertas competencias funcionales y la totalidad de las comportamentales estipuladas por el MEN (2016) y se estructurará una correspondencia con las dimensiones planteadas por Delors (1996) descritas en líneas anteriores. Con el fin de una lectura fácil se estructuró el siguiente cuadro.

Cuadro 5

Competencias docentes según el MEN

DIMENSION	COMPETENCIAS DOCENTES (MEN, 2016)	CRITERIOS DE VALORACION
SABER SER: ubicarse en el contexto, desarrollar carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Escucha a los demás y expresa las ideas y opiniones de forma clara, usa el lenguaje escrito y/o hablado de forma asertiva y logra respuestas oportunas y efectivas de sus interlocutores para alcanzar los objetivos que benefician a la comunidad educativa. Maneja buena comunicación con los padres.
	SENSIBILIDAD	Percibe y se motiva ante las necesidades de las personas con quienes interactúa (estudiantes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad educativa) y procede acorde con dichas necesidades. Muestra sentido de responsabilidad por sus estudiantes a cargo y por los demás presentes en la institución. Muestra relaciones de respeto y de aceptación con los estudiantes.
	NEGOCIACION Y MEDIACION	Identifica los conflictos y promueve la resolución pacífica de éstos, con el fin de propiciar un clima de entendimiento y reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, con padres de familia y compañeros de trabajo

	LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN AL LOGRO	Orienta e inspira permanentemente a los estudiantes, compañeros de trabajo y padres de familia a realizar actividades para mejorar los aprendizajes y la convivencia escolar, hace seguimiento oportuno de metas y objetivos propuestos y hace retroalimentación oportuna, integrando las opiniones de los otros para asegurar la efectividad de las acciones en el mediano y largo plazo.
SABER APRENDER: Adquirir nuevos conocimientos para su práctica profesional, favoreciendo la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio.	DOMINIO CONCEPTUAL	Domina y actualiza los conceptos que fundamentan el área de conocimiento en la que se desempeña, al igual que las temáticas de convivencia y Desarrollo Humano. Muestra actitud de motivación hacia la investigación innovación y profundización de nuevos conocimientos de forma autónoma. Facilita la reflexión y aplicación práctica de los conceptos disciplinares en situaciones de aula y escenarios vinculados a las experiencias cotidianas de los estudiantes.
	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos de la educación básica secundaria y media, los estándares básicos de competencias y demás lineamientos y orientaciones de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional
SABER HACER DOCENCIA: capacidad de influir sobre su propio entorno y el de sus estudiantes.	DIDACTICA	Construye ambientes de aprendizaje que fomenten el aprendizaje autónomo y cooperativo en los estudiantes. Prepara actividades formativas que permitan relacionar los conceptos disciplinares con las experiencias previas de los estudiantes. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes. Incorpora con criterio pedagógico y didáctico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a sus procesos educativos en su contexto sociocultural.
	ADMINISTRACIÓN DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS RECURSOS	Contribuye a que el aula de clase e institución reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias para el desarrollo de sus clases y el bienestar propio y de sus estudiantes.
SABER CONVIVIR: Condición de carácter sociocultural	TRABAJO EN EQUIPO	Participa en actividades de equipo y promueve acciones e iniciativas que estimulen la cooperación efectiva y la participación productiva entre los estudiantes, compañeros de trabajo y directivos docentes y con los padres de familia y resto de comunidad educativa.

que implica participación, cooperación y compartir con los demás miembros de la sociedad a nivel cultural y personal.	PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	Propone la realización de actividades extracurriculares en la institución que favorecen el desarrollo de la comunidad educativa. Vincula en el proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento del entorno que rodea al estudiante. Promueve la participación de la familia en el proceso de formación de los estudiantes y el fortalecimiento de la escuela de padres.
---	----------------------------------	--

Nota. Construcción propia, fundamentada en las competencias docentes del MEN, 2016.

El ambiente escolar y el clima del aula

De acuerdo con la UNESCO (2013), un ambiente escolar acogedor, respetuoso y positivo, es una de las claves para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas externas. Según El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe (SERCE 2006), afirma que las condiciones al interior de la escuela influyen el desempeño de los estudiantes, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a las disparidades económicas y sociales de ellos. Por su parte, el mismo estudio concluye que la calidad del clima escolar explica entre un 40 y 49% los logros cognitivos de los estudiantes.

El ambiente escolar para el MEN (2015) es muy importante, debido a su estrecha relación con los aprendizajes. En este sentido, en el Índice de la calidad educativa (ISCE) establecido por el ente gubernamental, el componente de ambiente escolar hace referencia a las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase desde el que la Institución Educativa puede examinar cómo trabajar en diferentes situaciones que afectan el desarrollo de las clases, como la convivencia y la disciplina.

Desde los lineamientos del MEN (2015), el ambiente escolar puede ser entendido como el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales y funcionales confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven. Un ambiente escolar favorable también es fundamental

para que los docentes se sientan seguros en la escuela, se disminuyan las probabilidades de que desarrollen enfermedades generadas por el estrés y la angustia, y más importante aún, los niveles de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes tienden a elevarse.

Es así como se puede señalar que un ambiente escolar positivo no sólo favorece los aprendizajes de los estudiantes, sino que contribuye a la consolidación de metas comunes definidas institucionalmente. Estos análisis permiten establecer la diferencia entre el ambiente escolar el cual se refiere al ambiente general de la institución educativa, mientras que el clima de aula se refiere a las relaciones generadas en el salón de clase específicamente.

De acuerdo con Chaux (2013), para formar en competencias ciudadanas es importante los ambientes que permitan y promuevan su práctica. Por esta razón, es fundamental que el clima del aula y de la institución educativa sean coherentes con las competencias que se pretenden desarrollar. De acuerdo con Somersalo, Solantaus y Almqvist (citados por Chaux, 2013, p.83) “el clima del aula se refiere a la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes y entre docentes y estudiantes en el aula. Asimismo, argumenta el autor, que hay dos dimensiones importantes en el clima del aula: el cuidado en las relaciones y la estructura de la clase.

Respecto al cuidado de las relaciones, ello implica, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos, el tomar realmente en serio al otro y el apoyo a quien lo necesite. Por su parte, la estructura de la clase se refiere al establecimiento de normas y a su aplicación consistente, al orden de la clase y al seguimiento de instrucciones.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO

Naturaleza de la Investigación

El paradigma en el que se inscribe la presente investigación corresponde al Introspectivo Vivencial, también llamado interpretativo y hermenéutico. De acuerdo con Padrón (2007, p.4), hay dos criterios básicos para este paradigma, ellos son, “primero, lo que se concibe como producto del conocimiento científico y un segundo criterio es lo que se concibe como vía de acceso y de producción del mismo”. De acuerdo con el primero, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad humana y social, fundamentalmente. Más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva, de ahí el calificativo de Introspectivo.

En relación con el segundo criterio, vía de acceso a la información y producción, en este enfoque se tiene la convicción de que la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio, una especie de identificación sujeto-objeto, tal que el objeto pase a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador. El conocimiento se produce en la medida en que el investigador sea capaz de "poner entre paréntesis" todos aquellos factores pre-teóricos e instrumentales que mediatizan la relación sujeto-objeto, de modo que pueda llegar a una captación de la verdadera esencia del objeto, más allá y por encima de sus apariencias de fenómeno.

De esta manera, por medio de este enfoque introspectivo vivencial, se posibilita acercarse a la realidad que se desea conocer a fondo, de tal manera, que se logre comprender las concepciones que tienen los docentes sobre sus propios conocimientos pedagógicos y didácticos y de sus propias habilidades emocionales, comunicativas y cognitivas para crear ambientes de aula que permitan los aprendizajes y la convivencia en armonía.

Asimismo, Padrón, (2007, p.4) reafirma que el conocimiento, lejos de ser descubrimiento o invención, es un acto de comprensión. “El papel de la ciencia es concebido como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano y no como simple mecanismo de control del medio natural y social”. Se hace énfasis en la noción de sujeto y de la realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva.

Ahora bien, dentro de la naturaleza, se plantea que desde la orientación metodológica que sigue el estudio es cualitativa, la cual Sandoval (2002, p. 27) plantea como: “Un esfuerzo por comprender la realidad social, como fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas”. Es decir, los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Al respecto, en la investigación se plantea hacer una comprensión sobre el rol que han asumido los docentes en la formación de ciudadanía en los estudiantes, y es seguro que seguir el direccionamiento por la investigación cualitativa permite un acercamiento profundo con los actores.

En ese mismo orden, Rodríguez (1999) reconoce en la investigación cualitativa una serie de tendencias, como el dinamismo de la realidad social y natural construida a través de la interacción entre los actores; la vía inductiva en la construcción del conocimiento que surge predominantemente de la información que la realidad proporciona, representada en las concepciones y prácticas que los docentes desarrollan.

El método de investigación

En lo relativo al método para la recolección de la información, se seleccionó la etnografía la cual, Patton, (1999, p.44) indica que pretende: “Describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades”. Por lo que puede decirse, que este método permite describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Y según Zaharlick, (citado por Sandín 2003, p.155), expone acerca de la Etnografía Educativa, que esta:

Constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo, y también sobre la organización social y cultural de los centros. La etnografía, con su inherente sensibilidad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos.

La etnografía, por tanto, se presenta como un método adecuado para intervenir, conocer y comprender las concepciones y las actitudes que mantienen los docentes, durante sus clases, y se analizan desde la perspectiva de la formación para la ciudadanía.

Por su parte, Woods (1987) señala que los profesionales de la educación manifiestan un interés especial por la etnografía, en razón que ofrece valiosos usos pedagógicos como los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen. La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva. Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, el currículo oculto. Lo que los profesores y alumnos realmente hacen, las estrategias que emplean

los significados que se ocultan detrás de ellas, como los métodos docentes de instrucción y control. Las actitudes, opiniones y creencias de los maestros y estudiantes acerca de la enseñanza, la escuela y el alumnado. La influencia de situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos y como están constituidos.

Con las definiciones expuestas anteriormente, se establece la convicción que el Método de la Secuencia de Investigación MSDI de Spradley se adecua para llegar acertadamente a los docentes, comprender lo que ellos piensan y conciben en sus imaginarios y, asimismo, sobre las prácticas que implementan para brindar a los estudiantes formación en valores, sus aciertos y sus dificultades, y sus creencias, ideas, valoraciones acerca de su rol, desde lo ético, lo conceptual y lo didáctico.

El contexto donde se realizó el estudio corresponde a una institución educativa de carácter público del municipio de Girón, Santander, Colombia. Está ubicado en el área urbana, entre el extremo de un barrio residencial y un asentamiento urbano subnormal a las orillas de un río. Atiende niños en los grados de preescolar y primaria; jóvenes y adultos en los grados de secundaria en jornadas de la mañana, tarde y noche. La población estudiantil atendida pertenece en un 90% a los estratos 1 y 2. El promedio de matriculados es de 2.200 estudiantes al año.

La planta de docentes se compone de 60 profesores con nombramientos en tres modalidades: Docentes escalafón 2277: son los más antiguos, la mayoría de ellos están entre los 55 y 69 años y llevan en el ejercicio docente entre 30 y 50 años de servicio. Docentes Escalafón 1278: son los docentes nombrados en los últimos 16 años, su selección se ha realizado mediante concurso de carrera docente. Su edad oscila entre los 30 y 55 años y la experiencia profesional oscila entre 1 y 20 años. Docentes de provisionalidad: Como su nombre lo indica son provisionales cubriendo plazas vacantes y su selección es por vía administrativa del ente territorial, con o sin experiencia docente. La mayor parte del personal docente son del sexo femenino correspondiente a 47 profesoras y en menor proporción al sexo masculino con 13 profesores.

Respecto a la formación del personal docente de la institución, los profesores pertenecientes al escalafón antiguo (2277) son normalistas, con licenciaturas realizadas en programas de educación a Distancia y especializaciones en esta misma modalidad. Los docentes del nuevo escalafón (1278) en su mayoría son bachilleres académicos y técnicos, y su pregrado en carreras profesionales y licenciaturas.

Actores de la investigación

La anterior descripción del contexto educativo permite reconocer la heterogeneidad de la comunidad docente. Los actores de investigación corresponden a cuatro docentes de secundaria. El criterio de selección fue el nivel de confianza y trabajo colaborativo con la investigadora. Sus descripciones diferenciadoras corresponden al decreto de nombramiento y los años de experiencia docente, en ello se buscó heterogeneidad para que fuese más representativa. Se les asignó un código aleatorio y al azar, consistente en un número del 1 al 4, acompañado de la letra A, que significa actor de investigación. Para identificarlos en la recolección y codificación de la información, se les agregó la letra O que significa Observación y la letra E, equivalente a entrevista. En el siguiente cuadro se ilustra los códigos de los actores y sus respectivas descripciones, proceso que mantuvo la confidencialidad de los participantes durante todo el estudio. La descripción de los actores puede observarse en el cuadro 6.

Cuadro 6

Actores de la Investigación

Código asignado a cada actor	Decreto de nombramiento	Años de experiencia docente
A1	1278	15 años
A2	2277	25 años
A3	1278	10 años
A4	2277	25 años

Técnicas de Recolección de Información

Se selecciona en primer término, la entrevista, la cual de acuerdo con Sandoval (2002, p.144), permite: “Obtener información detallada sobre aspectos de los participantes, al reconocer las necesidades posibilita un proceso de recolección sistemática, facilitando un mejor manejo de la información, reflexiones, situaciones y expectativas de cada uno de ellos”. Se preparó como instrumento un guion, en el cual se plantean los temas pertinentes al estudio, facilita ponderar la información requerida para profundizar la realidad objeto de estudio. Y se responde así al objetivo concreto: Determinar las concepciones docentes para el desarrollo de competencias en la formación ciudadana.

Además, en segundo término, se usa la observación como técnica para responder al objetivo concreto: Caracterizar las acciones docentes realizadas para el desarrollo de competencias en la formación ciudadana. En ese sentido, se planteó como su instrumento un guion, con ítems que refieren los criterios que correspondan a las acciones docentes. Es relevante definir la observación como lo señala Woods (1987, p.49) ... “el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos o más bien un estilo de investigación”.

Durante la etapa de análisis de información emergió la temática de la educación emocional de manera relevante para comprender el rol docente en la formación por competencias ciudadanas, y con este fin se realizó una segunda entrevista a cada uno de los actores participantes de la investigación.

En concordancia con las técnicas de recolección de información, se hace necesario plantear la sistematización de objetivos como la vía que permitió el diseño de los instrumentos, que como ya se mencionó fueron un guion de entrevista y un guion de observación respectivamente. A continuación, se presenta:

Cuadro 7

Sistematización de los objetivos

Objetivo integrador	Objetivos concretos	Dimensión	Criterios de valoración	Ítems/preguntas/	
				Entrevista	Observación
Explicar el rol del docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria	Determinar las concepciones docentes para el desarrollo de competencias ciudadanas	Concepciones Docentes Desarrollo de Competencias Competencias ciudadanas	Comunicación Asertiva Sensibilidad Negociación y mediación Liderazgo y motivación Dominio conceptual Planeación académica Didáctica Ambiente de aula Trabajo en equipo Proyección a la comunidad	Guion 1-2-3 4 5-6-7- 8-9-10	
	Caracterizar las acciones docentes realizadas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	Acciones Docentes: Desarrollo de Competencias Competencias ciudadanas	Comunicación Asertiva Sensibilidad Negociación y mediación Liderazgo y motivación Dominio Procedimental en Planeación académica Didáctica Ambiente de aula Trabajo en equipo Proyección a la comunidad		Guion 1-2-3 4 5-6-7 8-9-10

Validez Instrumental

La validez del instrumento se refiere a al grado de congruencia que hay entre el contenido y el objetivo planteado, en este caso estarán validadas por juicios de expertos; en este sentido, Escobar y cuervo (2008, p.29) señalan que la validez es: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”: Por consiguiente, Se recurrió a 2 Doctores con experiencia en el área temática y metodológica que aportaron a la optimización de los instrumentos, para lo cual, se procedió desde un protocolo de validación de *Consistencia Interna* que contuvo una tabla de verificación de coherencia, cohesión y pertinencia con los objetivos planteados.

Técnicas para el Análisis e interpretación de la Información

La sistematización, análisis e interpretación de la información se realizó a partir del Método de la secuencia de desarrollo de la investigación etnográfica (MSDI), de Spradley (1979). De acuerdo con el autor, esta técnica metodológica consiste en una teoría relacional del significado, en razón que “todas las personas en todas partes ordenan sus vidas en términos de lo que significan las cosas, usan significados la mayor parte del tiempo sin pensarlo. Los significados impregnan la experiencia de los seres humanos en todas las sociedades” (p.94). En este sentido, para el autor, los significados se crean a partir de símbolos, y a la vez un símbolo es cualquier palabra, expresión, gesto, acción que se refiere a algo. Asimismo, el símbolo está constituido por tres partes: el símbolo mismo, el referente y una relación entre el símbolo y el referente. A partir de la relación semántica se pueden unir varios símbolos que tengan referentes similares. Se aclara que, en esta metodología, los símbolos culturales tienen el mismo significado los términos populares o términos incluidos.

Este método de desarrollo de la investigación, de acuerdo con Garrido (2017), es una guía para el investigador en el proceso de conocer y describir lo que observa, se

constituye en consejo práctico de gran valor en el momento de realizar el trabajo de campo, puesto que el desarrollo de un estudio etnográfico pareciera descansar en una ausencia de reglas metodológicas; pero esto conlleva a algunos riesgos que podrían interferir en los resultados de la investigación. Por ello el MSDI otorga esa necesaria guía que cubre amplios aspectos que deben atender las investigaciones culturales. Según el autor, La utilización de este método va en armonía con las recomendaciones de Strauss cuando señala las ventajas que representa la utilización de orientaciones para el trabajo de campo que supondría un avance considerable en la clarificación de los problemas de investigación.

Este Método de la Secuencia de Desarrollo de Investigación – MSDI, está compuesto de cuatro pasos consecutivos, y para la codificación y sistematización de los datos, adopta la creación de cuadros y esquemas conceptuales. Otra característica de esta técnica, es la recurrencia entre el análisis de la información recopilada y la necesidad de retornar al escenario. Este proceso de retroalimentación va desarrollándose hasta que, paulatinamente, el investigador obtenga resultados y conclusiones. A continuación, en el gráfico 1 se presentan los cuatro pasos o etapas que conforman este método de procesamiento y análisis de información.

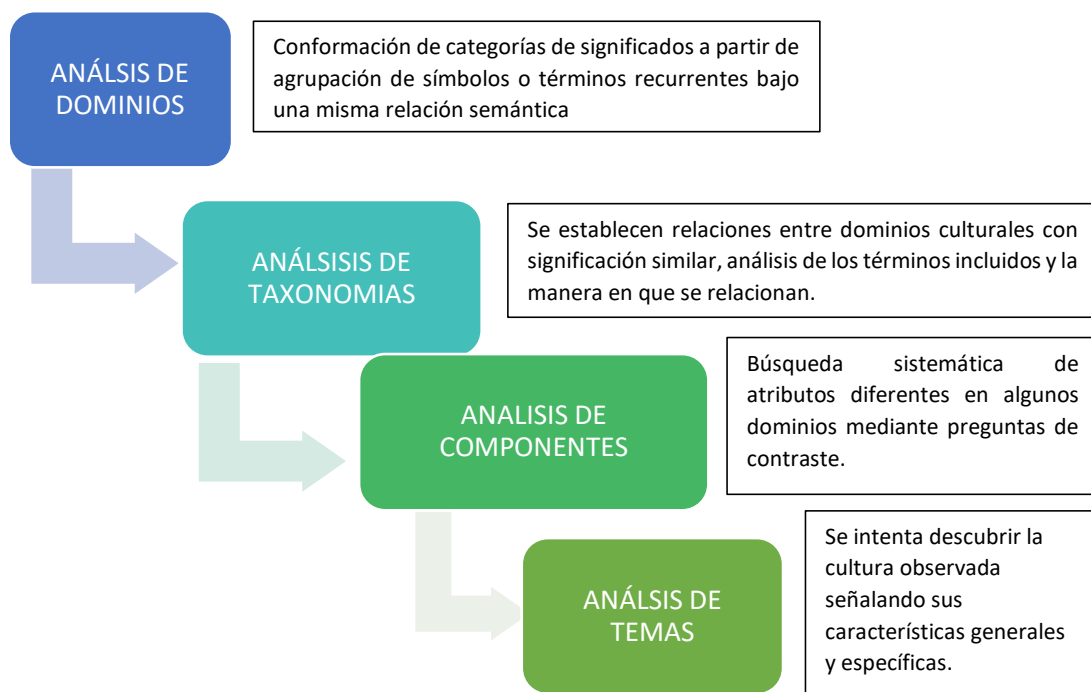


Grafico 2. Método de la Secuencia de Desarrollo de Investigación -MSDI de Spradley (1979) Adaptado por la investigadora

Los pasos del Método de la Secuencia de Investigación (MSDI) se describen con mayor amplitud en las siguientes líneas:

Paso 1. Construcción de dominios: Según Spradley (1979), en este paso se realiza la decodificación de los símbolos culturales o términos populares, encontrados en los datos recopilados de las observaciones y las entrevistas a los actores de investigación. La construcción del dominio es un proceso de categorización que incluye términos de menor jerarquía en un término abarcador mediante una relación semántica. En otras palabras, consiste en agrupar estos símbolos culturales o términos populares bajo una misma relación semántica y encontrar un término abarcador que los cobije a todos en su significado. El término abarcador refleja la cualidad general del dominio, por tal razón, el dominio toma su nombre.

Paso 2. Construcción de Taxonomías: En esta fase, se realiza en primer lugar una lista de todos los dominios emergentes. En segundo lugar, se identifican los dominios que contengan más términos incluidos. En tercer lugar, se buscan dominios

que presenten significaciones semejantes y se agrupan alrededor de los dominios más abarcadores, seleccionados en el segundo paso. Por último, se crea la taxonomía mediante un esquema de relaciones de subgrupos de dominios con significación cultural similar. Mediante este proceso de agrupamiento de dominios, se da la emergencia de varias taxonomías.

Paso 3. Análisis de componentes: De acuerdo con Spradley (1979; p.180) la finalidad de este proceso analítico es conocer el significado de un símbolo o término popular en la medida que difiere de los demás. En otras palabras, es encontrar diferencias dentro de los términos de un dominio. Este análisis se le aplica a algunos dominios que se consideren relevantes y de los cuales se desee conocer más significados culturales. Luego se realiza un esquema de dimensiones de contraste que permitan verificar el uso de algunos términos incluidos, seleccionados previamente con criterios de relevancia en los análisis y hallazgos. Estas preguntas deben ser de respuesta binaria.

Paso 4. Emergencia de temas: En esta etapa se intenta describir la cultura observada señalando sus características generales y específicas. Se trata de identificar los elementos teóricos que conforman el constructo. Según Mosquera, (2008), es muy importante tener en cuenta que uno de los rasgos predominantes del proceso etnográfico y que define las fases de indagación en esta metodología, es el carácter emergente de sus etapas, las cuales no están claramente definidas como en otros tipos de investigación. Sin embargo, es necesario que el investigador tenga un marco inicial sobre el qué, quién, dónde, cuándo, por qué y cómo acerca de la realidad a estudiar.

Rigurosidad Científica

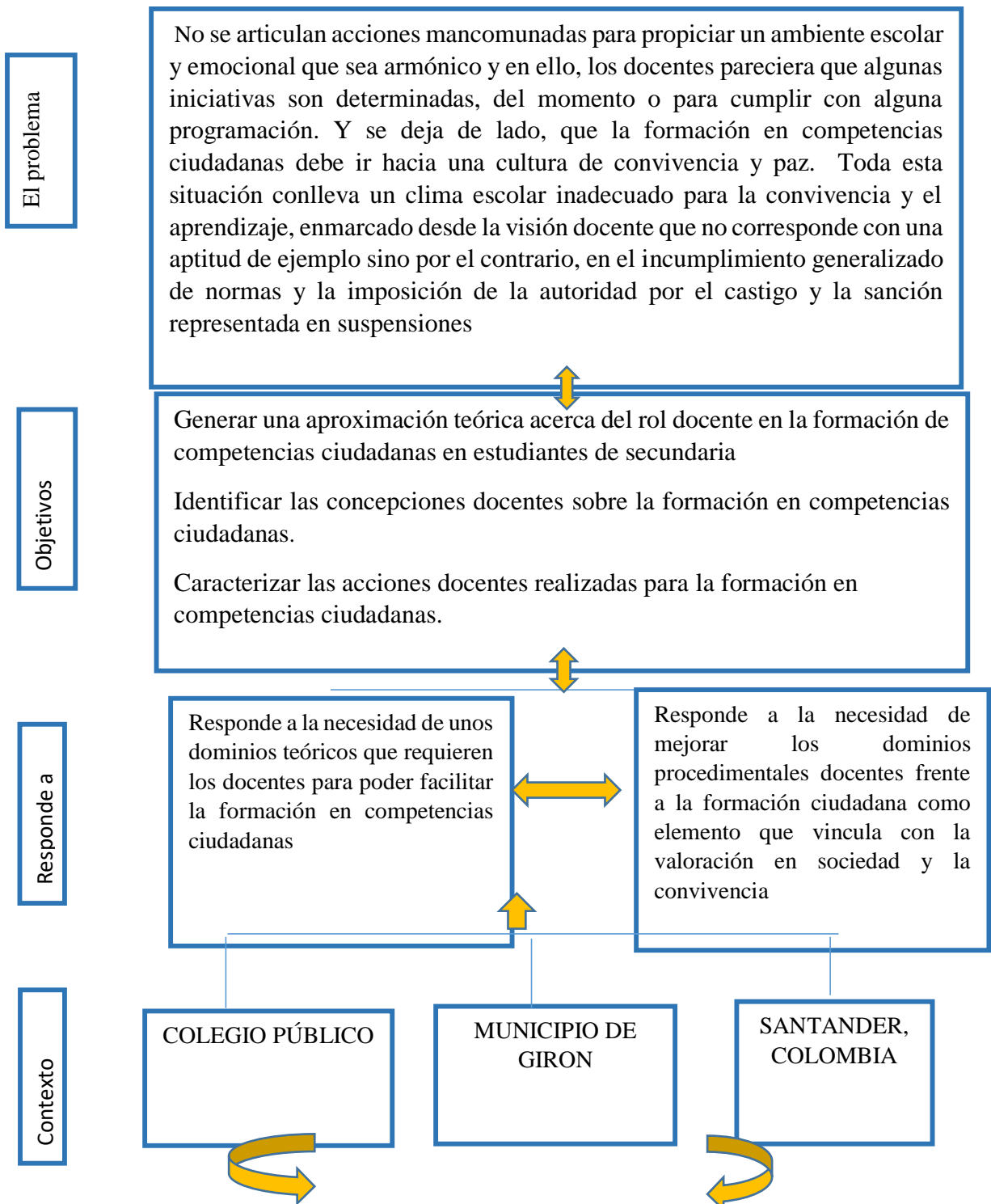
Con el objeto de establecer la rigurosidad científica del estudio, se asumieron los criterios propuestos por Leininger, (citado por Morse, 2003, p.114), que consisten en, la credibilidad, referida al “valor de verdad o verosimilitud, con respecto a los hallazgos, al atender a las características, profundización de los datos desde el mundo real o contexto de ocurrencia y sus actores, comprende realidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas”. La posibilidad de confirmación, esto es, “llegar a obtener la

corroboración directa y en ocasiones repetida de aquello que el investigador ha escuchado, visto o experimentado con respecto al problema que estudia”. La devolución, retroalimentación, obtener evidencia por parte de los participantes de lo que el investigador interpreta, los casos son algunos indicadores de confirmación.

Asimismo, se asumió el significado en contexto, tiene que ver con aquellos datos que se logran entender dentro de un contexto holístico o que tienen significados específicos para los participantes. Se enmarca en la contextualización de las ideas y vivencias de situaciones determinadas, un contexto o ambiente cuyo criterio se fundamenta en la interpretación, comprensión de las acciones, símbolos, acontecimientos, comunicación, entre otros aspectos los cuales cobran significados particulares para quienes lo viven. Los patrones recurrentes, hacen referencia a los casos, acontecimientos secuenciales, experiencias, modos de vida repetidos que se constituyen en patrones, en contextos similares o diferentes. La saturación, da cuenta de una exhaustiva exploración del hecho o fenómeno estudiado, es decir, los actores ya no aportan más datos y por tanto, el investigador no encuentra más explicaciones. La posibilidad de transferencia, se da cuando en el marco de un estudio cualitativo un hallazgo en particular se puede transferir a otro contexto o situación semejante y sigue manteniendo los significados, interpretaciones, inferencias particularizadas del estudio completo, lo cual contribuye al uso del conocimiento.

Diseño de Investigación

Todo trabajo investigativo, en su rigurosidad, tiene que seguir un proceso, por ello, a partir del modelo desarrollado por Useche (2010, p.34), seguidamente se presenta el diseño de la investigación. Ver gráfico 3.



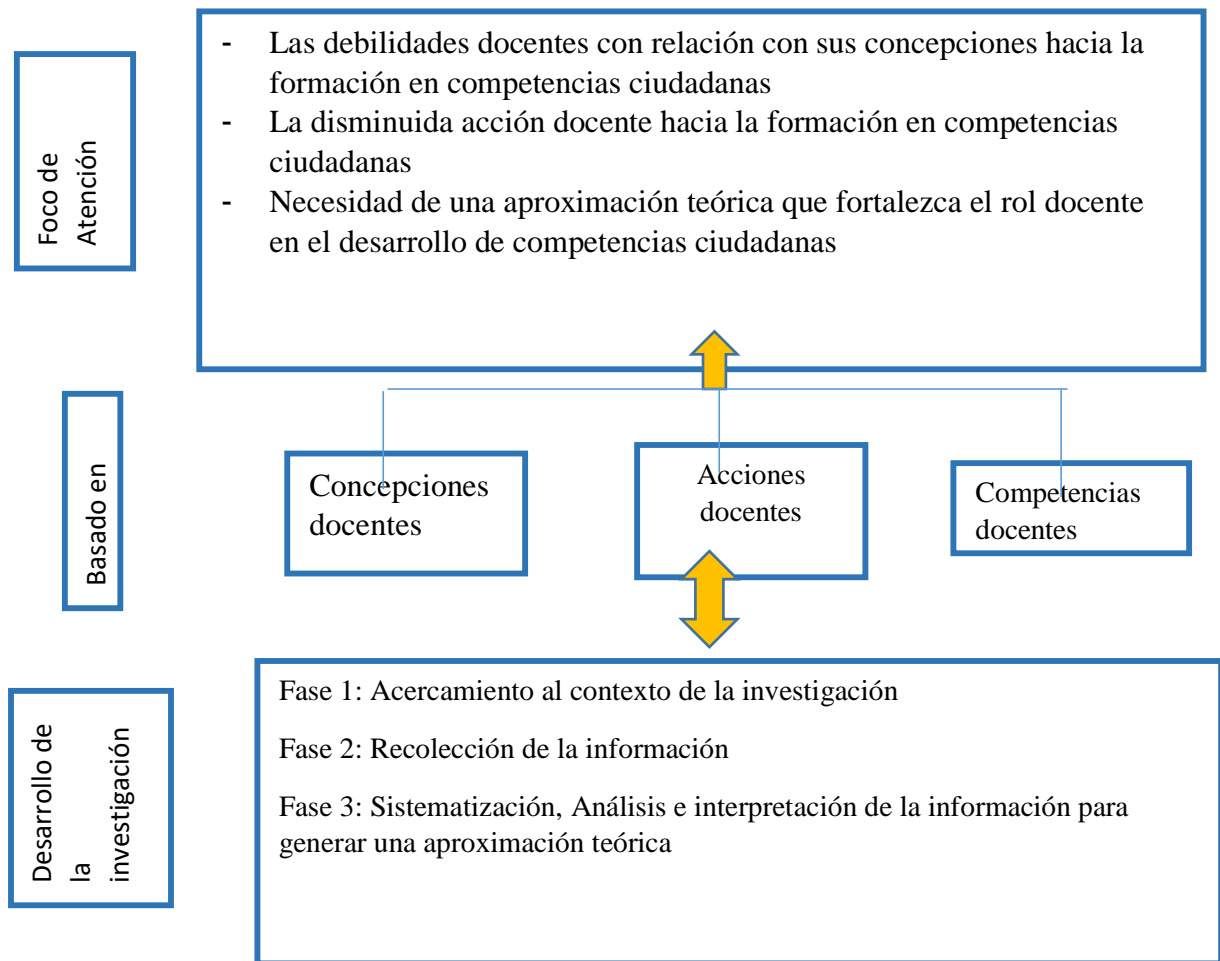


Grafico 3. Diseño de la investigación. Sistematización de objetivos. Elaboración propia. Fuente: Modelo del diseño de investigación de Useche (2010).

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Análisis de dominios

De acuerdo con el método de la Secuencia de Desarrollo de investigación (MSDI) de Spradley (1979), optado para la sistematización, análisis e interpretación de la información, la primera etapa es la construcción y análisis de dominios. En este proceso se realizaron los siguientes pasos:

1 paso. Se transcribieron las grabaciones de la primera entrevista y las notas de observaciones de clase realizada a cada actor de investigación. Estas fueron recopiladas en un documento de Word.

2 paso. Búsqueda de símbolos o términos populares recurrentes. Este proceso se guio por los criterios de valoración, contenidos en los protocolos de entrevistas y observaciones, los cuales respondían a los objetivos investigativos.

3 paso. Se preparó una hoja de trabajo con un esquema de tres columnas como se observa en el cuadro 6. Se seleccionó una relación semántica de tipo universal; entre estas, las más usadas son: de Inclusión (X es un tipo de Y), o medio-fin (X es un camino hacia Y). Bajo esta relación semántica se agrupan varios símbolos culturales o términos populares (denominados *términos incluidos*), los cuales siguen un patrón cultural denominado *termino abarcador*.

Cuadro 8

Esquema de la hoja de trabajo para análisis de dominio

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TERMINO ABARCADOR
------------------	--------------------	-------------------

X	INCLUSIÓN Es un tipo de... Es una especie de... Es una clase de...	Y
X	FIN-MEDIO Es una condición para... Es un camino hacia... Se usa para...	Y

Spradley (1979) sugiere que para ir corroborando que el dominio tenga los términos incluidos apropiados, cada vez que se vaya incorporando uno, se haga una declaración en voz alta, mediante oraciones de redacción del dominio, que contenga un término incluido, la relación semántica y un término de cobertura. A continuación, se inicia la construcción y el análisis de cada uno de los dominios emergentes en la presente investigación.

Dominio 1. Características del perfil docente

Para la conformación de este dominio se tuvieron en cuenta las expresiones referidas por los actores en las entrevistas. De la entrevista 1, la pregunta: *Desde su experiencia profesional ¿Cómo es la manera más apropiada para formar a los estudiantes en competencias ciudadanas?* y de la entrevista de profundización, la pregunta: *¿Qué características considera que un profesor debe tener para ser eficaz en la formación de sus estudiantes?* En los hallazgos se encontró un conjunto de atributos que de acuerdo con sus concepciones consideran les permite convertirse en maestros modelos y guías para el proceso de formación en competencia en sus estudiantes, al ser eficaces y asertivos en sus relaciones interpersonales en el aula, lo que a su vez proporciona satisfacción a nivel profesional.

Cuadro 9.

Dominio 1. Características de perfil docente

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Implementación de Nuevas Metodologías Responsabilidad Social Compromiso con Educación en Valores		Perfil docente

Dedicación al Fortalecimiento de Valores	...son
Implementar la Pedagogía del Amor	características del
Trabajo en Equipo con Padres de Familia	...
Capacitación y Actualización	
Espiritualidad	
Ser Ejemplo	
Ser guía	
Exigencia	
Humanidad	
Puntualidad	
Dedicación para la Enseñanza	
Desenvolvimiento en el Aula	
Manejo de Grupo	
Creación y Cumplimiento de Normas	
Coherencia	
Empático	
Apartado de la crítica, el	
Cuestionamiento y Enjuiciamiento	

Los términos comunes manifestados de manera recurrente por los actores se referían a que las características que debe tener un docente para ejercer con eficacia su labor docente ser ejemplo, compromiso con la labor, honestidad, espiritualidad, ser empático, tener responsabilidad, pedagogía del amor, espiritualidad, honestidad, respeto, compromiso con la convivencia, dedicación de tiempo, ser ejemplo, ser exigentes y humanos a la vez, capacitación en habilidades para la vida, trabajar en equipo con los padres de familia. La información, está registrada en los siguientes extractos de las entrevistas:

EA1: Con honestidad, con respeto hacia la labor, considerando la importancia que tiene cada día al educar a toda una generación. Dedicar tiempo en cada clase para fortalecer la convivencia, el cumplimiento de normas.

EA2: yo creo que todos debemos estar capacitados a la nueva era de ellos, porque si nosotros nos quedamos atrás con nuestra escuela, entonces nosotros nos tenemos que capacitar, no solo en lo pedagógico, sino en la forma de ser hoy en día, ya toca ser más amigos de ellos, amigos dentro del respeto y los límites que debe de haber, pero no como antes que el profesor era arriba, hasta había unas tarimas y los chicos ahí en filita.

EA3: tener claro que nosotros de todas maneras somos los adultos, entonces nosotros somos los que debemos llevar esa convivencia y esa tranquilidad al salón de clase, pero si yo empiezo gritando, si yo empiezo tratando mal, entonces obviamente el estudiante en algún momento va a irrespetarme a mí como docente, pero si yo le digo: usted no me va a devolver a mi lo que yo no

le he entregado; si yo le he entregado a usted respeto, usted me tiene que devolver a mí respeto

EA4: A través del ejemplo, ser muy transparente, honesta, responsable, exigente. A veces confunden la exigencia con la parte humana y esto es muy diferente, yo soy muy humana, pero exigente a la vez.

Estos extractos informativos revelan las concepciones que los maestros participantes tienen sobre su idoneidad, para ser ejemplo y guía en la formación ética y moral de sus estudiantes. Al respecto, Chau, et.al., (2004, p.38) postula que... “el papel del maestro es fundamental porque tiene una doble tarea, por una parte, dar ejemplo y por la otra dirigir las acciones de sus estudiantes para conducirlos a establecer relaciones interpersonales que favorezcan el bienestar individual y grupal”. Esta afirmación realza que la función del docente es esencial para la formación e interiorización de valores y competencias esenciales para la estructuración de la personalidad del estudiante, que le permitan tener una sana convivencia en la sociedad.

Al respecto, Schön (1998) sostiene que los maestros logran despertar la alegría por el aprendizaje cuando crean buenas prácticas de enseñanza a partir de su compromiso profesional y ético que inicia con la planeación y reflexión de la práctica educativa, el propósito por generar agradables ambientes de aula, el esfuerzo por realizar su praxis pedagógica que conjugue la interacción y la participación con los procesos didácticos, sin perder de vista el contexto social, económico y cultural de sus educandos y con la disciplina constante de ser un profesional reflexivo.

En suma, al analizar las competencias que debe tener el docente para ser idóneo en su profesión, según lo manifestado por los actores y corroborado por los teóricos, se encuentra que se corresponde con las competencias del perfil del profesional de la educación concebido por el MEN (2016), que logra integrar las dimensiones del saber, saber ser, saber hacer docencia y saber convivir, para realizar buenas prácticas de enseñanza, diseñadas dentro de criterios de compromiso ético, responsabilidad, desarrollo de la autonomía; contextualizadas y mediante la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo con sus compañeros, directivos y comunidad educativa.

Dominio 2: Significados acerca de competencias ciudadanas

Los términos comunes surgieron de la pregunta *¿Qué significan para usted las competencias ciudadanas?* Analizados los extractos de las entrevistas muestran que los actores consideran que las competencias ciudadanas son habilidades, herramientas, acciones, actitudes, emociones, conocimientos, capacidad de relacionarse, normas, lineamientos, formación ciudadana, solución de conflictos, decisiones, proceso.

Cuadro 10

Dominio Significados acerca de las competencias ciudadanas

TERMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Habilidades	Lineamientos		
Acciones	Formación Ciudadana		
Actitudes	Solución de Conflictos		
Emociones	Proceso		
Conocimientos	Toma de decisiones	...son	Competencias
Capacidad de	Actividades didácticas	significados	Ciudadanas
Relacionarse		acerca de las...	
Herramientas			
Normas			
Buenas Relaciones			

Estas expresiones encontradas en las entrevistas a los actores de investigación, se corresponden epistemológicamente con la definición planteada por el MEN (2004, p.8), donde se comprenden como: “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Esto permite deducir que los actores de la investigación reconocen el concepto formalmente expuesto por la entidad gubernamental al definir las competencias ciudadanas, como conocimientos, habilidades, acciones, actitudes, capacidades, emociones; no obstante, el actor 4, las concibe como actividades, talleres, guías, crucigramas, hallazgo que evidencia una significación diferente al concepto referido. Los siguientes extractos de entrevistas describen estos significados culturales:

EA1: “Para mí, las competencias ciudadanas son las habilidades y actitudes que deben desarrollar las personas al interactuar con los demás y con su

entorno. Son acciones que se reflejan en su diario vivir, que se relacionan con sus emociones, con sus conocimientos y actitudes frente a las diferentes situaciones que le pueden surgir”.

EA2: “Competencias ciudadanas es como esa capacidad que tenemos para relacionarnos con los demás, las normas y las buenas relaciones que podemos tener con los otros”.

EA3: “vendrían a ser como unos lineamientos que se deben seguir para formar al ciudadano del futuro, porque por lo menos yo en este momento manejo estudiantes de 12, 13, y 14 años y eso es como prepararlos para esa vida, en el ámbito político, en la toma de decisiones, que ellos sean capaces, de cierta manera capaces de solucionar sus conflictos sin necesidad de llegar a la parte del conflicto, al ataque físico, es como todo un proceso para tener una mayor tranquilidad a nivel político y que esos ciudadanos que estamos formando tomen mejores decisiones de las que hemos tomado nosotros”.

EA4: “Son herramientas que utilizamos los docentes para desarrollar las actividades que se les brindan a los estudiantes, como talleres, guías, crucigramas”

Como se observa los tres primeros actores expresan un concepto con muchas similitudes al emitido por el ente gubernamental; este factor puede ser posible a la saturación de contenidos, metodologías y estrategias impartidas por parte del ente gubernamental. Sin embargo, en las observaciones se evidenció que una parte de ellos, en su práctica pedagógica se les dificulta implementar las competencias ciudadanas, las cuales quedaron registradas en los extractos de las observaciones:

OA2: Inicia la clase comentando la importancia del estudio, les comenta que en internet hay videos que explican la matemática paso por paso. “el que no pase es porque no quiere, realmente, porque hoy día facilidades hay muchísimas, de las que a nosotros no nos tocó... O sea, el que hoy día no quiere salir adelante es porque no quiere realmente, entonces mis queridos hijos pellízquense, ustedes van para octavo, los que quieren ir a octavo, los que se amañaron en séptimo pues ahí se quedan, si, uno decide, es que séptimo es tan bonito, tan chévere esos temas que me gustaría volverlos a ver, y no vuelve y los ve al siguiente año a lo mismo”...”entonces vamos a poner en manos de Dios, para que Dios nos ayude, nos de mucha sabiduría para saber elegir las cosas que nos convienen...

OA4... (un estudiante le pregunta), la profesora le contesta: “Mire ahí tienen bien especificadito, dejen la pereza y lean” (otro estudiante se acerca y pregunta), la profesora le contesta: “les pregunté que si tenían una duda y usted qué me dijo?” “Ahora lea solito, lea ¿no entiende?”

Estas inconsistencias halladas entre lo expresado y lo practicado por parte de los docentes participantes, en cuanto a lo que ellos conciben que son las competencias ciudadanas pero que no se refleja en sus palabras y actitudes en la clase, se puede explicar desde las *teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje* elaboradas por Pozo y otros(2009, p.101), quienes sostienen que “los docentes han adquirido las concepciones sobre la enseñanza, de manera tradicional, a partir de la exposición repetida de patrones culturales establecidos, los cuales les han funcionado con bastante éxito en las prácticas de aula”.

Con este planteamiento se logra comprender que la enseñanza y aprendizaje de las competencias es un proceso complejo (Tobón, 2013) que necesita un trabajo en equipo con liderazgo de las directivas y sentido de compromiso de cada docente para implementarlo en el aula, puesto que no solo con el hecho de tener los lineamientos y los estándares aportados por el Ministerio de Educación, se podrá conseguir los cambios esperados en las concepciones y acciones de los docentes.

Lo anterior indica que la formación ciudadana es un desafío de cambio en el rol del docente, que le exige pasar de transmitir conocimientos teóricos a la práctica y puesta en escena de los aprendizajes por parte de sus estudiantes, donde las cuatro dimensiones del saber se logren evidenciar, es otras palabras, ya no se trata de aprender por ejemplo “el que es la tolerancia”, sino de aceptar las diferencias de pensamiento, religión, costumbres o condiciones socioeconómicas entre los estudiantes y compañeros del aula.

Dominio 3: Expresiones acerca de la relación entre emociones y aprendizaje

Este dominio se constituyó a partir de los términos recurrentes aportados por los actores de investigación en la pregunta *¿Cómo debe crear el docente un clima de confianza y cordialidad en el aula, donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y motivados al aprendizaje?* y de la entrevista de profundidad, la pregunta: *¿Cuál cree usted que es la relación que se genera entre las emociones que se viven en el aula por parte del docente y los estudiantes y sus efectos sobre los aprendizajes?* Las respuestas se observan en los extractos informativos.

E2A1: La educación al trabajar con seres humanos tiene involucrado el elemento emocional; por esto, hay una relación estrecha entre las emociones que manifiesta el profesor desde el momento de la planeación, hasta la evaluación. Cada momento de la clase tiene impregnado emociones tanto de los profesores como de los estudiantes; se involucra el interés por enseñar y por aprender, la motivación por los dos procesos. Y depende de la emoción que genera el profesor en sus estudiantes para la evolución de la clase.

E2A2: Las emociones y el aprendizaje van de la mano, porque uno como maestro transmite a sus estudiantes lo que está sintiendo, si está positivo, alegre, ellos se contagian de ese optimismo, pero si uno llega con rabia, o triste o desmotivado ellos sienten inmediatamente esas emociones y se ponen también más angustiados y hasta a molestar.

E2A2: Escucharlos, valorar lo más sencillo que ellos digan, o lo que no sea, valorarlos, siempre resaltarles lo bonito que es, que eso que aporta es muy interesante,

E1A3: Las emociones pueden ser positivas; como la empatía, la admiración y ellas causan un efecto positivo en el aprendizaje porque generan confianza y deseo de seguir explorando en el proceso de aprender, pero también se generan emociones negativas; como la intolerancia, la apatía y todo esto ocasiona un ambiente hostil para adquirir cualquier clase de conocimiento o aprendizaje.

E1A4: La relación que se genera es una relación de aprendizaje maestro alumno, donde se busca compartir los conocimientos del maestro para que los alumnos acrecienten los de ellos y así lograr ser dentro de la sociedad personas de bien.

Cuadro 11.

Dominio 3. Expresiones acerca de la relación entre emociones y aprendizaje

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
La educación de seres humanos involucra el elemento emocional Relación estrecha de emociones del profesor Impregnación de emociones de profesores y estudiantes Interés por enseñar y por aprender Motivación por los procesos Dependencia de la emoción que genera el profesor en sus estudiantes Emociones y aprendizaje van de la mano El maestro transmite a sus estudiantes lo que está sintiendo Escuchar y valorar aporta al estudiante	...son expresiones acerca de la...	Relación entre emociones y aprendizaje

En los datos se vislumbra que para los docentes existe una relación estrecha entre las emociones que se generan en el aula y los aprendizajes alcanzados, con expresiones como: la educación de seres humanos involucra el elemento emocional, hay una relación estrecha de las emociones del profesor, impregnación de emociones del profesores y estudiantes, el interés por enseñar y aprender, la motivación por los procesos, hay dependencia de la emoción que genera el profesor en sus estudiantes, las emociones y el aprendizaje van de la mano, el maestro trasmite a sus estudiantes lo que está sintiendo.

De esta manera, se vislumbra que la mayoría de los docentes participantes son conscientes de la relación que existe entre las emociones que el profesor vivencia en el aula y trasmite a sus estudiantes y en consecuencia repercute en los aprendizajes. En este sentido Caicedo, (2016, p.75) encontró resultados de investigaciones neurocientíficas que han permitido:

Entender por qué las emociones son una variable esencial en el aprendizaje y un factor crítico en la forma como piensa, actúa y siente el individuo [...] muestra también la interdependencia de la cognición y la emoción en el cerebro y la importancia de la emoción como guía y timón para conseguir aprendizajes efectivos, así como el papel del profesor en la creación y mejoramiento de ambientes favorables en lo social y lo afectivo para lograrlo.

Las anteriores significaciones inferidas, revelan que los actores reconocen la influencia de las emociones en los aprendizajes, y con mucha más intensidad en la interiorización y potenciación de las competencias ciudadanas, de las cuales las emociones son la esencia; así mismo esta conclusión se valida con el postulado de Hargreaves (1998, p.835), “las emociones están en el corazón de la enseñanza”. Se hace énfasis en que los docentes deben tener presente que el aprendizaje está guiado en gran medida por las emociones que se logran despertar en los estudiantes.

Dominio 4: Tipos de competencias sentidas por los docentes

Este dominio surgió a partir del criterio de observación: Acción docente para propiciar el buen trato y en la entrevista de profundización con la pregunta: ¿Cuáles

son las emociones que usted experimenta con mayor frecuencia en el aula?, De dicha información se identificaron los términos más comunes expresados por los docentes participantes acerca de las emociones que experimentan con mayor frecuencia en la cotidianidad de sus clases.

Cuadro 12

Dominio 4. Tipos de competencias sentidas por los docentes

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Emoción por planear clases Emoción por desarrollo de temáticas nuevas Esfuerzo y preocupación por la clase Satisfacción por lograr de objetivos de clase Temor y ansiedad por no hacerse entender No superar comportamientos desafiantes Emociones volátiles Emociones variantes Intolerancia con el irrespeto Ira, Frustración, Empatía, admiración, Comunicación Asertiva Alegría, optimismo, amabilidad	...son tipos de...	Competencias sentidas por los docentes

Se encontró, que ocupan el primer lugar las emociones generadas por los aspectos pedagógicos y didácticos de sus clases con expresiones como: emoción por planear las clases y desarrollo de temáticas nuevas, esfuerzo y preocupación por el desarrollo de la clase, satisfacción por el logro de objetivos propuestos o temor porque la clase no salga bien. Estos datos develan el importante significado que tienen para los docentes el cumplir con su labor de brindar los contenidos de manera cuidadosa, planeada y estructurada, lo cual les brinda las mayores satisfacciones a nivel personal y profesional. De esta manera, estas actitudes docentes donde muestran pasión por el conocimiento, son el mejor ejemplo para motivar y potenciar las competencias ciudadanas, al mostrarles el compromiso, responsabilidad y el valor del conocimiento para la creación de proyectos de vida prometedores para su bienestar. En los extractos de las entrevistas se pueden observar estas percepciones:

E2A1: Cuando planeo mis clases, siento una emoción por desarrollar temáticas nuevas que puedan ser motivadoras para mis estudiantes. En clase, trato de contar con una actitud amable, de respeto, de comunicación asertiva.

A2E2: Experimento muchas emociones, entre ellas temor y ansiedad porque no logre hacerme entender con mis explicaciones, o alguna actitud o gesto que pueda desagradar a mis estudiantes, también siento frustración cuando la clase no me sale como la había ideado

E2A3: Las emociones son variantes y dependen mucho del contexto que se esté viviendo tanto a nivel maestro como a nivel estudiante

EA4: Alegría, satisfacción por lograr el objetivo que me propongo al entrar en el aula

Por otra parte, se encontraron las emociones que se generan de las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes como la alegría, optimismo, tranquilidad, empatía, admiración, asertividad, tolerancia, actitud dialógica ira, frustración, intolerancia, impotencia por no lograr superar un comportamiento desafiante. Asimismo, los actores reconocen que las emociones son volátiles o cambiantes, dependen del contexto o situación que se esté viviendo en la clase. Este significado de las emociones en los docentes, se puede interpretar desde la teoría de Bisquerra (2009, p. 20), quien sostiene que:

Las emociones tienen una función de motivación de la conducta, de adaptación al entorno, aportan información intra e interpersonal para ayudar a percibir lo que ocurre, favorecen la comunicación social y la toma de decisiones facilitando las relaciones interpersonales, asimismo cumplen con una función de apoyo a los procesos mentales y desarrollo personal para lograr un bienestar.

A la luz de este postulado, se logra comprender la importancia que tienen las competencias emocionales de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia los maestros siempre las deben tener en cuenta, porque el manejo que se les dé a las mismas contribuyen a la generación de relaciones interpersonales propicias para la convivencia, al igual que la motivación hacia el aprendizaje.

Igualmente se evidenció que para los participantes les era más fácil identificar sus emociones positivas, y solo algunos identificaron las negativas, cuando aceptaron que “no son capaces de tolerar acciones de irrespeto de los estudiantes”, o “el temor de no ser capaz de hacerse entender”, al igual que la “frustración, e impotencia ante comportamientos desafiantes”, y “le da rabia cuando un estudiante empieza a sabotear

la clase, porque se siente agredida”, como puede leerse en algunos extractos de la entrevistas:

E2A1: Considero que me esfuerzo por el cumplimiento de las normas dentro de mi aula y soy muy cuidadosa en lo que pueda suceder; soy muy observadora y trato de manejarla. Sin embargo, puedo cambiar de actitud, cuando alguno de los estudiantes me falta al respeto a mi o a uno de sus compañeros; no he logrado superar los comportamientos desafiantes.

E2A2: cuando algún estudiante empieza a sabotear la clase me da rabia, me siento agredida. En muchas ocasiones experimento alegría, satisfacción, optimismo, tranquilidad, empatía, motivación por tener más encuentros con ese grupo

E2A3: Como maestra trato de ser asertiva, tolerante y con disposición al dialogo; para así generar un ambiente emocionalmente positivo en el aula

De esta manera, emerge a partir de la información, que los actores tienden a manifestar con mayor facilidad las emociones positivas que las negativas, y que éstas se generan tanto por sus expectativas acerca del abordaje de los contenidos, como por el comportamiento de sus estudiantes. Al respecto, el desarrollo de la dimensión *saber ser* del perfil docente le potenciará sus competencias socioemocionales.

Dominio 5: Estrategias de autorregulación emocional docente

Este dominio se configuró con las expresiones de los docentes sobre las formas que utilizan para autocontrolar sus emociones en el aula; donde se evidencia que en la mayoría de los casos reaccionan impulsivamente, pero en otros asumen actitudes de autocontrol como se evidencia en el cuadro 5.

Cuadro 13.

Dominio 5. Estrategias de autorregulación emocional docente

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Difícil autocontrol Invasión de la ira Dificultar para razonar Uso del sarcasmo Uso de la represión en voz alta Levantar la voz Respirar por unos minutos Reflexionar sobre lo que pasa	... son estrategias de ...	Autorregulación Emocional Docente

Hablar con todo el grupo sobre lo sucedido
Reflexionar y ofrecer disculpas por gritar
Tratar de hablar en un tono agradable
La estrategia de respirar profundo
Silencio por un espacio de tiempo
Reconocimiento de seguir trabajando en el
autocontrol
Recordar que soy la orientadora y la
responsable de mis emociones
La calma
La tranquilidad

Los términos populares se extrajeron de los siguientes extractos informativos:

EA1: Básicamente presento emociones negativas por el irrespeto. Primero, levanto la voz, hablo con todo el grupo sobre lo que ha sucedido y luego, reflexionamos sobre el tema. Generalmente, después ofrezco disculpas por levantar la voz y vuelvo y explico que no soy tolerante al irrespeto. Creo que debo aprender a manejarlo porque siempre encontraremos estudiantes que les faltan valores sociales y son desafiantes.

EA2: Soy muy emocional, me cuesta controlarme, la ira me invade muy rápido, levanto demasiado la voz, me es difícil razonar en esos momentos. Permanezco cierto tiempo de la clase frustrada, de mal genio y en silencio, me cuesta mucho volver a recuperar la tranquilidad. Me vuelvo sarcástica. He mejorado bastante este aspecto, pero aún me falta mucho por aprender a manejar mis emociones negativas.

EA3: Utilizo la estrategia de respirar profundo, silencio por un espacio de tiempo y si la situación que me generó la emoción negativa fue por la reacción de un estudiante, recordar que en ese momento que yo soy la orientadora y la responsable de mis emociones.

Por una parte, se encontró un grupo de estrategias que los actores de investigación manifestaron vivir o implementar como forma de autorregulación emocional, las cuales consisten en: levantar la voz, dificultad para auto controlarse, invasión de la ira, dificultad para razonar, uso del sarcasmo, uso de la represión en voz alta, sacar al irrespetuoso del aula, frustrarse, poner cara de mal genio. Estas manifestaciones revelan falencias a nivel conceptual y procedimental del manejo de sus propias emociones y que los llevan a reaccionar de manera primaria ante amenazas que perciben en el ambiente de aula. En relación con ello, Gutiérrez y Buitrago, (2019, p.172) argumentan que “estas actitudes dan cabida a la generación de fracturas en las

relaciones docentes-estudiantes y se desperdician significativas oportunidades para brindar formación ciudadana en este valioso espacio, que representa el aula de clase”.

Puede decirse entonces, que es fundamental dotar a los docentes de herramientas sociales y emocionales, que les ayuden en la ejecución de su papel transformador, para posibilitar mejores relaciones con sus estudiantes, climas de aula favorables, mayor motivación personal y reducción de la sensación de agotamiento laboral, que suele surgir; estos factores les ayudarán a ejercer su labor con alta eficacia y satisfacción, y contribuir significativamente a promover el crecimiento socioemocional de sus estudiantes.

Por otra parte se encontró que los actores de la investigación manifestaron practicar estrategias más asertivas para manejar sus emociones, tales como: “ respirar profundo por unos minutos”, “quedarse en silencio por un espacio de tiempo”, “reflexionar sobre lo que pasó”, “hablar con todo el grupo sobre lo sucedido”, “ofrecer disculpas por levantar la voz”, “tratar de hablar en un tono agradable”, “reconocer que debe seguir trabajando en el autocontrol”, “recordar que es orientador y responsable de sus emociones”, “mantener la calma y la tranquilidad”.

Esta información revela la capacidad de algunos actores de la investigación para reconocer sus emociones negativas y hacer reflexión las actitudes asumidas, dialogan con sus estudiantes sobre lo sucedido y se proponen mejores estrategias para actuar de manera asertiva. Esta competencia se corresponde con el concepto de *la inteligencia emocional* postulado por Mayer y Salovey (1997, p.10), autores que la definen como:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emoción con exactitud; la habilidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones y promover crecimiento emocional e intelectual.

Lo anterior permite comprender que la inteligencia emocional es una competencia necesaria en los docentes para poder ejercer con mayor eficacia y satisfacción su labor en el aula y ser transmisores y formadores de estas mismas habilidades a sus educandos. Al respecto, Bisquerra (2000, p.136) sostiene que la

“educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y aumentar el bienestar personal y social”.

El análisis de este dominio cultural permitió deducir, que la educación emocional dota de herramientas muy valiosas a los maestros, y así, ellos pueden generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración; favorecer el desarrollo emocional de los estudiantes, mejorar el bienestar emocional y la eficacia en su labor; factores que inciden en el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada, capacidad para reaccionar con empatía y asertividad frente a las diferentes situaciones que se presenten en el aula. Cuando los docentes carecen o escasean de la inteligencia emocional, pueden generar sensaciones de frustración, enojo y decepción a nivel personal y profesional.

Dominio 6: Manifestaciones de la empatía del docente

Este dominio surgió a partir de los significados culturales que manifestaron los docentes respecto de sus habilidades para identificar las emociones en sus estudiantes, las cuales se corresponden con la empatía desarrollada para comprender las diversas actitudes evidenciadas en los educandos y se leen en los siguientes apartes de las entrevistas:

EA1: Soy muy observadora. Cuando estoy explicando el tema o realizando una actividad, observo la actitud que están tomando. Si los veo motivados, continuo y trato de reforzar más por medio de la actividad que les ha llamado la atención. Y lo contrario, cuando veo que no les interesa mucho la actividad a realizar, trato durante la clase, de buscar una estrategia que les permita adquirir la habilidad o conocimiento planeado.

EA1: Comprendo las situaciones económicas a las que se ven enfrentados los estudiantes; conozco que hacen parte de una población vulnerable. Siento empatía cuando una niña llega con su período, con sus dolores. Cuando alguno de los chicos me dice que no soporta el dolor en alguna parte de su cuerpo, o que tuvo un accidente en el descanso.

EA2: Trato de comprender las situaciones de mis estudiantes, cuando logro saber sus problemas, les brindo mucho diálogo y soy flexible con la entrega

de actividades; sin embargo, se me dificulta identificar lo que están sintiendo en el momento en la clase, a veces me entero por otros estudiantes o profesores de sus situaciones personales o familiares, me considero un poco autista social y emocional.

EA3: Con la responsabilidad en mi trabajo, en mis clases, cumpliendo los acuerdos, mostrar siempre el respeto hacia el otro así no tenga la razón, los estudiantes perciben eso y se genera empatía con la mayoría de los estudiantes. En otros casos hablando de forma más individual sobre temas cotidianos.

EA4: con el ejemplo, dialogando con ellos sobre la solidaridad el ayudar a las personas necesitadas, a valorar a los padres y demás personas que nos rodean a colaborar cuando podemos y cuando una persona lo necesita sin esperar nada a cambio

Cuadro 14.

Dominio 6. Manifestaciones de la empatía del docente

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Observar la actitud que están tomando Identificar el nivel de motivación para proseguir la clase Al detectar poco interés, buscar otras estrategias de aprendizaje Acercarse y tratar de hablar con el estudiante Comprender sus situaciones de vulnerabilidad económica Comprender estados de dolor físico Brindar dialogo y flexibilidad académica Dificultad para identificar las emociones oportunamente Responsabilidad en el trabajo y las clases Cumpliendo los acuerdos Mostrar siempre el respeto hacia el otro así no tenga la razón Hablando de forma más individual sobre temas cotidianos Dar buen ejemplo Dialogando sobre la solidaridad, valoración a los padres y demás personas	... Son manifestaciones de la...	Empatía del docente

En el cuadro 14, se aprecia el dominio: manifestaciones de la empatía del docente, el cual representa las expresiones de los actores sobre sus actitudes empáticas asumidas en su labor pedagógica con los estudiantes, las cuales en su mayoría se corresponden

con el trato amable, la cordialidad, el respeto y la comprensión. En este sentido, Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p.23), la conceptualizan como “la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo parecido con lo que puedan estar sintiendo otros”. Entonces, se puede concluir que la competencia de la empatía es una de las más importantes del perfil del docente, porque le ayuda a los profesores a ponerse en los zapatos de sus estudiantes, a verlos como personas poseedoras de derechos, a tratarlos con amabilidad y respeto; y su vez ayuda a evitar que los educandos maltraten a otros. Esta competencia empática no es evidente en todos los actores, se observó que el actor 4 tenía actitudes con escasez de empatía, como se puede observar en el siguiente extracto informativo:

OA4: “¿listo jovencitos? Si ustedes no repasan la teoría que escribí en el tablero es difícil que entiendan el tema”. Un estudiante le pide el favor que le explique y la profesora le dice en tono alto y desafiante: “que quiere que le explique? Ahí está muy claro en la teoría, ustedes deben repararla varias veces para entenderla mejor”. El estudiante le vuelve a decir que se le dificulta entender esa teoría, (es un tema de física de noveno) y la profesora le dice que ella no es experta ni científica y luego les pregunta a todos los estudiantes, que es lo que tienen contra ella. El ambiente se vuelve tenso, varios estudiantes reclaman y otros se ponen hablar entre sí, la profesora manda a llamar a la directora del grupo y le dice que los estudiantes tienen una actitud negativa ante la clase.

Este hallazgo evidencia que la empatía del docente, es una competencia ciudadana muy necesaria, para lograr comprender las necesidades de sus estudiantes tanto a nivel académico como emocional, y lo más importante cumplir el objetivo de educar en ciudadanía, en razón que los niños aprenden la empatía, según Goleman (1995) por medio de la imitación de sus cuidadores y educadores. En consecuencia, los docentes deben esforzarse por actuar con empatía frente a sus estudiantes como practica pedagógica para formar en convivencia, para que disminuyan la agresividad, dejen la indiferencia ante el sufrimiento y las necesidades que tienen sus compañeros, reaccionen para ayudar a víctimas de Bullying y de exclusión social. Al respecto, Martin Hoffman, (citado por Goleman, 1995) sostiene que en la empatía se asientan las raíces de la moral, así, en sus palabras se lee: “es la empatía hacia las posibles víctimas,

el hecho de compartir la angustia de quienes sufren, de quienes están en peligro o de quienes se hallan desvalidos, lo que nos impulsa a ayudarlas” (p.123).

Dominio 7: Tipos de competencias ciudadanas de las estudiantes

Este dominio recoge las percepciones de los docentes de la investigación acerca de las competencias ciudadanas que consideran importantes desarrollar en sus estudiantes y, asimismo, identifica aspectos que hace falta potenciar para que haya cambios reales y profundos en las actitudes y comportamientos de los mismos.

Cuadro 15.

Dominio 7. Tipos de competencias ciudadanas de las estudiantes

TÉRMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
La motivación por aprender	Tristeza, rabia	...son tipos de...	Competencias ciudadanas de los estudiantes
Respeto hacia el otro	Individualismo		
Sociabilidad	Timidez		
Colaboración	Arrogancia		
Gratitud	Altanería		
Disponibilidad	Apatía		
Confianza	Intolerancia		
Empatía	Irrespeto		
Tolerancia	Pereza		
Saber escuchar	Negligencia		
Responsabilidad	Desinterés por el estudio		
Honestidad	Falta de respeto		
Acatamiento de normas	Pocas actitudes positivas		
Asertividad para hablar			
Aceptación de ideas diferentes			
Consideración de consecuencias			
Búsqueda de soluciones			
Disciplina de estudio			

Los términos comunes de este dominio en primer lugar corresponden a actitudes positivas de las estudiantes reconocidas por los actores de investigación. Es relevante en estas manifestaciones el caso de un docente manifiesta percibir “pocas” actitudes positivas en la mayoría de sus estudiantes.

Al continuar con el análisis de los datos, se observa que los docentes participantes identificaron una gran cantidad de actitudes negativas en sus estudiantes, las cuales se corresponden con la falencia en competencias ciudadanas y por tanto son las que requieren ser trabajadas para convertirlas en capacidades. En los siguientes extractos se pueden leer los tipos de competencias negativas percibidas por los actores de la investigación:

EA1: La tristeza, la motivación por aprender, la rabia, el respeto hacia el otro, la socialización, veo que algunos son individualistas, mientras que otros estudiantes son muy sociales y colaboradores entre sí. La timidez, la arrogancia y la altanería. Pero, también he podido identificar los estudiantes que tienen una formación en valores desde el hogar.

EA2: Las emociones que más logro percibir son el desinterés por aprender, la apatía, el irrespeto, frustración, resentimiento, las positivas encuentro, la motivación y el interés, la cortesía, la amabilidad, la cooperación, la solidaridad.

EA3: Las actitudes que más percibo en mis estudiantes son la apatía, la intolerancia, el irrespeto.

EA4: Las actitudes negativas que puedo identificar en mis alumnos son el desinterés por el estudio, la pereza la negligencia por no obtener las cosas con sacrificio todo lo quieren fácil, el no valorar el esfuerzo de los padres para que ellos sean alguien en la vida.

Para comprender la tipología de las actitudes que los estudiantes manifiestan, según la percepción de los actores de investigación, en primer lugar se analizaron actitudes como la “motivación por aprender, desinterés, disciplina de estudio, apatía”, las cuales según Casel (2018) corresponden a las habilidades de la autoconciencia, representadas en la capacidad de reconocer las fortalezas y limitaciones, tener una mentalidad de crecimiento y experimentar la autoeficacia y la motivación al logro. Esto significa que este tipo de actitudes y emociones son las que con mayor frecuencia preocupa a los profesores porque se relacionan con las actitudes de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje; asimismo, éstas consumen mucha energía de los educandos y padres de familia, en el sentido que las calificaciones y los aprendizajes académicos, les son mucho más significativos y genera las mayores expectativas del proceso educativo.

En segundo lugar, se estableció otra agrupación de actitudes relacionadas con la sociabilidad, la colaboración, la gratitud, la disponibilidad, la confianza, la cortesía, la amabilidad, la cooperación y la solidaridad, empatía, tolerancia, saber escuchar, responsabilidad, honestidad acatamiento de normas, asertividad para hablar, aceptación de ideas diferentes, buen trato y afecto, cconsideración de consecuencias, búsqueda de soluciones, las cuales de acuerdo con Casel.org (2018. P.2) “pertenecen a las habilidades sociales que en la práctica son las que permiten establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, para convivir eficazmente en entornos con individuos y grupos”.

Este tipo de competencias social y emocional es muy valioso para el aula de clase, en razón que constituyen un conjunto de competencias socioemocionales, y que de acuerdo con Salovey y Mayer (1997, p.10) “corresponden al marco de la inteligencia emocional donde se crean infinidad de relaciones armoniosas, gratificantes, enriquecedoras para todos los integrantes del grupo”. En consecuencia, se puede afirmar que los estudiantes que poseen un alto desarrollo de habilidades emocionales y sociales son de gran ayuda para los docentes en el aula, porque al ser líderes positivos, son pilares fundamentales para la creación de relaciones de cuidado y respeto en el aula, al igual que colaboradores de sus compañeros para ayudarles en la zona de desarrollo próximo.

Igualmente, se encontró que los actores identificaron otro grupo de emociones y actitudes como tristeza, rabia, timidez, arrogancia, altanería, intolerancia, irrespeto, pereza, negligencia, frustración, resentimiento, individualismo, las cuales culturalmente se identifican como actitudes negativas y se interpretan como déficits en competencias socioemocionales que requieren ser desarrolladas en los estudiantes. Para el manejo de este tipo de emociones y actitudes, Salovey y Mayer (1997, p.10) afirman que:

El maestro juega un papel muy importante para comprender y analizar las emociones empleando su conocimiento emocional, que se refleja en habilidades para reconocer, comprender, analizar e interpretar los

significados que estas emociones representan y ayudar a sus estudiantes a controlarlas y a cambiar sus estados emocionales.

Con este postulado, se logra ver claramente la relevancia de la competencia socioemocional que debe poseer el maestro desarrollada, como instrumento para mediar y ayudar a regular la emociones y actitudes negativas de sus estudiantes. En este mismo sentido, Caicedo (2016, p.79) sostiene que,

Los estados emocionales, afectan todo lo que hace una persona, la forma como piensa, siente, actúa, recuerda [...] cuando un estudiante no está motivado para una tarea de aprendizaje, generalmente no es atribuible a él, sino al estado emocional personal o la situación que lo circunda. Estos estados son pasajeros y el estudiante prontamente puede pasar a otro estado más favorable, y por lo tanto lo más procedente es ayudarlo a que este cambio ocurra, y así evitar que el estado emocional negativo se establezca en el sistema nervioso central. En caso que se establezcan, pueden constituirse en un problema, porque son muy difíciles de cambiar.

La afirmación anterior, revela que la interacción entre docente y estudiantes y entre los mismos estudiantes, genera una gran cantidad de emociones en el aula, entre ellas las *negativas*, las cuales requieren mayor asertividad por parte del docente, en relación con la orientación y ayuda a los estudiantes en su autorregulación y control de su estado emocional negativo y la implementación de estrategias pedagógicas y habilidades socioemocionales que sean eficaces y oportunas.

Dominio 8: Estrategias para la formación en competencias ciudadanas

Este dominio surgió a partir de las estrategias manifestadas por los actores de investigación sobre las maneras que proceden para ayudar a sus estudiantes en el control de sus emociones y actitudes negativas en el aula.

Cuadro 16.

Dominio 8. Estrategias para la formación en competencias ciudadanas

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Observar sus rostros y la actitud con la cual llegan al aula Sacarlos del aula para hablar sobre lo que sucede	...son estrategias para la...	Formación en competencias ciudadanas

Mantener bajo observación a quien se ve con una actitud diferente
Tratar de incluirlos y motivarlos para que no siga con la actitud
Llamar la atención en público
Hacer llamado de atención en voz alta
Sacar de la clase al infractor
Colocarle baja nota por la clase
Llamar por el nombre y decirle que ya puede finalizar con su actitud
Empezar a hacerle preguntas sobre el tema
Llamado al coordinador
Llamado a los hogares
Hacerles poner en el lugar del otro
Indagar el porqué de las actitudes
Llevarlos a reflexionar a través de ejemplos de vida
Dejar las normas claras desde el primer encuentro
Hacerle ver la responsabilidad en las consecuencias
Hacer el llamado de atención a nivel grupal
Reflexión corta sobre el respeto
Detectar quien el líder del irrespeto
Hablar individualmente con el implicado
Usar la persuasión y valores morales

La información suministrada por los actores evidencia en varios de ellos, manejo de estrategias para la formación en competencias ciudadanas, que les permite dar un manejo asertivo y empático frente los comportamientos y actitudes negativas que presentan sus estudiantes adolescentes en el aula. En primer lugar, se destaca la capacidad para “observar sus rostros y la actitud con la cual llegan al aula”, “mantener bajo observación a quien se ve con una actitud diferente” “tratar de incluirlos y motivarlos para que no siga con la actitud”, acciones docentes que se corresponden con una habilidad de la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Meyer (1997 p. 20), la cual “permite percibir las emociones de forma precisa, incluye las capacidades implicadas en la identificación de las emociones en caras, voces, fotografías, música y otros estímulos”. En consecuencia, se infiere que el grado de desarrollo de las competencias ciudadanas del docente, es una valiosa herramienta que les permite estar

preparados para actuar con empatía ante posibles reacciones negativas de sus estudiantes y también para darles un manejo asertivo en caso que se presenten.

En el siguiente extracto de entrevista y observación del actor 1, se evidencia la inteligencia emocional de la docente quien en pocos minutos al inicio de clase logra realizar una lectura de contexto y tener un diagnóstico del estado emocional de cada uno de los estudiantes, de los numerosos grupos con quien trabaja durante sus seis horas de clase al día:

OA1: La camisa se la colocan, por favor... ¿Alguien falta por hoja? Buenas, ¿por qué llegas tarde?, y ¿dónde está Ingrid? ya, hacemos silencio ... ¿podemos empezar? Eso pasa después de educación física. Voy a tomar lista rapidito, pero hagan silencio ... (toma lista) ... ¿J... no vino hoy tampoco? Yo sabía que la excusa era hasta el viernes, pero no hoy ... (sigue tomando lista) G... ¿no vino? Tan raro (termina de tomar lista) ¿está masticando chicle? ¿No?

EA1: Generalmente, cuando ingresan a mi aula, los recibo en la puerta y observo sus rostros y la actitud con la cual llegan. Ahí ya he identificado algunas actitudes. Al tomar lista, cuando ya están sentados, sigo observando a quien vi con una actitud diferente y luego, en el transcurso de la clase, cuando les he asignado una actividad, me acerco al estudiante y trato de hablar con él. Algunos cuentan, otros prefieren decir que se sienten mal emocionalmente y no desean hablar. Pero, trato durante el transcurso de la clase, incluirlos y motivarlos para que no siga con la actitud.

Es de resaltar la competencia emocional de la docente para leer con rapidez y eficacia las expresiones y los estados de ánimo, factor que le facilita tener un conocimiento del estado emocional de sus estudiantes y de esta manera actuar con empatía y asertividad durante la clase.

Por el contrario, otros docentes reconocieron usar estrategias que evidencian falencias en educación socioemocional, como respuesta a las actitudes negativas de sus estudiantes, comprendidas en “llamar la atención en público”, “llamado de atención con voz alta”, “llamar al estudiante directamente e invitarlo a finalizar con la actitud”, “hacerle preguntas sobre el tema de la clase”, “bajarle la nota de clase”, “sacar de la clase al infractor”, “anotación en el observador”, “llamar al coordinador al salón de

clase”, “llamado a los hogares”. Esta información es posible observarla en el extracto de la entrevista a un actor.

EA2: Me falta asertividad para manejar las reacciones negativas de mis estudiantes, les llamo la atención en voz alta y frente a todo el grupo, les coloco uno de una vez, en la planilla de notas, a veces les exijo que salgan de la clase y que les reitero que no pueden volver a entrar hasta que no traigan el acudiente. Cuando la falta de respeto es fuerte y reiterada les anoto en el observador y les llamo al acudiente.

Las anteriores estrategias manifestadas por los docentes como respuesta a las actitudes y emociones negativas de sus estudiantes, son reacciones intuitivas, producto de sus concepciones implícitas, Pozo (2009) sobre cómo reaccionar defensivamente ante situaciones de conflicto, y aunque culturalmente están muy arraigadas en la comunidad educativa, en razón a que hacen parte de formas tradicionales de solución a problemáticas en el aula, muchas veces solo consiguen empeorar las situaciones, puesto que no evidencia inteligencia emocional por parte del docente para actuar asertivamente, sino que por el contrario evidencia falta de conocimiento y manejo emocional de sí mismos

Lo analizado en este dominio sobre las estrategias utilizadas por los actores de la investigación, para brindar educación emocional a sus estudiantes permite deducir que hay bastantes carencias de esta competencia en los educadores, y por esta razón desde la teoría de la inteligencia emocional planteada por Bisquerra (2009), quien reitera la necesidad que los maestros pongan en práctica la dimensión interpersonal, consistente en la “habilidad para reconocer lo que los demás están sintiendo” (p.110). En esta misma perspectiva, Velásquez (2020) se refiere a esta competencia socioemocional como “la conciencia de los otros”, con la cual los maestros desarrollan la capacidad de identificar las emociones que están experimentando sus estudiantes, y así poder guiarlos en la regulación emocional, consistente en desarrollar la capacidad de dar respuestas empáticas y asertivas ante sus propias emociones o las emociones de los otros.

En las observaciones se evidenció que de los actores de la investigación recurrían con mayor frecuencia a la represión como forma de regular las actitudes y emociones

negativas de los estudiantes, lo cual es contraria a la inteligencia emocional planteada por Bisquerra (2009. p.157), quien sostiene que “la regulación emocional no es lo mismo que represión, y en correspondencia, esta habilidad requiere el desarrollo de competencias socioemocionales como: la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, la habilidad de afrontamiento en situaciones de riesgo y la empatía.

Por otra parte, en las entrevistas se encontraron otras perspectivas que manifestaron los actores para la regulación de actitudes y comportamientos de sus estudiantes, representadas en sacarlos aparte del aula para hablar sobre lo que sucede, tratar de incluirlos y motivarlos para que no siga con la actitud, hacerles poner en el lugar del otro, indagar el porqué de las actitudes, llevarles a reflexionar a través de ejemplos de vida, dejar las normas claras desde el primer encuentro, hacerle ver la responsabilidad en las consecuencias, hacer el llamado de atención a nivel grupal, reflexión corta sobre el respeto, detectar el líder del irrespeto, hablar individualmente con el implicado, usar la persuasión a través de dilemas morales.

Las anteriores manifestaciones, se corresponden con lo planteado por Chauv (2013, p.24) quien sostiene que “en el aula es preciso aprender a corregir sin agredir y a dejarse corregir con amabilidad por los otros”; lo que significa que el docente debe desarrollar la capacidad para comprender las actitudes y emociones de los estudiantes y ser capaz de regularlos pacíficamente; estas actitudes serán verdaderas fortalezas que privilegiarán a la formación ciudadana. Los siguientes extractos de entrevistas ilustran estas estrategias asertivas de regulación de comportamientos hacia los estudiantes:

EA3: Yo utilizo el dialogo, que me cuente con tranquilidad porque de su actitud y trato de a través de ejemplos propios o externos lograr que reflexione que esas acciones de no ser mejoradas y trabajadas se le pueden convertir en grandes problemas.

EA3: Hacer el llamado de atención a nivel grupal y una reflexión corta sobre el respeto que debe existir entre todos y si no funciona esa estrategia, detectar quien es el líder de ese proceso y hablar individualmente con él y preguntar porque lo hace y tratar de persuadirlo de que lo que hace no está bien y debe ser responsable de las consecuencias que esto traerá.

En primer lugar, se identificaron acciones rutinarias en la mayoría de los docentes tales como toma de lista, exigencia de ubicación en puestos asignados, revisión del uniforme, exigencia del silencio, exigencia del orden y aseo del aula, asignación de turnos para diferentes actividades como hablar, hacer aseo o salir del salón. Estas normas de acuerdo con el MEN (2015) son parte la estructura de la clase y en la que colocan su mayor empeño los docentes por considerar de gran importancia para el éxito de su desempeño profesional, mantener el control, la disciplina y el orden de la clase. Los siguientes apartes de las observaciones así lo constatan:

OA1: Saluda, los invita a sentarse en los puestos asignados alfabéticamente y les recalca el ajustarse el uniforme porque vienen de la clase de educación física. Pasa lista. Le dice a un estudiante: “¿está masticando chicle? ¿No?”

OA3: Espera que los estudiantes entren y se sienten y les refuerza la norma del silencio para poder explicarles el desarrollo de la guía.

OA2: “recordemos las reglas para terminar este proyecto bien cuales son: silencio, pedir la palabra, que lo que hagamos tenga congruencia con lo que estamos hablando, con lo que estamos trabajando, entonces por favor, concentrados, el hecho no es hablar todos a la vez porque yo no tengo esa capacidad de entenderle a todos”.

Igualmente, se observó que un grupo de los actores practicaban mecanismos como alzar la voz para llamar la atención, amenazar con el castigo y el observador, hacer rondas de vigilancia por el aula, observar fijamente desde el frente del salón, mantener alineadas las filas, golpear el escritorio para solicitar atención y silencio o la retaliación y el sarcasmo. Estas actitudes se identifican con el estilo autoritario que manejan los docentes para mantener la disciplina en la clase y de acuerdo con lo planteado por el MEN (2014, p. 15):

En el estilo autoritario, el docente es estricto, le preocupa que se cumplan las normas y se sigan las instrucciones. La relación con el estudiante tiende a ser fría y sin manifestaciones de afecto y el estudiante actúa por temor al castigo, trata de complacer al profesor, aun cuando no esté de acuerdo. El aula de clase es ordenada y silenciosa.

Lo expuesto por el ente gubernamental evidencia que la estipulación y refuerzo de las normas desde una postura de profesor autoritario no es la forma más asertiva para lograr el objetivo de una disciplina positiva, porque genera temor al castigo en los

estudiantes y toman actitudes que solo buscan complacer al profesor. Los siguientes extractos de las observaciones ilustran estas actitudes asumidas por docentes participantes en esta posición autoritaria:

OA2: Les exige mantenerse sentados y en silencio y para salir deben dejar las filas alineadas y nombra los del aseo por orden alfabético.

OA3: La profesora está parada detrás del escritorio esperando que los estudiantes entren y se sienten. Les recalca el silencio y les pide sentarse para iniciar la clase. Se queda en silencio y luego, les dice que si no se callan no empezará la clase.

OA4: La profesora inicia nombrando algunas normas como: levanten la silla, por favor, se sienta, buenos días, alce la silla, a ver...ahí". Bueno jovencitos se callan, quiero perfecto silencio, comienza a pasar lista.

OA4: Llama la atención para que hagan silencio y golpea el escritorio con el lapicero

Al respecto, sobre estos mecanismos que usan los profesores para impartir y reforzar las normas, en las entrevistas los actores 2 y 4 identificados con este tipo de actitudes autoritarias no lo reconocen, manifiestan que utilizan más el ejemplo, la coherencia, el diálogo, como se lee en los siguientes extractos de entrevistas:

EA2: Ser coherentes con las normas, no contradecirnos, mantenernos y cumplirles lo que se les dice en el reglamento

EA4: A través del ejemplo, uno busca que los estudiantes lo imiten a uno como profesor, con la responsabilidad, la puntualidad, como lo formaron a uno en el colegio, ¿porque uno es responsable y puntual?, porque allá nos enseñaron a ser así"

EA4 "pues cuando uno percibe que hay alguno que como que quiere desviarse del tema, pues se habla, se le dice en una forma muy positiva, se le ponen ejemplos y hasta que se llegue a algún acuerdo mediante el diálogo".

Esta contradicción entre lo que los actores expresaron y su acciones a la hora de establecer y reforzar las normas en la clase, es posible entenderlo desde los postulados de Pozo (1990, p. 34) quien afirma que los maestros mantienen un distanciamiento entre la teoría y su práctica, debido a la presencia de concepciones tradicionales relativas al manejo de la disciplina; práctica que les garantiza éxito en su labor y reconocimiento social, en consecuencia de la cultura educativa, que considera al

maestro más exigente y estricto como el mejor, mientras que si mantienen actitudes más flexibles, los denominan permisivos y blandos.

Por otra parte, en las observaciones se encontraron otros actores de la investigación, que daban las instrucciones claras, recalcaban normas como escucha activa, silencio, solicitaban que levantaran la mano para participar, hacían desplazamiento por el aula y llamaban la atención a quien esté fuera del puesto. Asimismo, en las entrevistas los actores manifestaron que para estipular y reforzar las normas era necesario recalcarlas continuamente, mantener coherencia entre su estipulación y el cumplimiento. Este tipo de características usadas por los actores para impartir y mantener las normas se identifican con el estilo de maestro democrático asertivo, el cual de acuerdo con el MEN (2014) crea un balance entre la estructura y el cuidado, genera espacios de construcción colectiva de normas y acuerdos que permiten crear autonomía para que los estudiantes sean capaces de autorregularse. En los siguientes extractos se puede observar apartes de las observaciones y entrevistas que ilustran el estilo democrático asertivo de los docentes para aplicar las normas en la clase:

OA1: Al inicio de la clase junto con las instrucciones de la guía, recalca la norma de la escucha activa, y la participación levantando la mano: “quien desee participar por favor me levanta la mano”.

OA3: Espera que los estudiantes entren y se sienten, les refuerza la norma del silencio, se desplaza por lo grupos de trabajo, se detiene a revisarles, le retroalimenta y va mirando hacia el resto de grupos y solicitando silencio y sentarse en el puesto a quienes están hablando o parados.

EA3: “yo les doy como unas reglas del juego, les digo, ustedes cuando entran a su casa las llaves de su casa las maneja su mamá y su papá, pues aquí hay unas reglas también que se deben acatar.

De esta manera, se comprende que las acciones de los docentes en gran parte de su labor pedagógica, se enfocan a mantener la disciplina en la clase, lo cual corresponde con esa seguridad que docente demuestra al lograr compaginar su autoridad con la tensión que surge por el deseo de la libertad de los estudiantes. La clave consiste en encontrar un equilibrio de la autoridad, evidenciada en el manejo de la disciplina que define como ese maestro exigente, pero a la vez dialogante, que logra hacer de sus

clases, un espacio de aprendizaje disciplinar y de desarrollo humano. Acerca de ello, Freire (1997, p. 88) analiza y comenta:

Creo que una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma, la seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse.

En este sentido, se infiere, que el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes está directamente relacionado con la forma en que el maestro ejerza su autoridad, la cual se encuentra en constante tensión con la libertad. Aquí es donde las competencias ciudadanas del maestro entran en acción para decidir los límites que le debe poner a esa libertad, para que no degenera en los extremos negativos: el autoritarismo y el libertinaje. Así, el gran problema al que se enfrenta el educador es cómo hacer posible que la necesidad del límite sea asumida por la libertad; en otras palabras, que los estudiantes por si mismos adquieran autonomía, identifiquen las normas adecuadas y se autorregulen, y al tiempo el maestro vigile y reflexione con frecuencia sobre los aciertos y desaciertos de su autoridad.

En suma, acerca de las formas que los actores de la investigación, manifestaron tanto en sus concepciones como en sus acciones para el establecimiento y refuerzo de las normas se infiere que este es uno de los aspectos que tienen mayor importancia en el desarrollo de las clases y la formación disciplinar y ciudadana de los estudiantes, puesto que la implementación de una autoridad equilibrada es uno de los mayores logros que puede alcanzar un maestro en el aula, al establecer la coherencia entre lo que piensa, dice y hace, con repercusiones de satisfacción personal, aprendizajes y desarrollo de las competencias socioemocionales como la autoconciencia, autorregulación, conciencia social y toma responsable de decisiones, para convertirlos en personas competentes en relaciones interpersonales.

Dominio 10: Características de la comunicación en el aula

Este dominio se conformó a partir de los términos comunes relacionados con las acciones observadas a los cuatro participantes del estudio, y se encontraron básicamente dos formas de comunicación en el aula.

Cuadro 18

Dominio 10. Características de la comunicación en el aula

TÉRMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Comunicación cordial	La comunicación		
Escucha atenta	como virtud		
Preguntas	Escuchar con		
Respuestas	disposición y con		
Retroalimentación	amabilidad		
Diálogo	Escuchar sobre sus		
Voz suave	gustos, preferencias		
Interrupciones	y necesidad de	...son	
frecuentes	aprendizaje	características de	comunicación en el aula
Voz fuerte y elevada	Comunicación	la ...	
Escaso diálogo	asertiva, respetuosa		
Silencio permanente y prolongado	Tener un pensamiento		
Compartiendo con ellos en diálogos informales, casuales.	abierto		

Por una parte, se percibieron actitudes muy cordiales, donde primaba el diálogo, con un tono de voz suave y pausado, escucha atenta por parte de los estudiantes y de los docentes, motivación para que los estudiantes participen haciéndoles preguntas especialmente a aquellos no habían participado, acompañada de retroalimentación continua, y también implementaban trabajos en grupos para estimular la interacción.

OA1: les invita a leer, y contestar en voz alta

OA3: Mantiene un tono de voz pausado y claro. Por turnos. Los estudiantes leen y dan la respuesta de las preguntas. Motiva a quienes no han participado en responder.

Por otro lado, se detectaron otras formas de comunicación en el aula, donde había ruido constante, los profesores levantaban la voz para hacerse escuchar, interrumpían cada momento la clase para llamarle la atención y otros docentes exigían el silencio

permanente y prolongado, con escaso diálogo a través de algunas instrucciones y algunas veces con sarcasmo, como se puede observar en los siguientes extractos de las observaciones:

OA2: Alza la voz muy fuerte para que le presten atención: “A ver, mírenme todos, X siéntese para que ponga cuidado, todos sentados para yo estar tranquila de que si me están poniendo cuidado y no estoy perdiendo mi tiempo”
OA4: un estudiante preguntó sobre una respuesta que no tenía clara y le contestó: “no le voy a contestar eso, escúchenme, de tarea me la van a averiguar”.

Esta información revela que las competencias comunicativas de los maestros son de suma importancia, puesto que mientras más competentes implementen para comunicarse, más probable es que puedan interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes con sus estudiantes. De acuerdo con el MEN, (2004, p.21) las competencias comunicativas son:

la escucha activa o saber escuchar que implica tanto el permanecer atento a lo que están diciendo los demás, como darles la seguridad que están siendo escuchados realmente; el asertividad que es la capacidad de expresar lo que se piensa o siente sin ofender, herir o dañar las relaciones; y la argumentación que es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla sin sentirla como imposición.

Esta definición ilustra y enfatiza la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa tanto en el docente como en los estudiantes, en razón que es un factor fundamental para la interacción en la clase, porque un docente que escucha comprende los intereses, las necesidades y los saberes de sus estudiantes, y con ello crea un clima agradable donde los estudiantes se sienten valorados, reconocidos y aprenden de su maestro a valorar la palabra del otro y escucharlo con atención cuando está dialogando.

En este sentido, Cobos (2009) plantea que en el “aula ocurren interacciones entre docentes y estudiantes a través de los diálogos y los actos de habla. Allí, se gestan relaciones de tipo unidireccional y bidireccional, ocurren intercambios de saberes, de pensamientos, de inquietudes, de deseos y de necesidades”. Lo dicho por la autora, se interpreta que, en el aula, es donde los docentes en su ejercicio diario, comunican

intereses e intenciones, exponen conocimientos, conocen a sus estudiantes a través del lenguaje y sus gestos, logrando su fin principal que es enseñar.

De esta manera, a partir del análisis de las formas de comunicación demostradas por los actores, se logra inferir que la comunicación asertiva influye en la potenciación de los aprendizajes y competencias ciudadanas, en la razón que con su forma de referirse, el manejo del tono de voz, la forma de contestar motivan a sus estudiantes a hablar y contestar con palabras adecuadas, perder el miedo de expresarse en público, argumentar sus opiniones, y también a escuchar con atención a sus maestros y compañeros. En definitiva, la comunicación se convierte en el marco que define las relaciones en el aula, donde una palabra o un gesto dirigido del profesor hacia un estudiante, lo transforma significativamente.

Dominio 11: Tipos de actitudes docentes

Este dominio se estructuró a partir de los términos comunes identificados en los extractos de las observaciones y responden a la realidad de los ambientes de aula que se viven en las clases que imparten los actores del estudio, en los cuales se evidencian concepciones y actitudes antagónicas entre su decir y su hacer en el aula.

Cuadro 19.

Dominio 11. Tipos de actitudes docentes

TÉRMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Actitudes protectoras	Pasividad y monotonía		
Ambiente acogedor	Distracción		
Relaciones de confianza	Desmotivación		
Incentivo a la interacción	Participación organizada	...son Tipos de...	Actitudes docentes
Relaciones respetuosas	Preocupación por los estudiantes		
	Trabajo colaborativo		

Por una parte, se hallaron actitudes por mantener relaciones de protección, cuidado y respeto entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente, trato amable, preocupación por el bienestar mutuo, incentivo a la interacción, trabajo colaborativo y la participación organizada de los estudiantes. Estas características corresponden a un

clima de aula positivo, que según Thapa, et.al (2013, citados por el MEN, 2015, p. 12), afirman que:

sentirse seguro emocional y físicamente es una condición básica para que las y los estudiantes puedan aprender, no se ausenten de la escuela y no desarrollen ansiedad, angustia y depresión, además en aquellas escuelas en las cuales los estudiantes se sienten más conectados con la institución y al mismo tiempo perciben una relación positiva con sus docentes, la probabilidad de que se presenten problemas de comportamiento es mucho menor.

Lo anterior afirma que un ambiente de aula positivo es un componente que influye de manera significativa en los aprendizajes y la formación ciudadana. Las características de este ambiente positivo se evidenciaron en las observaciones de clase a dos actores.

OA1: se acerca a algunos estudiantes que no están participando y les invita con amabilidad y lo motiva a hacerlo

OA1: Fomenta la interacción entre los estudiantes, y orienta visual y verbalmente y con su cercanía

OA3: Está pendiente de los estudiantes durante toda la clase, se desplaza por el aula, se preocupa por mantener la interacción y el respeto entre los estudiantes. Se acerca y les habla con amabilidad.

Por otra parte, se evidenció que otros dos actores creaban un ambiente caracterizado por la monotonía, tensiones, pasividad, impaciencia, regaño, sarcasmo, indiferencia y distracción, actitudes que caracterizan un clima de aula que genera un clima de aula negativo. Lo encontrado se puede observar en los siguientes apartes de las observaciones.

O1A2: la profesora está impaciente porque los estudiantes no le entienden, algunos se distraen y empiezan a pararse y a hablar y esto ocasiona que se escuche cada vez más los gritos de la profesora y los estudiantes hablen más fuerte también.

O2A2: Mezcla formas de trato: en un momento es cordial, en otro el regaño y el sarcasmo. “el hecho no es hablar todos a la vez porque yo no tengo esa capacidad de entenderle a todos”.

O1A4: La profesora no permite la participación de los estudiantes, todo el tiempo da órdenes que los estudiantes siguen por corto tiempo. Luego se distraen y otra vez empiezan a hablar y la profesora vuelve a llamar la atención.

Estos hallazgos permiten vislumbrar que los actores 1 y 3 mantienen coherencia entre lo que dicen y lo que realmente realizan en el aula para propiciar y preservar un clima de aula, mientras que en los actores 2 y 4 se encontró un distanciamiento entre sus afirmaciones y las acciones que realizan para brindar un ambiente positivo en el aula. En este sentido estos participantes manifestaron que “hablar con los estudiantes el mismo idioma”, “no pensar que soy el docente y nadie puede decir nada, dejar que los alumnos se expresen libremente”, “escucharlos, valorar lo más sencillo que ellos digan”, pero en las observaciones se evidenció que su proceder era completamente contrario a lo que expresaban.

De esta manera, se puede comprender como es la vivencia de los ambientes de aula que generan los docentes en la cotidianidad del aula, donde algunos hacen un gran esfuerzo por crear ambientes de amabilidad, confianza, dialogo, respeto y colaboración, mientras que a otros se les dificulta realizar este proceso. Esta información es posible encontrarla en los extractos de observaciones expuestas en el párrafo anterior y los extractos de entrevistas presentados en el siguiente apartado.

EA1: “veo que un estudiante de un momento a otro actúa de diferente manera, me acerco a indagar por las causas y hablamos sobre la búsqueda de soluciones”.

EA2: “escucharlos, valorar lo más sencillo que ellos digan, o lo que sea, valorarlos, siempre resaltarles lo bonito que es, que eso que aporta es muy interesante”

EA3: “hablarles mucho, yo manejo en el colegio estudiantes de once, doce años y a veces son muy rebeldes, entonces como hablarles mucho, decirles: ¿usted por qué se porta así? ¿cuál es su proyecto? ¿hacia dónde va? ¿Por qué entra al salón de clase con esa actitud?”

EA4: hablar con los estudiantes el mismo idioma, no tanto uno pensar yo soy el docente y nadie puede decir nada, dejar que los alumnos se expresen como quieren, como le gustaría que se desarrollara la clase

De acuerdo con las características que conformaron este dominio, se constata que el ambiente del aula es un conjunto integrado de competencias y saberes, donde el

maestro es su principal potenciador para motivar a los estudiantes al aprendizaje. Esto se puede reafirmar con lo expresado por el MEN (2014, p. 24) “un ambiente de aula genera desafíos significativos que fortalecen la autonomía y propician el desarrollo de valores, en otras palabras; desafíos sustentables, retos, provocaciones que generan en los estudiantes, iniciativas propias por buscar, encontrar, saber, entre otros”.

Igualmente, se encontró que el clima de aula se genera a partir de las acciones que los docentes establecen como puentes para relacionarse con sus estudiantes, donde las habilidades emocionales y sociales del profesor, juegan un papel trascendental. En este sentido Caicedo (2016, p. 79), sostiene que “la creación de un ambiente de cohesión social en el aula es fundamental para la construcción de aprendizajes en competencias socioemocionales”. En consecuencia, estos hallazgos permiten enfocar la mirada hacia la influencia de las emociones en el aprendizaje, relación que los docentes deben tener presente al momento de diseñar estrategias pedagógicas que logren impactar las emociones y se propicie un ambiente de aula enmarcado en relaciones de confianza, escucha, respeto mutuo, expresión libre, reconocimiento de errores, corrección y aprendizaje de ellos.

Dominio 12: Formas de comunicación no verbal de los docentes

Se consideró importante analizar las formas de expresión corporal que mostraban los actores de investigación durante sus clases, en razón que los gestos del rostro, los movimientos de sus manos y la proximidad corporal hacia los estudiantes revelan las concepciones de sus propias competencias comunicativas y la forma como las viven con sus estudiantes. En relación con ello, Sierra (2015, p.14) afirma que: “Como lo dice nuestro cuerpo, se estimulan o se cierran los canales comunicativos que permiten el diálogo con los estudiantes”. Esta afirmación corrobora, que las expresiones no verbales de los docentes transmiten enseñanzas que no están en sus contenidos académicos.

Cuadro 20.

Dominio 12. Formas de comunicación no verbal de los docentes

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
--------------------	--------------------	-------------------

Visualización a los estudiantes	Posición sentada		
Voz suave, clara	Actitud defensiva		
Expresión sonriente	Ceño fruncido		
Visualización al tablero	Voz aguda		
Movimientos enérgicos de manos	Alzar la voz		
Se apoya sobre el escritorio	Vigila desde una esquina	...son formas de...	Comunicación no verbal de los docentes
Rostro serio	Camina vigilante		
Camina, se acerca, revisa y orienta	Se apoya en el tablero		
	Asiente y niega con la cabeza		

Se observaron diferentes expresiones corporales en los actores de la investigación, donde dos de ellos mantenían una expresión sonriente, asentaban con la cabeza, caminaban, se acercaban, revisaban y orientaban, manejaban un tono de voz suave, claro y pausado, tal como se evidencia en los siguientes extractos de observaciones.

OA1: Mantiene una voz suave y clara, visualiza a todos los estudiantes. Sonríe y asienta con la cabeza

OA3: Se mantiene de pie durante toda la clase, pasa por los puestos y visualiza a todos los estudiantes. Se acerca a leer lo escrito en los cuadernos, los toca en los hombros o la espalda.

Por otra parte, las expresiones de los actores 2 y 4 se caracterizaron por mantener su rostro serio, fruncir el ceño, hablar mirando al tablero, mover enérgicamente las manos, pecho y hombros levantados, mantenerse y sostenerse del tablero, o del escritorio, voz aguda, tono alto, posición estática sentado o parado y caminar vigilante; pero, sin acercarse a los estudiantes: Esto es posible corroborarlo en extractos de las observaciones:

OA2: El tono de voz es alto y agudo y cuando llama la atención intensifica el volumen. Se mantiene de pie explicando al frente de los estudiantes, cerca del tablero y mueve las manos con bastante energía y frecuencia.

OA4: se mantuvo sentada durante toda la clase revisando cuadernos, de vez en cuando levantaba la cara para mirar la actitud de los estudiantes y les llamaba la atención con voz fuerte. Permanece apoyada cerca del escritorio y del

tablero. No pasa por los puestos de los estudiantes. Golpea el pupitre con la mano, un lapicero o el borrador para llamar la atención.

Estas formas de expresión a través de sus gestos, manos y de proximidad que se observaron en los actores de investigación, se analizan desde la teoría de la comunicación no verbal planteada por Poyatos (1994), a partir de la cual se contemplan tres categorías: La primera es la *Kinésica* referida a los movimientos del cuerpo, como los gestos de la boca, los ojos y el rostro y las posturas de las manos, brazos, cabeza, piernas y pies. La segunda es la *proxémica*, relacionada con el manejo de los espacios y las distancias interpersonales que el docente establece en el aula y la tercera es el *paralenguaje* referido a las cualidades e intensidad del tono de la voz.

Lo expuesto, permite comprender que los gestos, las posturas corporales, las distancias que se establezcan para acercar o disminuir la interacción y el contacto físico del profesor con los estudiantes o entre ellos mismos, reflejan concepciones y actitudes que los docentes en la mayor parte de las veces, no expresan verbalmente. Lo anterior concluye que durante todo el tiempo de la clase, los docentes no pueden evitar comunicar sus pensamientos, percepciones y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal y en consecuencia estas actitudes influyen positiva o negativamente en el aprendizaje de sus estudiantes; al respecto Fernández y Cuadrado (2008, p.2) señalan que... “los profesores apenas conocen, ni son conscientes de los mecanismos comunicacionales que emplean en el aula, del significado que adquieren en función del momento en que se presentan, ni de las interpretaciones que los alumnos hacen de los mismos”. Esto indica que el desconocimiento y falta de conciencia se identifican como falencias en competencias comunicativas de los docentes, que les impide adoptar formas estratégicas en sus comportamientos comunicativos verbales y no-verbales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la creación de un clima de aula emocionalmente positivo.

En esta misma idea, Goleman (1995) aclara que, a diferencia de la mente racional, que se comunica a través de las palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal. De hecho, cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje

que nos transmite su tono de voz, sus gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional no debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma en que nos está transmitiendo el mensaje. Asimismo, este autor encontró en sus investigaciones sobre la comunicación que más del 90% de los mensajes emocionales es de naturaleza no verbal (la inflexión de la voz, la brusquedad de un gesto, etcétera) y que este tipo de mensaje suele captarse de manera inconsciente, sin que el interlocutor repare, por cierto, en la naturaleza de lo que se está comunicando y se limite tan sólo a registrarlo y responder implícitamente. En la mayoría de los casos, las habilidades que nos permiten desempeñar adecuadamente esta tarea también se aprenden de forma tácita.

Dominio 13: Tipos de estrategias pedagógicas

Este dominio se conformó con las estrategias pedagógicas que más frecuentemente usaban los actores de investigación en las clases observadas.

Cuadro 21.

Dominio 13: Tipos de estrategias pedagógicas

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Clase estructurada, trabajo colaborativo, participación democrática, dinámicas de grupo, dilemas morales, explicaciones demostrativas, socialización de aprendizajes, dificultad para explicar	...son tipos de ...	estrategias pedagógicas

Por una parte, se evidenciaron un grupo de estrategias correspondientes a una planeación organizada que permiten el desarrollo de una “clase estructurada”, “que motiva el trabajo colaborativo”, “la participación democrática”, “dinámicas de grupo”, “uso de dilemas morales”, “explicaciones demostrativas” y “socialización de los aprendizajes”. Estas estrategias observadas se corresponden con la tipología de estrategias de la concepción de enseñanza y aprendizaje constructivista, las cuales son excelentes para el desarrollo de competencias, en razón que trabaja en conjunto tanto los conocimientos previos, como la motivación, la organización y estructura de la clase (pozo, 2009). Los siguientes extractos de observaciones, ilustran lo analizado:

O1A1: Realiza una actividad dinámica que involucra la participación activa de todos los estudiantes, en la cual les pide pararse y organizarse alfabéticamente en un semicírculo para enseñar algoritmos...Los estudiantes tienen que interactuar entre sí para poder recordar los nombres y ubicarse en la posición correcta...algunos estudiantes ayudan a otros a ubicarse, solidariamente

O2A1: los pone a trabajar en grupos de cuatro estudiantes. Solicita y atiende a quien levanta la mano para pedir la palabra.

OA3: Les pide organizarse en grupos de 4 integrantes. Entrega una guía para cada grupo. Explica y escribe en el tablero las instrucciones para el desarrollo de la guía. Para evaluar, va preguntando a cada grupo, solicita ponerse de pie al estudiante que va a contestar y refuerza la respuesta dada. Por último, pide a los estudiantes ir por grupos y llevar el cuaderno al escritorio de la docente para poner la nota en planilla.

Por otra parte, se encontraron otras estrategias pedagógicas utilizadas por los actores de la investigación que contrastan con las anteriormente descritas, las cuales consisten en revisión de cuadernos, dictado, improvisación de la clase, despreocupación por explicar, nula retroalimentación, copiado en el tablero, transcripción de contenidos, escaso dominio del tema, dificultad para hacerse entender. las cuales tienen incidencia de manera negativa en la formación de competencias ciudadanas. Los siguientes extractos de observaciones ilustran esta información:

OA2: Les pone a trabajar en pareja, explica con dificultad el tema, los estudiantes en su gran mayoría están confundidos y no logran realizar la actividad. Pasa por los puestos mirando lo que están haciendo, pero no se detiene a orientar.

OA4: la profesora termina de dar las respuestas de la evaluación, y copia la teoría del nuevo tema en el tablero y los estudiantes lo transcriben en sus cuadernos. Les deja un ejercicio de tarea, para que lo hagan en sus casas. No explica el nuevo tema.

Es posible afirmar, que este grupo de representaciones del enfoque pedagógico encontradas en los actores de la investigación se relacionan con la teoría Directa de la enseñanza, la cual, según Pozo, et.al., (2009, p.213), “Consiste en el nivel más simple en la enseñanza, donde se concibe el aprendizaje como una copia o reproducción fiel de la realidad, sea una transcripción, un dibujo, recitar un concepto de memoria; es decir, repetir tal como lo dice el profesor o el libro”. La estrategia didáctica está tan arraigada en la cultura educativa donde se realiza la investigación que muchos docentes,

directivos, estudiantes y padres de familia consideran que hubo aprendizaje si el cuaderno se llena de copiar contenidos durante todo el año y que el mejor maestro es quien hace copiar más.

El análisis de este dominio demuestra que la mitad de los actores de investigación están implementando metodología cercana al constructivismo, la cual promueve el aprendizaje de las diversas temáticas que se llevan al aula al igual que el desarrollo de competencias ciudadanas; pero, igualmente, aún coexisten otra mitad de docentes que continúan implementando metodologías tradicionales, que tienen poco impacto en los aprendizajes y especialmente en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Por esta razón, se concluye que el enfoque pedagógico favorable para el desarrollo de competencias debe ser de metodología que desarrolle clases vivenciales, permita la interacción grupal, la participación, la contextualización de los aprendizajes con la realidad del estudiante y el análisis crítico de situaciones frecuentes de los estudiantes como conflictos, cumplimiento de normas y responsabilidad académica. De acuerdo con Tobón (2013) para la educación por competencias es pertinente el uso de metodologías didácticas que involucre el aprender haciendo, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la reflexión y la metacognición.

Dominio 14: Tipos de Recursos didácticos

De acuerdo con los términos comunes extraídos de las observaciones se evidenció que los recursos didácticos utilizados por los actores corresponden por una parte a los suministrados por la institución como el caso de tablero en todas las aulas y computadores, video beam, televisor en algunas aulas especializadas. También se encontraron los materiales de clase solicitados a los estudiantes, como cuadernos, blocks, lapiceros y colores; cabe informar que no está institucionalizado pedir libros a los estudiantes, debido a los escasos recursos económicos que tienen la mayoría de familias. Las guías de trabajo, planillas de notas, fotocopias, laminas, videos, películas, son traídos directamente por el maestro como recursos didácticos para el aprendizaje.

Cuadro 22.

Dominio 14: Tipos de Recursos didácticos

TÉRMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Video beam	Tablero		
Computador	Cuadernos de los		
Videos, películas	estudiantes		
Guía de actividades	Mapa de relieve e		
Cuestionarios con	hidrografía	...son tipos de...	Recursos didácticos
respuestas	Dibujos para		
múltiples	colorear		
Dictado	Marcador, lapicero,		
Hojas de block	Planillas de notas		

Este dominio permitió revelar las concepciones de los docentes sobre las teorías de la enseñanza y de aprendizaje que manejan, en el sentido que el material didáctico que usan, refleja sus propósitos de enseñanza, los contenidos que pretenden dar y la formación ciudadana que consideran necesaria para sus educandos. Así, se logró ver que uno de los actores de la investigación que usan más el tablero, el marcador, el dictado y el cuaderno, se identifica con la Teoría Directa del Aprendizaje de autoría de Pozo, et.al., (2009, p.120), la cual... “maneja una concepción realista ingenua que considera que la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una copia o reproducción fiel, por tanto, no se requieren mediaciones pedagógicas complejas”. Esta concepción se evidencia que es practicada frecuentemente, por un actor de la investigación durante las tres observaciones realizadas.

O1A4: Entregó una fotocopia a cada grupo para su respectiva transcripción
O2A4: Entregó un dibujo de una “mandala” para colorear
O3A4: Copia en el tablero todo el tema y les dice: Yo ahorita les estoy copiando la teoría y cuando termine les explico. Luego espera un momento y les dice: ¿listo jovencitos? Si ustedes no repasan la teoría que escribí en el tablero es difícil que entiendan el tema, hace una breve explicación del tema y les coloca una actividad para desarrollar. Les pregunta: ¿tienen alguna duda? Al momento la clase se acaba porque tocan el timbre.

Esta didáctica observada evidencia la concepción tradicional que conservan algunos maestros desde la cual, lo importante es que los estudiantes transcriban contenidos clase tras clase, con la mínima mediación pedagógica que se logra hacer mediante el marcador, el tablero, la fotocopia y por supuesto el cuaderno de apuntes. En consecuencia, se puede afirmar que, mediante esta didáctica, la enseñanza de las competencias ciudadanas es inapropiada, puesto que transcribir una habilidad socioemocional o un principio ético o moral en el cuaderno no permite la adquisición de aprendizajes significativos.

Contrario a estos hallazgos, se encontró que otros actores de la investigación hacían uso de recursos didácticos como: guías de aprendizaje, cuestionarios, videos, mapa geográfico, los cuales, evidencian una concepción del aprendizaje basada en la teoría Interpretativa postulada por Pozo, et.al., (2009, p.122), desde la cual se concibe que: “la enseñanza se basa en dirigir al estudiante a hacer procesos mentales de aprendizaje, en los cuales los recursos didácticos cumplen la función de facilitadores de procesos de interpretación, requiriendo ser muy expresivos para despertar los sentidos”.

Este postulado de la teoría interpretativa, permite constatar que tres de los actores de la investigación se guían con mayor frecuencia por esta teoría y por ello utilizan las guías de aprendizaje y cuestionarios para llevar a los estudiantes a interpretar contenidos dados de manera escrita o por videos; de la misma manera explican los contenidos con apoyo de mapas geográficos o demostraciones en el tablero; asimismo, socializan y retroalimentan las respuestas realizadas por los estudiantes. Esta metodología permite un mayor proceso mental para el aprendizaje a partir de la interpretación. A continuación, se pueden leer algunos apartes de información obtenida de las observaciones:

OA1: usa el video beam para explicar el tema el cual traía en diapositivas. Entrega guía impresa al inicio de la clase y estimula la lectura de la misma a medida que va explicando

OA3: Orienta mediante guía y va señalando en mapa de Europa, Asia y África el relieve y la hidrografía

OA2: cada estudiante toma un computador y un cuestionario de repaso de lo aprendido en clases anteriores sobre el uso de las micro: bits y lo va desarrollando en su cuaderno de apuntes.

Igualmente, se halló que uno de los actores de investigación implementa variedad de recursos didácticos en sus clases entre ellos audiovisuales, películas y videos, rúbricas, trabajo colaborativo, exposiciones, expresión verbal en grupo. Estos recursos según Pozo, et.al., (2009, p.124) se corresponden con la teoría constructiva del aprendizaje, la cual:

concibe la enseñanza como un proceso de guía que conduce al educando a la reconstrucción de sus propios procesos de aprendizaje; por tanto, los recursos didácticos tratan de ser variados y significativos y se trata que se conviertan en verdaderos puentes que abren los límites del conocimiento.

Los recursos didácticos utilizados desde esta concepción constructiva permiten el aprendizaje de manera integral y potencia en los estudiantes diferentes tipos de competencias cognitivas, comunicativas, emocionales que les despierta la motivación, la participación activa, la confianza y autoestima. En los siguientes extractos de las observaciones se puede constatar el uso de este tipo de recursos didácticos:

O1A1: la profesora les comenta: “por grupos van a preparar una exposición, les hice una rúbrica de evaluación, con ésta tienen unos parámetros voy a enviarla a la plataforma para que ustedes la revisen y preparen la exposición y tengan en cuenta esos parámetros para la evaluación”

O2A1: Entrega una guía a cada estudiante, hace una lluvia de ideas para recordar lo visto en la clase anterior. Les coloca un video corto y lo analiza a partir de preguntas a los estudiantes. Luego inician el análisis de la guía, solicita a un estudiante que vaya leyendo en voz alta. Va explicando parte por parte de la guía y hace preguntas a los estudiantes y les retroalimenta. Luego los pone a trabajar en grupos el desarrollo de unas preguntas de la guía y para evaluar pide socializar las respuestas entre todo el grupo.

El análisis realizado a este dominio induce a constatar, que parte de los actores utilizan con frecuencia recursos didácticos tradicionales como son el tablero, el marcador, el dictado, la transcripción y reproducción fiel de contenidos por considerarlos muy efectivos según su costumbre; pero, asimismo, se encontraron

docentes que están apostando al uso de recursos didácticos de las TIC, los cuales ofrecen el factor motivación para el logro de aprendizajes; aunque, se requiere de un mayor esfuerzo y tiempo por parte del docente para desarrollarlos y adaptarlos, factor que para algunos se ha convertido en tensiones y retos, y más cuando se tiene en cuenta la escasez de los mismos en la institución educativa.

Dominio 15: Criterios de evaluación

Para este dominio se agruparon los términos comunes extraídos de las observaciones de las clases y entrevistas a los actores de la investigación correspondientes a los criterios del proceso de evaluación que realizan a sus estudiantes. Se hallaron dos subdominios culturales, los cuales por una parte comprenden la aplicación de la evaluación escrita tipo test, revisión de transcripciones en el cuaderno, desarrollo de cuestionarios y tareas, asistencia y puntualidad a clase. Por otra parte, se evidencian manifestaciones como valorar las actitudes y cumplimiento de normas con puntos positivos o negativos, socialización y retroalimentación de las respuestas, reconocimiento en público de los esfuerzos por cumplimiento de logros.

Cuadro 23.

Dominio 15: Criterios de evaluación

TÉRMINOS INCLUIDOS		RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Asignación de puntos positivos	La evaluación es un proceso continuo.		
Evaluación escrita tipo test	Se evalúa desde que ingresan al aula		
Reconocimiento público de esfuerzos	La actitud		
Valoración de actitudes	El cumplimiento de normas,		
No evaluar	Las habilidades y destrezas	...son criterios de...	evaluación
Asistencia y puntualidad	Preguntar sobre lo aprendido		
Revisión de cuaderno	Aspectos a mejorar;		
Cumplimiento de normas	Valorar sus participaciones		
Retroalimentación	Cualquier momento de la clase		
Revisión de transcripciones			

Revisión de tareas Revisión de desarrollo de guías	Socialización de respuestas
--	--------------------------------

Los anteriores datos encontrados, revelan que los actores de investigación implementan criterios de evaluación variados. Criterios del proceso de evaluación de los aprendizajes implementados por los actores conforman de los estudiantes se identifican como propias de la evaluación sumativa, que corresponde a la enseñanza tradicional que se ha aplicado desde la educación escolástica y está profundamente arraigada y normalizada en la cultura educativa de Colombia.

OA2: Llama a lista para revisar la actividad realizada por los estudiantes, regaña a quienes lo hicieron incompleto en voz alta y les amenaza con colocarles cero.

OA4: la profesora colocaba la nota en el cuaderno y en la planilla, pero no se la comunicaba verbalmente a los estudiantes. Cuando terminó de calificar se paró y les dijo: “Me da tristeza que gasten tanto del bolsillo de los papás para no contestar nada en la evaluación

Según el MEN (2017) en su informe *Siempre Día E*, la evaluación sumativa, tiene varias características, entre ellas: es parcial porque tiene en cuenta solamente algunos aspectos del aprendizaje (cognitivos), es temporal, en la medida que se da solamente en unos momentos de la semana, el bimestre o el año, por tanto no es constante; es uniforme porque utiliza una sola forma, por lo general escrita, además es cerrada y sin retroalimentación, porque solamente el docente conoce lo que el estudiante logró y la nota es entregada sin información que le ayude al estudiantes a comprender su proceso de aprendizaje y cómo mejorar.

Por otra parte, se evidencian manifestaciones como “valorar las actitudes y cumplimiento de normas con puntos positivos o negativos”, “socialización y retroalimentación de las respuestas”, “reconocimiento en público de los esfuerzos por cumplimiento de logros”. Estos rasgos corresponden a la evaluación formativa cuyas características según el MEN (2017, p.9) son las siguientes: “continua, integral, hace seguimiento del aprendizaje y utiliza los resultados para el mejoramiento cognitivo y

actitudinal de los alumnos”. Los siguientes extractos informativos contienen parte de estos criterios de evaluación usados por los docentes:

OA1: Valora los aportes realizados por los estudiantes con puntos positivos y recibe los cuadernos de todos al final de la clase

OA3: Valora los aportes de sus estudiantes frente a sus compañeros.

OA3: Socializa las respuestas de la tarea y del trabajo de aula por parte de los estudiantes. Va retroalimentando las respuestas

Lo anterior, vislumbra que se han dado cambios significativos en las actitudes de los maestros sobre las formas de evaluar los aprendizajes, y que, aunque persiste la cultura de la evaluación sumativa, ya hay indicios de apuestas al proceso formativo, pero aún continúan las resistencias. El proceso de evaluación aporta significativamente al presente estudio, en el sentido que la evaluación es una de las tareas más importantes y a la vez complejas del trabajo del docente. Al respecto, Chau, et.al. (2004, p.38) postula que:

Por una parte, sus resultados son determinantes en la medición del proceso académico, y otra, en lo emocional, su impacto es enorme, en razón que reafirma la autoestima y confianza del estudiante, donde adquiere la percepción de sus propias capacidades para alcanzar sus metas y logros. Las situaciones negativas que se generan alrededor de la evaluación, con las cuales los estudiantes pueden resultar heridos o sentirse maltratados, aunque esa no sea la intención del docente ni de la evaluación misma, deben ser tenidas en cuenta.

Puede decirse entonces, que lo ideal es poder lograr que la retroalimentación de la evaluación sea clara y específica, pero de manera asertiva y constructiva para los educandos y esto será una estrategia valiosa para formar a los estudiantes en pensamiento crítico, consideración de consecuencias, búsqueda de alternativas y respuesta a la frustración.

Dominio 16: Estrategias para la solución de conflictos en el aula

Este dominio se estructuró a partir de las expresiones de los actores acerca de las estrategias que ellos implementan para solucionar los conflictos que se presentan en el aula de clase y en los espacios del colegio donde interactúan los estudiantes.

Cuadro 24.

Dominio 16: Estrategias para la solución de conflictos en el aula

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Calmar a los agresores Escribir sobre lo que pasó Diálogo con los involucrados Aceptar responsabilidades Invitación a disculparse y reconciliarse. Uso observador en faltas graves. Problema repetitivo, se sigue debido proceso Búsqueda de soluciones a los conflictos Manejo interdisciplinariamente	...son estrategias para la...	Solución de conflictos en el aula

De acuerdo con lo manifestado por los actores de investigación, para solucionar los conflictos en el aula, ellos inician con calmar a las partes que están en disputa, se llaman aparte, se les invita a escribir sobre lo que pasó para que reflexionen sobre sus acciones; luego, se dialoga con ellos y se les invita a aceptar la responsabilidad de sus acciones, se les motiva a buscar una solución al conflicto, a disculparse y reconciliarse, si el conflicto contempló agresión física, se informa a coordinación, se hace escribir a los involucrados, se anota en el observador, se cita a los padres y se realiza la conciliación. Cuando las actitudes conflictivas de un estudiante son repetitivas se remite a orientación escolar.

EA1: Cuando hay problemas entre estudiantes, los escucho, razonamos sobre las versiones de cada uno y tratamos de llegar a acuerdos. Es importante que sean empáticos cuando afectan al otro, que se pongan en los zapatos del compañero para que reflexionen sobre lo que sucedió. Cuando ya es repetitivo el problema entre estudiantes, paso el caso a Coordinación y hablo con la Docente Orientadora, para que siga el debido proceso.

EA2: lo primero, bueno uno les llama la atención y después les hace caer en cuenta lo mal que lo hicieron, el problema que conlleva y se hace una conciliación, o sea, conciliación quiere decir que usted hizo esto, recalcarles que estuvo mal, sí, entonces ellos entienden que estuvo mal, entonces qué vamos a hacer usted que opina; hay que castigarlos por la falta, entonces “¿usted qué cree que hay que hacer?, ¿qué dice el manual? ¿qué debo hacer yo? Entonces ellos están autoevaluándose, ¿que sí hay que escribir en el observador?; no primero un llamado de atención verbal, si es la primera vez que lo comete, vamos a hacer una conciliación verbal los dos a que usted no lo va a volverá hacer; la segunda vez sí, ya toca, porque ahí si no podemos pasarlo,

entonces ahí si ya ellos van mirando, van analizando que no la pueden volver a embarrar porque ya toca el siguiente paso.

EA3 El diálogo es el pilar para resolver los conflictos en el aula de clase, el diálogo debe ser la oportunidad que le demos a las partes de expresarse, de expresar lo que pasó, de expresar lo que sintió, por qué lo hizo, y ya en el momento de... uno mira, si el conflicto es como pequeño, pues ya uno mira dentro del proceso, siguiendo como la ruta que nos han enseñado, ahí pues usted mira si es posible hacer como un acuerdo entre las partes y ya, pero si ya obviamente las faltas son grandes, pues hay que buscar las instancias que le asesoren a uno el proceso: psico-orientación, coordinación

EA4: Cuando sucede eso, le llamo la atención, les digo que está pasando ahí, , si veo que no me ponen atención, les alzo la voz, porque en esos momentos estoy con ellos, mando a sentar a todos, paso al frente a los dos chicos, si hay necesidad saco a uno, al que esté más agitado, le digo la representante de grupo que lo acompañe para que se eche y tome agua y que me espere, mientras tanto hablo con el otro, y le pongo a escribir en una hoja, que explique qué pasó y luego mando a entrar al otro y lo escucho y le pongo a escribir en una hoja también, luego les hablo a los dos y llegamos a un acuerdo, si veo que no se puede llegar a un acuerdo, los llevo a coordinación y se le hace anotación en el observador.

De este modo se puede evidenciar, que los actores tienen identificada la ruta a seguir en caso de situaciones de conflicto dentro del aula y optan en primer lugar por calmar a los estudiantes implicados, y por lo general los llevan a coordinación para que se terminen de calmarse cuando están muy alterados. Este proceso para solución de conflictos es fácil de aplicar para los docentes, cuando el conflicto es entre compañeros, pero cuando el conflicto es con el mismo docente, se involucran creencias, intereses, prejuicios, intenciones, que le restan objetividad, y es allí donde el docente debe hacer uso de sus competencias ciudadanas para manejar la situación con habilidad y eficacia.

Para la solución de conflictos, Chau (2013, p. 96) postula que:

Existen por lo menos cuatro grandes estrategias para manejar los conflictos: la primera es evitar o evadir a la persona con quien se tiene el conflicto; la segunda es imponer los intereses personales sin mostrar consideración por la relación con la persona con quien se tiene el conflicto; la tercera es ceder, renunciando a los intereses personales para no afectar la relación y al última es buscar acuerdos que favorezcan los intereses personales sin afectar negativamente la relación con el otro.

Al comparar esta teoría de solución de conflictos, con las estrategias asumidas por los actores, se observa que coinciden con la última, la cual consiste en buscar acuerdos que favorezcan los intereses de las partes involucradas de manera justa y racional. Se deduce que esta es la más adecuada para educar a los estudiantes en competencias ciudadanas, porque permite que las partes en conflicto reconozcan sus intereses legítimos; pero, a la vez pueden cuidar su relación con quien tuvieron el conflicto, en el camino de aprender a resolver los problemas mediante el diálogo y mantener y seguir siendo compañeros de clase sin guardar rencor por lo ocurrido.

Dominio 17: Características de las Relaciones de cuidado en el aula

De acuerdo con las entrevistas, las características que los actores comprenden como constitutivas de las relaciones de cuidado o buen trato que dan a sus estudiantes, consisten en llamarles por el nombre, establecer relaciones horizontales, acercarse a ellos en grupo y en privado, valorar los aciertos y desaciertos de manera integral, motivarlos a la eficacia y a la eficiencia, identificar sus emociones con el fin de ayudarles a adquirir confianza y elevar su autoestima, y tener la plena convicción que el docente es el líder de la convivencia en el aula y siempre será la principal motivación para sus estudiantes y así se ganará la autoridad y el respeto de ellos.

Cuadro 24.

Dominio 17: Características de las Relaciones de cuidado en el aula

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Llamado por el nombre Acercamiento grupo y en privado Responsable de la convivencia en el aula. Valoración integral de aciertos y desaciertos potenciar autoestima y confianza Ganarse el respeto como profesor Motivación a la eficacia y eficiencia Relaciones horizontales Disfrute de la clase Identificación de emociones Autoridad democrática Preocupación por el bienestar	...son características de las...	Relaciones de cuidado en el aula

A continuación, algunos apartados de las entrevistas realizadas:

EA1: partir del respeto que se gana gracias a la forma en que se dirige a sus estudiantes; evitando menospreciar su esfuerzo, motivándolo a ser cada día mejor, sin gritos, sin utilizar palabras que puedan afectarlo. Por otra parte, cuando uno de mis estudiantes evidencia desmotivación o en su rostro se observa que hay algo que lo tiene intranquilo, le pido que se quede un momento y hablo con él o ella. También de manera general, les doy consejos sobre cómo salir adelante estudiando, valorando lo que tienen o cómo enfrentar situaciones que a veces pueden tornarse difíciles de solucionar.

EA2: yo creo que como dice ahí la misma pregunta: escucharlos, valorar lo más sencillo que ellos digan, o lo que no sea, valorarlos, siempre resaltarles lo bonito que es, que eso que aporta es muy interesante, sino, entonces los otros se les van a burlas, lo que empieza a crear un clima que daña la clase, mientras que uno va valorando, el otro dice tal cosa, entonces uno lo va subiendo, entonces ellos como que se sienten escuchados, aprenden a respetar y a escuchar al otro.

EA3: yo siento que una de las claves también es que nos aprendamos los nombres de los estudiantes, a veces es muy complicado, yo los entiendo a muchos docentes, aprenderse los doscientos nombres, lo digo desde mi caso, pero desde ahí empiezan ellos a sentir su identidad, yo lo he sentido con mis estudiantes, cuando los llamo por el nombre o apellido ellos me dicen: “profe se acordó como me llamo yo”, entonces ahí ya hay una identidad, una confianza y un acercamiento entre él y yo, o sea, ya no es solamente el número de una lista, sino que ya hay acercamiento.

EA4: Yo creo que eso va con la actitud de cada persona, todos somos diferentes, manejamos a los chicos de modos diferentes, pues cuando uno percibe que hay alguno que como que quiere desviarse del tema, pues se le habla, se le dice en una forma muy positiva, se le ponen ejemplos y hasta que se llegue a algún acuerdo, hasta que el alumno recapacite, hasta que dé la parte positiva, porque todos tienen una.

De acuerdo con lo expresado por los actores sobre la importancia del buen trato que se le debe dar a los estudiantes, se deduce que el proceder de los docentes en este aspecto es muy significativo, en el sentido que se convierten en un ejemplo a seguir por sus estudiantes en prácticas del buen trato, lográndose en ellos, cambios en sus actitudes y comportamientos. Al respecto la teoría propuesta por Chau, et.al., (2004, p. 32) sostiene que las relaciones de cuidado:

resultan ser muy necesarias para la construcción de ambientes de aula en paz, donde el cuidado es algo que se construye en la interacción entre los integrantes del aula, es decir profesores y estudiantes. Este cuidado nace de la necesidad que se tiene del apoyo de otros para hacer frente a los retos y demandas que se encuentran a lo largo de la vida, y es así que en la medida en que se recibe ese apoyo se van estableciendo relaciones afectivas

recíprocas, y luego se adquiere la capacidad para extender esa actitud de cuidado hacia otras personas.

La anterior información permite constatar que las relaciones de cuidado que generan los docentes en el aula de clase, son un factor determinante para la construcción de competencias tal como la empatía, capacidad tan necesaria para la desarrollar en los estudiantes la solidaridad, la expresión del afecto, acompañamiento, ayuda mutua y la capacidad de ponerse en los zapatos del otro.

Asimismo, se encontró que lo expresado por dos actores en las entrevistas, coincide con sus actitudes observadas en clase, sobre el buen trato que dan a sus estudiantes, se esfuerzan por llamarlos por el nombre o apellido, los corrigen con amabilidad y diálogo, está pendiente durante todo el tiempo por mantener el orden y respeto, haciendo contacto visual y desplazamiento constante por el aula, para percibir todas las interacciones que suceden en el aula. Estas actitudes demuestran la preocupación y el cuidado que dan los profesores a sus estudiantes; tal como se constata en los siguientes apartes de las observaciones:

OA1: la docente se dirige a los estudiantes por el nombre
OA3: Está pendiente de los estudiantes durante toda la clase, se desplaza por el aula y mantiene el orden y el respeto entre los estudiantes
OA3: Da un buen trato a los estudiantes, los corrige con amabilidad, los llama por el nombre.

Por otra parte, se observó que dos de los actores de la investigación, realizaban acciones contrarias a lo expresado en las entrevistas sobre el buen trato a los estudiantes, evidenciado en llamarlos de manera impersonal: “la niña allá”, “allá el joven”, “la que está allá molestando”, estas actitudes se interpretan como una forma indiferente y distante por parte del docente, quien no conoce el nombre de sus estudiantes, siendo ya el mes de octubre, fecha en que realizaron las observaciones; también se evidenció despreocupación por lo que le está pasando a la estudiante que está presentando una actitud incómoda en la clase: “yo creo que si después del descanso no quiere entrar, no entra”. Igualmente se evidenció un trato brusco, al decirle a una estudiante: “allá la niña que tiene montados los pies sobre el pupitre, cree que

está sentada en el sofá de la casa”. A continuación, se puede leer estas expresiones en algunos extractos de las observaciones:

OA2: “la niña allá, yo creo ya si después de descanso no quiere entrar, no entra, porque ya es demasiado, para no tener que anotar en el observador y tener que llamar al acudiente”

OA4: para llamar a los estudiantes les dice: joven, allá la-el joven, haber jóvenes., niña, niño, el-la que está allá molestando.

OA4: La profesora llama la atención a una estudiante que estaba recostada sobre el pupitre y los pies sobre la rejilla del pupitre de adelante: “allá la niña que tiene montados los pies sobre el pupitre, cree que está sentada en el sofá de la casa”

OA4: “Venga le digo lo que a usted le pasa, usted no lee bien... ¿no sabe? Entonces ponga cuidado para que aprenda, porque entonces a que lo mandan al colegio ¿a molestar? Sus papás lo mandan es a que aprenda”

Estos hallazgos evidencian que los dos actores mantienen relaciones en el aula con baja empatía, competencia emocional que según Caruso y Mayer (citados por Arenas y Jaramillo, 2017) la definen desde dos perspectivas: por una parte, como la comprensión imaginativa/intelectual de los estados de los demás, sin haber tenido una experiencia real similar. Y la otra como la de activación emocional que responde a los sentimientos de otros. A la luz de esta afirmación se deduce que el proceder de los dos actores analizados en el anterior párrafo, reflejan a nivel cognitivo y emocional escasas habilidades que les permitan entender que sus estudiantes merecen un trato amable y respetuoso, de la manera como ellos lo exigen recíprocamente.

En este mismo aspecto, Ruiz, et.al., (2004) asimilan las relaciones de cuidado con la empatía, ante lo cual plantean que estas relaciones empáticas se manifiestan cuando el profesor escucha atentamente a un estudiante que desea expresar una opinión, le permite participar voluntariamente en una actividad, le responde sus inquietudes o le reconocen sus aportes a la clase. Asimismo, los estudiantes que establecen relaciones empáticas con los demás miembros del aula, aprenden con mayor probabilidad a interesarse y a cuidar a los otros, procurar su bienestar, reconocer su responsabilidad en las ocasiones que han contribuido para que algún compañero se

sienta mal, buscar formas de reparar el daño causado, reflexionar y detenerse ante la posibilidad de hacer daño a otro.

De lo dicho, se deduce que las relaciones de cuidado están enmarcadas por la empatía y el asertividad, habilidades necesarias en los docentes para mantener la sana convivencia en el aula. Para los docentes desarrollar esta habilidad, Mockus (citado por Chau, 2013, p. 21) propone el enfoque de cultura ciudadana “el cual descansa en la capacidad de regularse y regular a los otros vía emociones y razones”. Esta propuesta de cultura ciudadana ofrece a los maestros estrategias de control de la ira, desarrollo de empatía y la neutralización general de la fuerza que traen consigo cualquier tipo de emociones negativas. Igualmente, este enfoque coincide con la teoría de Ciudadanía propuesta por Cortina (2005), desde cuya visión la ciudadanía se construye a partir de la razón, para determinar la justicia y también de la parte emocional que consolida los lazos de pertenencia a una comunidad, reflejado en sus sentimientos de respeto, cumplimiento y defensa de los derechos humanos propios y de los demás miembros.

El análisis de este dominio revela la importancia de las relaciones de cuidado que se deben mantener en el aula por parte de los maestros, debido a la influencia que estas tienen para la convivencia sana en el aula, manifestada en un trato amable, respetuoso, de dialogo y escucha; así mismo se evidenció la influencia de las habilidades de la empatía y el asertividad en los docentes para formar a sus estudiantes en ciudadanía.

Dominio 18: Mecanismos para la Participación estudiantil

En este dominio se contemplaron las formas de participación estudiantil que se mantienen en la institución. Se encontró que los estudiantes participan en debates en clase y también ante todo el colegio, en mesas redondas, discusiones grupales, participación como candidatos o votantes para el gobierno escolar, asimismo algunos estudiantes han tenido la oportunidad de asistir a un foro realizado en otra institución educativa acompañados por uno de los actores de la investigación.

Cuadro 26.

Dominio 18: Mecanismos para la participación estudiantil

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
--------------------	--------------------	-------------------

Fortalecimiento del liderazgo	Actos culturales		
Incentivo a la participación	Estímulos		
Foros	Reconocimientos	...son	
Seminarios	Actos cívicos	mecanismos para	Participación estudiantil
Debates	Actividades deportivas	la...	
Gobierno escolar	Proyectos Interinstitucionales		
Proyectos institucionales	Concursos		
	Servicio social		

Igualmente, se han creado e institucionalizado proyectos culturales, artísticos y deportivos como: “Raíces” que consiste en una representación del folclor colombiano con muestra de danza, vestuario y platos típicos; también, en lo deportivo las intercalases e intercolegiados. Asimismo, han surgido y mantenido otras propuestas artísticas y culturales como los concursos de la canción en español y Spelling Be. También es muy importante el proyecto de Servicio Social con el apoyo de la Defensa Civil, en el cual los estudiantes de los grados 10º y 11º, de educación media, se capacitan en primeros auxilios, evacuación y rescate, realizan simulacros y capacitan a los grados inferiores en la temática.

Sobre este aspecto, la Constitución de Colombia de 1991 en sus artículos 41 y 45 (1991), manifiesta que la participación estudiantil es un derecho y aunque esto debería ser suficiente para llevarse a la práctica, no es la única razón que la consagra como un proceso fundamental en una institución educativa. La participación de los estudiantes es una condición sin la cual no existe un establecimiento educativo democrático, puesto que los estudiantes son los miembros más importantes de la comunidad educativa, son ellos quienes les dan sentido a los procesos de aprendizaje y a la existencia de las instituciones educativas.

En este sentido, las observaciones realizadas a la comunidad educativa evidenciaron que los espacios de participación estudiantil los generan los docentes de ciencias sociales principalmente, y los directores de grupo en la realización de actos culturales e izadas de bandera. Igualmente se encuentra que la institución carece de instalaciones suficientes para que se desarrollen con más frecuencia actividades

culturales y académicas con la participación de una gran mayoría de estudiantes, en razón que las actividades se deben realizar en el patio, el cual no está techado y por situaciones climáticas no es posible mantenerlos por mucho tiempo organizados y atentos. En el sentir de los actores este tipo de actividades ocasionan un gran desgaste tanto para los docentes como para los estudiantes, no obstante, juntos hacen máximos esfuerzos por no dejar perder estos espacios de participación institucional.

En consecuencia, esta información revela la necesidad de adecuar en la institución educativa un escenario propicio para promover la participación estudiantil. Esta sugerencia se sustenta desde la postura de Ruiz, et.al., (2005, p.25), autores que “afirman que la participación es un proceso formativo en sí mismo”. Esto se relaciona directamente con el principio pedagógico de aprender haciendo, es decir: participando se aprende a participar. Por ejemplo, las votaciones son un ejercicio que únicamente se aprende involucrándose en el proceso; es decir, para aprender a votar es necesario votar. Igualmente, la participación en el aula de clase, en los espacios culturales, artísticos, cívicos y científicos son los más propicios para explorar y potenciar aptitudes y capacidades implícitas que guardan los estudiantes y que se requiere un agente mediador para potenciar su desarrollo.

Dominio 19: Características de la Interdisciplinariedad

Este dominio se estructuró a partir de las expresiones de los actores sobre su sentir en relación con las acciones que consideran necesarias de realizar interdisciplinariamente, con el propósito de brindar y fortalecer la formación en competencias ciudadanas.

Cuadro 27.

Dominio 19: Características de la Interdisciplinariedad

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Hablar el mismo idioma Cumplimiento ético de la profesión. Liderazgo docente	Constancia en los reglamentos Perseverancia en objetivo de formación ciudadana	...son características de la... Interdisciplinariedad

Reciprocidad en el buen trato	Vencer la resistencia a la transversalidad
Exigencia y humanidad	

El dominio de interdisciplinariedad docente para el desarrollo de competencias ciudadanas se conformó por el conjunto de concepciones que mantienen los actores de la investigación sobre las estrategias adecuadas y necesarias que deben propiciar entendidas en un liderazgo, que permita crear un objetivo institucional en ciudadanía, reflejado en mayor compromiso donde todos hablen el mismo idioma, trabajen en equipo, se evidencie la constancia en los reglamentos, exigencia y humanidad, coherencia entre lo que dice y hace, reciprocidad en el buen trato y cumplimiento ético de la profesión; los datos encontrados se observan en apartes de las entrevistas:

EA1: “El trabajo debe ser continuo, en donde todos los integrantes de la comunidad educativa hablemos el mismo idioma, donde todos tratemos de cumplir objetivos de formación de ciudadanos. Que desde cualquier área se hable del desarrollo personal, humano y en cualquier momento de aprendizaje, no necesariamente en el aula de clases”

EA2: “no hablar del castigo, sino hablar del buen ejemplo que nosotros le estamos dando a los chicos”

EA3: “nos resistimos mucho al cambio de esa transversalidad, porque nosotros como docentes siempre hemos creído que las competencias ciudadanas le toco a la profesora de sociales y a la profesora de ética, entonces los profesores de ciencias y de matemáticas se resisten mucho a eso”

EA4: “Hablar el mismo idioma, porque hay ocasiones en que unos docentes desautorizan a otros, entonces el estudiante se coge de eso, así al profesor que exige lo cogen entre ojos y al que los deja hacer lo que quieren, lo idolatran”

En este sentido, se precisó que la interdisciplinariedad es necesario relacionarla con la transversalidad. De este modo, la cultura institucional de la transversalidad educativa donde laboran los actores se encuentra en el nivel de pertinencia, que corresponde al segundo de los cuatro indicadores estipulados por el MEN, para medir el mejoramiento de la institucionalización de competencias ciudadanas, el cual para este nivel de valoración se describe en la Cartilla Brújula 2, del MEN (2014):

El trabajo en equipo es una práctica aislada de algunos docentes en la institución. Esto lleva a que los esfuerzos sean dispersos en relación con el trabajo para el desarrollo de competencias ciudadanas. Adicionalmente,

estos procesos dependen de algunos docentes, lo cual los hace difícilmente sostenibles.

Al comparar lo expresado por los actores y la realidad de la cultura institucional en lo referente a la transversalidad, se puede inferir que este patrón no es muy recurrente, debido a que los docentes no están familiarizados con el trabajo en equipo, sino por el contrario están acostumbrados a trabajar en solitario y por ello, les ha dificultado la formación por competencias, que implica el trabajo en equipo e interdisciplinario para compartir saberes, experiencias, fortalecer el desarrollo y afianzamiento de una cultura de competencias ciudadanas en sus estudiantes. Estos rasgos culturales observados, se pueden aclarar desde los sustentos de Putman, Engeström, Zeichener (citados por Pozo, et.al, 2009, p. 422) al estudiar las concepciones de los docentes y sus actitudes para trabajar en equipo, quienes encontraron que:

las resistencias que presentan al cambio, se debe a la forma tradicional en que han sido formados, donde se les ha acostumbrado a realizar los procesos cognitivos, centradas en su propio pensamiento y por ello, sienten recelo al asumir posturas socio constructivistas donde se enfrentan a la co-construcción de sus saberes y creencias.

Este planteamiento lleva a entender que, para trabajar interdisciplinariamente, se requiere que los profesores den el cambio desde una posición individualista y se anime a hacer el ejercicio de interactuar con otros colegas, donde logre generar valiosos saberes pedagógicos a partir del trabajo en equipo.

En consecuencia, se comprende que el rol del docente que trabaja en la formación de competencias, no se concibe ya, como una actividad solitaria sino en equipo, no se trata tan solo de que los otros sean instrumentos de cambio, sino que hay que cambiar con los otros; así lo señala Hargreaves, (citado por Pozo, 2009, p. 422): “el trabajo en equipo podría cambiar radicalmente la naturaleza del pensamiento del profesor”. Este sin duda, es un elemento básico de la competencia profesional docente, que favorece la institucionalización de las competencias ciudadanas en la cultura educativa.

Finalmente, es preciso destacar la importancia que tiene para el MEN (2015), la competencia profesional de la interdisciplinariedad en los docentes, en la medida que, en los criterios de evaluación para escalafón y ascenso, se le valora como una competencia profesional, y se puntúa en el nivel avanzado al docente que participa en diferentes redes y comunidades de aprendizaje y de los consejos académicos y reuniones de área. Asimismo, debe ser una persona propositiva al interior de su institución en el desarrollo y ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como tener sentido de pertenecía y conocer su institución.

Por el contrario, se ubica en el nivel mínimo, al docente que se limita a cumplir con lo que tiene que hacer y nada más; es decir, quien va a su clase y desarrolla en alguna medida el PEI, pero no se le ven propuestas de mejoramiento, tampoco participa de redes de aprendizaje, ni se vincula a los procesos académicos al interior de la institución. En este sentido, la competencia de interdisciplinariedad y trabajo en equipo que posean los docentes, son de gran influencia para los aprendizajes de las mismas competencias en sus estudiantes.

Dominio 20. Estrategias para la contextualización de las competencias ciudadanas

En este dominio se analizan las estrategias y actividades implementadas por los actores en la contextualización de las temáticas tratadas, al considerar las condiciones del entorno, las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Cuadro 28.

Dominio 20: Estrategias para la contextualización de las competencias ciudadanas

TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
--------------------	--------------------	-------------------

Narración historias de vida		
Narración anécdotas personales		
Análisis de problemáticas sociopolíticas y económicas actuales		
Contextualización del entorno		
Identificación de destrezas, habilidades	...son estrategias	Contextualización de
Reconocimiento de valores	para la...	las competencias
Preguntando la relación con la actualidad		ciudadanas
Pensar posibles decisiones de situaciones históricas		
Reflexiones con escenarios y contextos actuales y comunes		
Preguntas problematizadoras		

En las observaciones se evidenció que dos de los actores realizaban actividades didácticas para crear enlaces con el contexto, entre ellas, narraciones de historias de vida, narración de anécdotas, análisis de problemáticas sociopolíticas y económicas actuales, identificación de destrezas y habilidades, reconocimiento de valores de los estudiantes. En los siguientes extractos se evidencia parte de estos términos populares relacionados con el dominio contextualización:

OA1: Contextualiza el tema correspondiente a una nueva herramienta de programación con la historia de un niño europeo de 12 años que conoció la semana anterior, y quien le contó que en las escuelas de ese país hacen programación desde la primaria, con el fin de motivarlos al aprendizaje de algoritmos.

OA3: Contextualiza el tema de los límites geográficos con los compañeros que tiene a sus lados: “como cuando estamos hablando de límites, ¿qué significa eso? Por lo que están rodeados, ¿cierto?, por ejemplo, yo le diría a ese jovencito con quien toca al lado derecho, con quien, al lado izquierdo, eso, lo que lo está bordeando a él, lo está rodeando a él.

Esta información revela la importancia que estos docentes le dan a la contextualización de los aprendizajes para lograr una eficaz interiorización de los mismos, y en especial de las competencias ciudadanas. En este sentido, Zarate (2015, conferencia virtual) sostiene que “el desarrollo de las competencias ciudadanas no se produce solo con venir a contar qué es ciudadanía, sino que se requiere el ejercicio y práctica cotidiana...construir paz, no se hace desde el tablero o una guía”. Dicha afirmación demuestra, la necesidad de establecer la relación de los aprendizajes con la

práctica, como requisito inherente a la formación ciudadana, donde la contextualización emerge como marco de referencia, que delimita y ubica los conocimientos en el entorno cotidiano de los estudiantes.

Lo analizado revela que la formación en competencias ciudadanas requiere de procesos de contextualización para que sean más eficaces los aprendizajes de las mismas. Coinciden con esta posición los planteamientos de la UNESCO (2016, p.15), acerca de *las habilidades para el progreso social*, que contempla “la necesidad de relacionar la práctica pedagógica con el contexto social, económico, político y cultural de los estudiantes; la vinculación de la escuela, la familia y la comunidad, para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales”. Esto significa que tener en cuenta el contexto es necesario para que los aprendizajes logren realmente traspasar las fronteras del aula y se conviertan en parte de la vida de los alumnos y sus familias.

Por otra parte, en las observaciones se evidenció que los actores A2 y A4 no hacían relación de los contenidos con el contexto de los estudiantes, es decir, no utilizaron estrategias para explorar presaberes, al igual que demostraciones o explicaciones

que permitan la contextualización de los conocimientos. Este proceder de los docentes se puede entender desde dos perspectivas: la primera se relaciona con el enfoque pedagógico que guía las prácticas pedagógicas, en este caso se puede relacionar con la teoría directa del aprendizaje, conceptualizada por Pozo, et.al, (2009), desde la cual se considera que no es necesaria la mediación del contexto para lograr los aprendizajes. La segunda corresponde a la cultura institucional del plantel educativo donde se realizó la investigación, en el cual se encontró que los maestros identifican las competencias ciudadanas como una temática exclusiva de las áreas de ética y ciencias sociales y no existe un liderazgo desde las directivas y oficina de psicorientación para institucionalizar dichas competencias.

Resultados del Análisis de Dominios

El análisis de dominios permitió adentrarse en las prácticas pedagógicas de los actores de investigación; conocer e interpretar las diferentes significaciones que

representan para ellos sus concepciones y actitudes relacionadas con *el rol docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria*. Estos primeros resultados de la búsqueda de relaciones de dominios con significados similares y a partir de este proceso, se encontró en primer lugar, que para formar en competencias ciudadanas el docente requiere conocer las propias significaciones que mantiene sobre el concepto de competencias, el reconocimiento de sus propias competencias como profesional de la docencia, el manejo de la empatía como parte de la educación emocional que posee, así como la relación que concibe entre el aprendizaje y las emociones.

En segundo lugar, se encontró que la formación en competencias ciudadanas precisa de la identificación por parte de sus docentes de los valores morales y competencias que los estudiantes tienen, al igual que las falencias, así como también reconocer habilidades de liderazgo y formas de incentivarlo a través de la participación estudiantil. Una tercera relación de significados corresponde a la planeación de la formación ciudadana por competencias; conformada por las estrategias y actividades didácticas, los recursos, la contextualización, la interdisciplinariedad y la evaluación. Por último, se destacó la relación de significados entre los dominios correspondiente al ambiente de aula, establecimiento y refuerzo de normas, relaciones de cuidado y las competencias comunicativas verbales y no verbales.

Esta etapa de análisis de dominios y su correspondiente relación de significados que poseen entre sí, permite avanzar hacia la siguiente etapa sistematización y análisis de información consistente en el análisis taxonómico.

Análisis de Taxonomías

Como se anunció en la etapa anterior, la emergencia de taxonomías, surge del proceso de realizar agrupaciones de dominios tal como lo explica Spradley (1979, p.150):

Las taxonomías son construcciones conceptuales que se obtienen mediante el establecimiento de las relaciones semánticas entre todos los términos incluidos en los dominios. Una taxonomía revela la existencia de subconjuntos de términos relacionados en un todo. Para su construcción se

selecciona el dominio con mayor número de términos culturales incluidos y alrededor de este se incluyen otros dominios con significados culturales similares.

De acuerdo con lo expresado por el autor, la construcción de una taxonomía, se inicia seleccionando un dominio con significado cultural relevante para el investigador, sobre ello, recomienda tener en cuenta para escoger este dominio: las sugerencias del informante, el interés teórico, o que, a partir de la organización de los dominios, se encuentre uno que reúna a los demás.

Paso siguiente, se toma la relación semántica del dominio seleccionado; esta relación se usa como marco de sustitución para ir identificando dominios con similar significación cultural. De esta manera, se buscan los subconjuntos de dominios que van surgiendo para conformar una taxonomía. Así se crea una taxonomía representada en un diagrama de caja, o un esquema; se plantean preguntas estructurales para la verificación de la taxonomía creada; revisando de igual manera, las notas de las entrevistas y observaciones. Después de esta revisión, análisis y reflexión se crea en definitiva la taxonomía.

En correspondencia con la metodología explicitada por el autor, para este nivel de análisis, se construyeron las siguientes taxonomías:

Taxonomía 1. Competencias del perfil docente

Esta taxonomía se ilustra detalladamente en el gráfico 4. Se conformó a partir del dominio *competencias del perfil docente*, considerado el dominio que tenía mayor número de términos culturales incluidos, con una gran riqueza de significados acerca del perfil docente desde el enfoque de competencias. Alrededor de este dominio se agruparon tres dominios con significados culturales similares, a saber: *Tipos de significaciones sobre las competencias ciudadanas*, *Tipos de emociones sentidas por los docentes* y *estrategias de autorregulación emocional docente*. La interpretación de las significaciones culturales implícitas en cada dominio, revelaron las concepciones que poseen los actores de investigación sobre sus propias formas de pensar, percibir, sentir sus competencias que los caracterizan como profesionales de la educación.

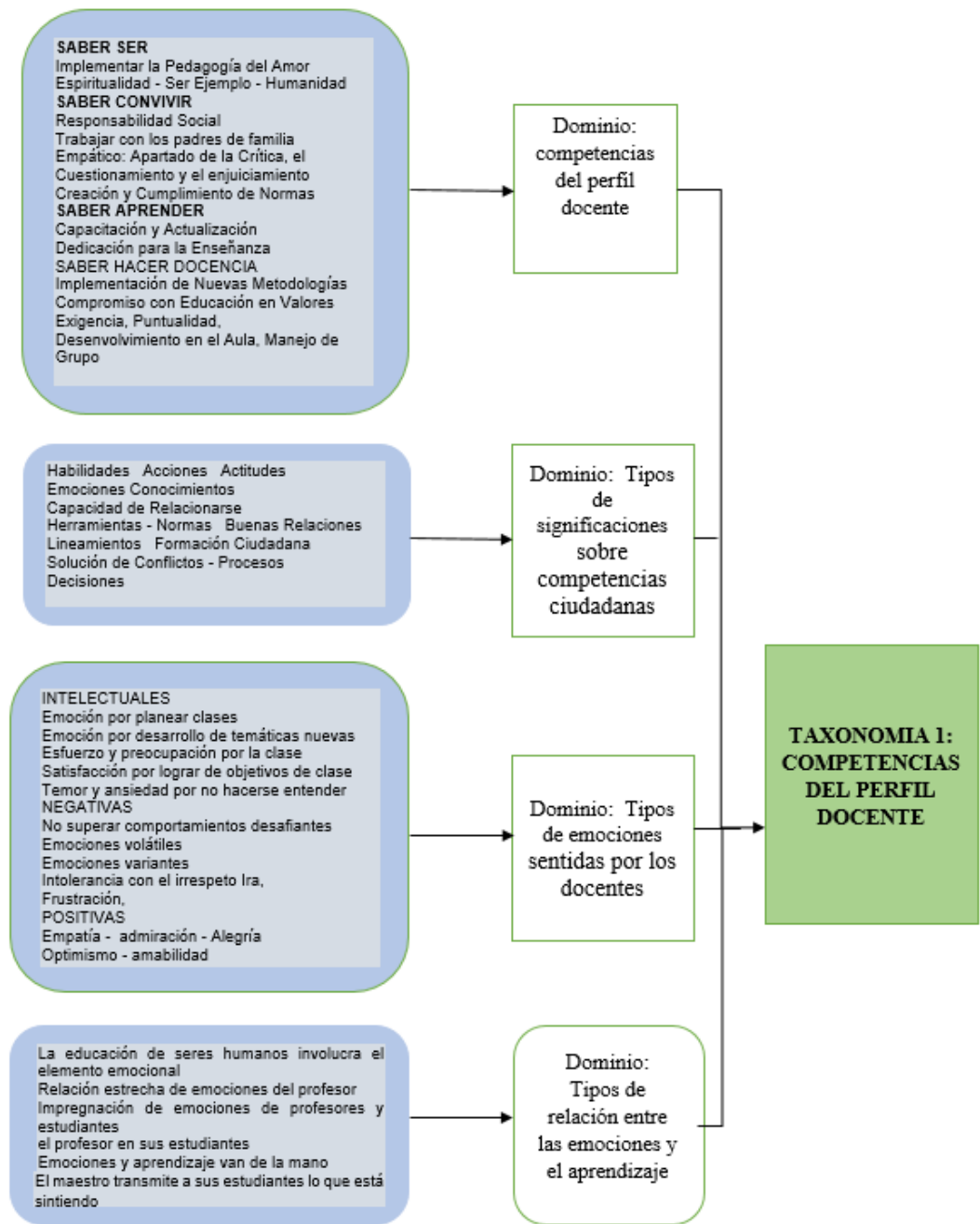


Grafico 4. Taxonomía 1. Competencias del perfil docente.

En este sentido, los 4 actores consideran que las características principales para tener un perfil idóneo, se enfocan en la competencia *saber hacer docencia*, referida a “implementar nuevas metodologías, capacitación, actualización, dedicación a la enseñanza, exigencia, puntualidad, desenvolvimiento en el aula, manejo de grupo”. Igualmente consideran importantes la competencia del *saber aprender*, consistente en la necesidad de capacitación, actualización y dedicación de tiempo a la enseñanza. Para completar este perfil consideraron que también es importante la competencia del *saber ser*, representada en espiritualidad, ser ejemplo, humanidad, usar la pedagogía del amor; igualmente la competencia del *saber convivir* tuvo gran relevancia con percepciones como la responsabilidad social, trabajar con los padres de familia, tener empatía, lo que significó para el actor 3, estar apartado de la crítica, el cuestionamiento y el enjuiciamiento.

En esta misma visión, coincidieron las significaciones del dominio *Tipos de emociones sentidas por los docentes*, donde evidenció tres tendencias: la primera recoge las emociones intelectuales que se corresponden a la competencia del *saber hacer docencia*, con expresiones de los actores sobre “emoción por planear, por desarrollar temáticas nuevas, esfuerzo y preocupación por la clase, satisfacción por lograr los objetivos y temor y ansiedad por no hacerse entender”. Los otros dos tipos de emociones se clasificaron entre negativas y positivas, cuyas significaciones se relacionan con el *saber ser* y *saber convivir* en el aula. De forma similar, las significaciones del dominio *estrategias de autorregulación emocional* evidencian que los 4 actores logran reconocer sus debilidades en educación emocional, con expresiones como “no poder superar comportamientos desafiantes, tener emociones volátiles y variantes, intolerancia con el irrespeto, frustración, difícil autocontrol, invasión de la ira, dificultad para razonar, uso de la represión en voz alta, levantar la voz, usar el sarcasmo y la humillación en público”.

Desde lo teórico se puede constatar, que el reconocimiento de sus propias emociones, constituye el primer paso de la educación emocional, que de acuerdo Salovey y Meyer (1997, p.10) es:

la capacidad de regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual comprendida como capacidad para gestionar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las emociones negativas y realzando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que estas conllevan; capacidad para supervisar las emociones en relación con uno mismo y con los demás y reconocer qué tan claras, atípicas, influyentes o razonables son; capacidad para aferrarse a una emoción o bien para desligarse de ella en función del juicio hecho acerca de su utilidad o de su valor informativo y capacidad para mantenerse abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.

Este constructo ilustra con mayor claridad que una de las causas que ocasionan que el actuar en gran parte de los docentes, no se oriente desde sus propias competencias ciudadanas, se debe a que carecen de educación emocional desde la formación inicial y la formación continua. Esta afirmación se puede corroborar desde los hallazgos de Sánchez (2017), quien evidencia que, en los programas de formación del Master para preparación de profesores en España, se enfocan en las competencias del conocimiento mientras que las de tipo emocional, aunque las reconocen las consideran difíciles de enseñar y las dejan a un lado.

Esta realidad tiene la misma ocurrencia en Colombia, para la formación inicial y continua de docentes, no obstante, a partir de los últimos 5 años esta situación ha ido cambiando, en razón al nuevo perfil del profesional del educador generado por el MEN (2016), estipula las competencias funcionales y comportamentales de manera equilibrada y relevante. Estas competencias son evaluadas para el ingreso a la carrera docente, por tal razón, hay gran motivación en formación ciudadana por parte de los nuevos docentes.

Similar hallazgo se encontró en el dominio *Tipos de significación sobre las competencias ciudadanas*, en el sentido que, aunque 3 de los 4 actores de investigación coincidieron en identificar el concepto de competencias ciudadanas con el planteado por el organismo gubernamental de educación nacional, contrariamente, en la práctica las actitudes de 2 actores, evidenciaron bajo dominio de habilidades socioemocionales al momento de estar en el aula de clase e interrelacionarse con los estudiantes. De igual manera, en el dominio *Manifestaciones acerca de la relación entre las emociones y el*

aprendizaje se encuentra que los actores reconocen que “hay una relación estrecha entre las emociones del profesor y el aprendizaje, dependencia de la emoción que genera el profesor en sus estudiantes, las emociones y aprendizaje van de la mano y el maestro transmite a sus estudiantes lo que está sintiendo”. Sin embargo, en los datos de las observaciones, se encontraron acciones opuestas a las afirmaciones de las entrevistas, donde se evidencia una escasa o nula intención docente, sobre la influencia de la expresión de sus emociones y la eficacia en el aprendizaje de sus estudiantes.

Lo analizado anteriormente, lleva a comprender que estas contradicciones entre lo que expresan y hacen los actores, están relacionadas, por una parte, con las concepciones tradicionales que se mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales hacen parte de la cultura educativa en que están inmersos, desde cuya esencia, se le otorga mayor importancia a su formación en competencias disciplinares que a las comportamentales.

Esta encrucijada en que están los maestros, es parte de la cultura educativa del país, donde se mide tanto a los colegios como a sus docentes, por los altos resultados en las pruebas estandarizadas, lideradas por el ICFES, por medio de las cuales las secretarías de educación y el gobierno nacional valoran la calidad educativa; el mismo criterio utilizan las universidades públicas para otorgar los cupos en las diferentes carreras profesionales; y en consecuencia, esta misma expectativa por los buenos resultados académicos la mantienen los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, y como se afirmó anteriormente, este aspecto brinda el prestigio y el reconocimiento social a las instituciones educativas y sus docentes. Sobre esta problemática, Bisquerra (2009, p.158) afirma que:

La educación se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.); pero muchos aspectos relacionados con la inteligencia emocional y las competencias emocionales han estado, en general, ausentes de la práctica educativa.

A la luz de la presente teoría, se infiere que la educación socioemocional identificada en dos actores de investigación requiere de fortalecimiento teórico y práctico para llegar a un estado deseado en su perfil profesional.

Como resultado emergente, se puede concluir que para los actores prevalece en gran parte de las características del perfil docente, las relacionadas con el *saber* y el *saber hacer* desde lo disciplinar, pero igualmente, se evidencia interés por la formación del *ser* y el *saber convivir*, relacionadas con las competencias ciudadanas, y que ellos reconocen desde la relación estrecha que existe entre las emociones suscitadas en el aula y el aprendizaje. Por tanto, en varios de los dominios contemplados en esta taxonomía, existen expresiones coincidentes sobre sus propias competencias ciudadanas, las estrategias que utilizan para controlar sus emociones y las concepciones que sustentan las prácticas de aula para crear ambientes y relaciones interpersonales propicias para la formación socioemocional y ciudadana.

Taxonomía 2. Competencias ciudadanas de los estudiantes

La taxonomía tuvo como eje central el dominio *Tipo de competencias ciudadanas de los estudiantes*, por abarcar mayor número de términos comunes. Alrededor de este dominio se agrupó otro dominio que tiene relación semántica cercana, denominado *Mecanismos para la participación estudiantil*. La estructura taxonómica puede observarse en el gráfico 5.

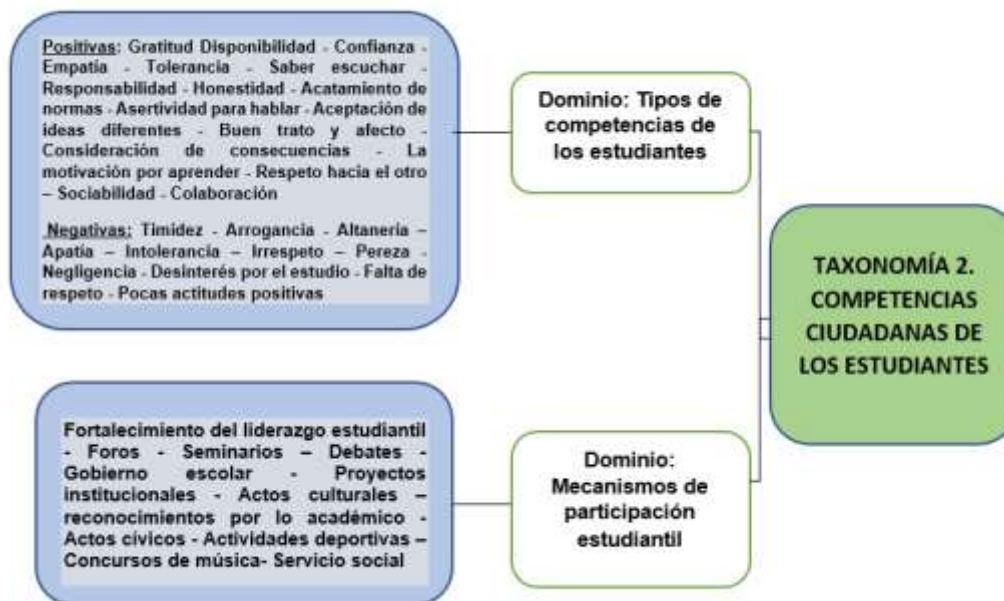


Grafico 5. Taxonomía 2. Competencias ciudadanas de los estudiantes

Esta taxonomía permite profundizar en las competencias ciudadanas que poseen los estudiantes y las que necesitan desarrollarse o potenciarse, de acuerdo con lo expresado por los actores. En primer lugar, se halló que solo dos actores identificaron competencias positivas en sus estudiantes. En oposición a estas percepciones, otros dos actores identificaron en mayor número falencias, y por consiguiente tienen necesidad de desarrollarse y potenciarse, entre estas, aprender a escuchar, acatamiento de normas, aceptación de ideas diferentes, la tolerancia. En el siguiente extracto informativo se puede observar lo expresado:

EA2: veo que lo que más les hace falta a los estudiantes, es el respeto para con los compañeros, el respeto para con el docente, el buen desarrollo de las normas, eso es lo que debe desarrollar uno como docente en los chicos, esa capacidad de escucha al otro y a respetar la opinión del otro compañero y de los demás.

EA4: Las formas en que ellos se expresan, los valores que manejan...

Para profundizar más en las percepciones de los docentes acerca de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes se les realizó otra pregunta: ¿Cuáles

eran las actitudes positivas y negativas que ellos reconocían? Las respuestas encontradas se ven en los siguientes extractos:

E2A1: La tristeza, la motivación por aprender, la rabia, el respeto hacia el otro, la socialización, veo que algunos son individualistas, mientras que otros estudiantes son muy sociales y colaboradores entre sí. La timidez, la arrogancia y la altanería son actitudes que requieren cambios.

EA1: También he podido identificar los estudiantes que tienen una formación en valores desde el hogar.

E2A3: Las actitudes positivas que encuentro: la gratitud, la disponibilidad, la confianza y el respeto. Las actitudes negativas: la apatía, la intolerancia, el irrespeto.

Al analizar estas competencias se evidencia que corresponden al conjunto de las competencias ciudadanas, comprendidas como emocionales, comunicativas y cognitivas donde se constata que los estudiantes necesitan formación en ciudadanía para ser personas que saben ser, saben convivir, saben conocer y saben hacer en todos los aspectos de su vida personal, social y laboral.

Igualmente, otro aspecto relevante que emergió en esta taxonomía, corresponde a las concepciones que los docentes consideran formas significativas para contribuir desde su rol docente, al fortalecimiento de competencias para la ciudadanía; estas son el fomento del liderazgo la participación estudiantil en foros, seminarios, debates, gobierno escolar, actos culturales, estímulos, actos cívicos, actividades deportivas, proyectos interinstitucionales, concurso de talentos, servicio social y proyectos institucionales.

Al respecto Ruiz y Chau (2005, p. 67) plantean que:

Son posibles las transformaciones democráticas desde la escuela, vía desarrollo de competencias ciudadanas integradas a procesos de formación académica, artística y deportiva, en razón que la cultura ciudadana se empieza a desarrollar desde la escuela a través de la participación de los estudiantes en iniciativas que involucran sus propios intereses, los de sus pares y los de otros miembros de la comunidad educativa.

En esta taxonomía se evidencia con mayor profundidad las concepciones que los actores tienen acerca de las potencialidades de sus estudiantes, y como se observó en los extractos anteriores, los actores 1 y 3, son más receptivos a estar pendientes de las actitudes y emociones de sus estudiantes, al captar gran número de estas, tanto de tipo negativo como positivo. Pero por otra parte también se encuentra que los actores 2 y 4 son menos receptivos a se les dificulta captar los sentimientos y emociones de sus estudiantes, especialmente las positivas. En este sentido se encontró que un actor que manifestó no encontrar ninguna competencia positiva en sus estudiantes, con ello se evidencia que algunos docentes se enfocan en lo académico e ignoran el componente emocional de sus estudiantes.

Acercas de las competencias que los actores identifican en sus estudiantes, se considera una habilidad socioemocional del docente, en el sentido que tiene capacidad para reconocer a partir de la observación de las expresiones del rostro, que clase de emociones están sintiendo sus estudiantes y en a partir de allí le es más fácil potenciar las fortalezas y desarrollar las falencias que detecte en la práctica de aula cotidiana.

Taxonomía 3. Actitudes docentes generadoras del clima de aula

La intencionalidad de esta taxonomía consistió en analizar las concepciones y actitudes de los actores, acerca de las dinámicas y relaciones generadoras del ambiente de aula, comprendidas por relaciones establecidas entre el docente y sus estudiantes, caracterizadas por un ambiente de respeto, comunicación asertiva, dialógica; toma de decisiones acordes con las situaciones y problemáticas surgidas en el desarrollo de la clase; y mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas de comportamiento y convivencia. Esta taxonomía puede apreciarse en el grafico 6.

Las expresiones de los docentes acerca de cómo crear un clima de confianza, cordialidad, donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados, motivados al aprendizaje, revelan las concepciones que tienen sobre la significación e influencia del clima de aula en el bienestar de sus estudiantes y la calidad de los aprendizajes. En este sentido manifiestan que llamarlos por el nombre, preocuparse por el bienestar de los estudiantes, mantener relaciones horizontales, respetuosas, hacer que disfruten de la

clase e, identificar las emociones, potenciar la autoestima y confianza, valorar aciertos y desaciertos, acercamiento al grupo y en privado, motivar a la eficacia y la eficiencia, promover la interacción; son estrategias eficaces para mantener un clima de aula propicio y acogedor.

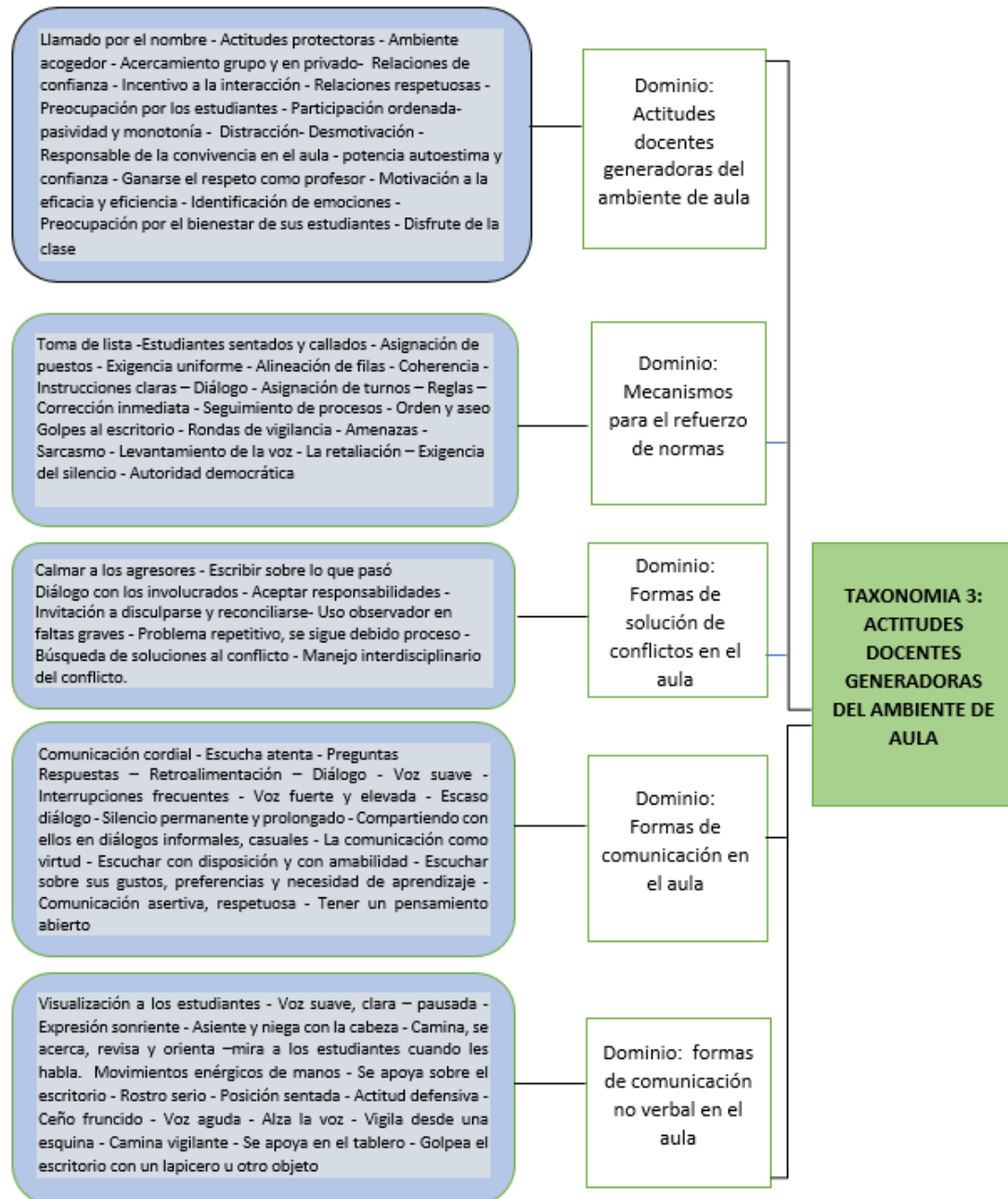


Grafico 6. Taxonomía 3. Actitudes docentes generadoras del ambiente de aula

Asimismo, las actitudes observadas para el dominio *establecimiento y refuerzo de las normas*, al igual que *las expresiones sobre la resolución de conflictos*, evidencian en los actores el desarrollo de competencias sociales y emocionales como la empatía, asertividad, la escucha activa, el dialogo, la consideración de consecuencias y búsqueda de alternativas para la solución adecuada de conflictos.

Por otra parte, las observaciones arrojan datos no tan alentadores, relacionados con los mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas como gritos, retaliación, golpes al escritorio, amenazas y sarcasmo, expulsar del aula; los cuales no son estrategias constructivas de ambientes de paz y armonía y no son asertivos para la regulación de emociones y comportamientos de los estudiantes y por el contrario generan conductas disruptivas como resentimiento, temor, inseguridad, rabia y frustración. En búsqueda de la transformación de estas prácticas de aula, desde las competencias ciudadanas, Ruiz y Chau (2005, p.87) concluyen:

En todas las clases y asignaturas hay normas que regulan las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes, nuestra sugerencia es aprovechar esas oportunidades involucrando a los estudiantes en su construcción y posterior cumplimiento. De esta forma, los estudiantes tendrán una oportunidad más de participar democráticamente en decisiones relevantes de sus contextos y construir acuerdos a pesar, de las diferencias de opinión que puedan tener, así podrán ir comprendiendo el sentido que tienen las normas para la convivencia y la importancia que tiene para la sociedad y la escuela cumplirlas y hacerlas cumplir.

También se halló en el análisis de este dominio *características del clima de aula* que algunos de los actores 1 y 3 lograban crear espacios acogedores y seguros, caracterizados por la construcción y cumplimiento de normas, adecuados canales de comunicación, resolución de conflictos de manera pacífica, relaciones respetuosas, de confianza y motivación y compromiso de todos los integrantes del grupo para trabajar en equipo, y sacar los trabajos y tareas adelante. Pero, por otra parte, se observaron acciones docentes con déficits en competencias socioemocionales que les impedían generar ambientes de aula tranquilos, armoniosos y motivadores de aprendizajes. Al respecto, es relevante tener en cuenta que un ambiente de aula favorable es fundamental

para que los docentes se sientan seguros en aula y colegio, se disminuyan las probabilidades de desarrollar enfermedades generadas por el estrés y la frustración, y más importante aún, los niveles de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes tienden a elevarse.

Los *procesos de comunicación generados en el aula de manera verbal y no verbal*, se constituyen como dominios culturales que contienen valiosos códigos implícitos y explícitos que permiten comprender de manera cercana el clima de aula. En las observaciones se encontraron los siguientes signos de comunicación verbal: comunicación cordial, escucha atenta, preguntas y respuestas, retroalimentación, diálogo, voz suave y clara, interrupciones frecuentes, voz fuerte y elevada, escaso diálogo, silencio permanente y prolongado, respuestas con monosílabos. Asimismo, se observan los siguientes signos de comunicación no verbal: visualización a los estudiantes, expresión sonriente, visualización al tablero, movimientos enérgicos de manos, se apoya sobre el escritorio, se apoya en el tablero, rostro serio, camina, se acerca, revisa y orienta, posición sentada, actitud defensiva, pecho hacia adelante y cabeza erguida hacia atrás, ceño fruncido, voz fuerte y aguda, alza la voz, vigila desde una esquina, camina vigilante, asiente y niega con la cabeza.

Esta simbología cultural, se puede comprender desde la teoría del *Modelo Orquestal*, mencionado por Sierra (2015, p.40), el cual concibe la comunicación:

como un sistema de interacciones sociales que se producen por múltiples canales que en todo momento comunican, ya sea con intención o sin intención, a través de palabras, gestos, miradas que solo se pueden comprender teniendo en cuenta el contexto determinado en el que ocurre el acto comunicativo. Incluyen todos los procesos con los que las personas se influyen entre sí, por lo que la comunicación hace posible las relaciones humanas.

Este modelo Orquestal, propuesto por Sierra (2015, p.40), se enmarca en tres principios:

- El principio de totalidad que implica que un sistema no es la suma de sus partes, sino que cada parte posee características propias y diferentes que al mirarse como un todo se complementan.

- El principio de causalidad circular en donde las partes o elementos se afectan recíprocamente.

- El principio de regulación en donde se dice que la comunicación debe construirse con un mínimo de reglas, normas o convenciones.

Estos principios se refieren al nivel de las relaciones que se establecen entre los participantes, las cuales pueden ser simétricas o complementarias, esto se corresponde con los signos analizados en los docentes participantes, donde se muestra que dos de ellos mantienen “relaciones horizontales” “escuchan con disposición y amabilidad y mantienen un pensamiento abierto”, entendidas como relaciones simétricas, con igual tipo de intensidad, basadas en la igualdad y la similitud; al contrario, en los otros dos actores se encontraron relaciones complementarias, caracterizadas por interrupciones frecuentes, voz fuerte y elevada, escaso diálogo, silencio permanente y prolongado, movimientos enérgicos de manos, golpear el escritorio con un lapicero u otro objeto, las cuales se manifiestan como relaciones asimétricas, que favorecen solamente al profesor y aumentan la desigualdad, creándose un ambiente donde solo el profesor da órdenes y los estudiantes obedecen, y los estudiantes solo pueden intervenir cuando se los solicita.

Asimismo, esta información permite afirmar que, en algunos docentes participantes, las expresiones no verbales fueron mucho más frecuentes que las expresiones verbales, con lo que se puede entender de acuerdo con Sierra (2015, p.8), que los docentes durante el tiempo de trabajo en el aula, utilizan el lenguaje no verbal para contener el lenguaje verbal, en cuanto a expresiones negativas hacia las actitudes o actividades escolares de los estudiantes. Es decir, que la no verbalidad aflora cuando las circunstancias y el rol les dicen que hay algo que no se debe comunicar abiertamente. Esto quiere decir, que las expresiones no verbales tienden a mostrar lo afectivo y emocional, mientras que las verbales expresan más lo disciplinar y conceptual. Estos resultados evidencian las competencias comunicativas de los actores y su

En conclusión, con el análisis de las relaciones surgidas entre los dominios de esta taxonomía, se puede afirmar que el clima o ambiente de aula es un componente importante de involucrar en las estrategias pedagógicas de los docentes, en razón que el aula es el espacio donde las concepciones docentes se concretan en la práctica; donde se dan las interacciones permanentes con y entre los estudiantes, es el espacio donde se desarrolla el proceso formativo y, además, es allí en donde pasan la mayor parte del tiempo los estudiantes. Por tanto, el aula de clase es el espacio privilegiado en la escuela para el proceso de aprendizaje de competencias ciudadanas.

Taxonomía 4. Estrategias para la formación en competencias ciudadanas

Esta taxonomía se conformó a partir del dominio, *tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas*, en razón que es el dominio con mayor número de términos populares expresados por los actores de investigación. Semánticamente se relacionan con este dominio los siguientes cuatro dominios: *clases de recursos didácticos*, *tipos de estrategias de evaluación*, *estrategias para la contextualización de competencias ciudadanas* y *características de la interdisciplinariedad*. De esta manera, esta taxonomía de significados posibilita el establecimiento de relaciones que revelen ideas y actitudes de los actores de investigación acerca de las estrategias y actividades que implementan en sus clases enfocadas a la formación de competencias ciudadanas. La estructura taxonómica puede observarse en el gráfico 7.

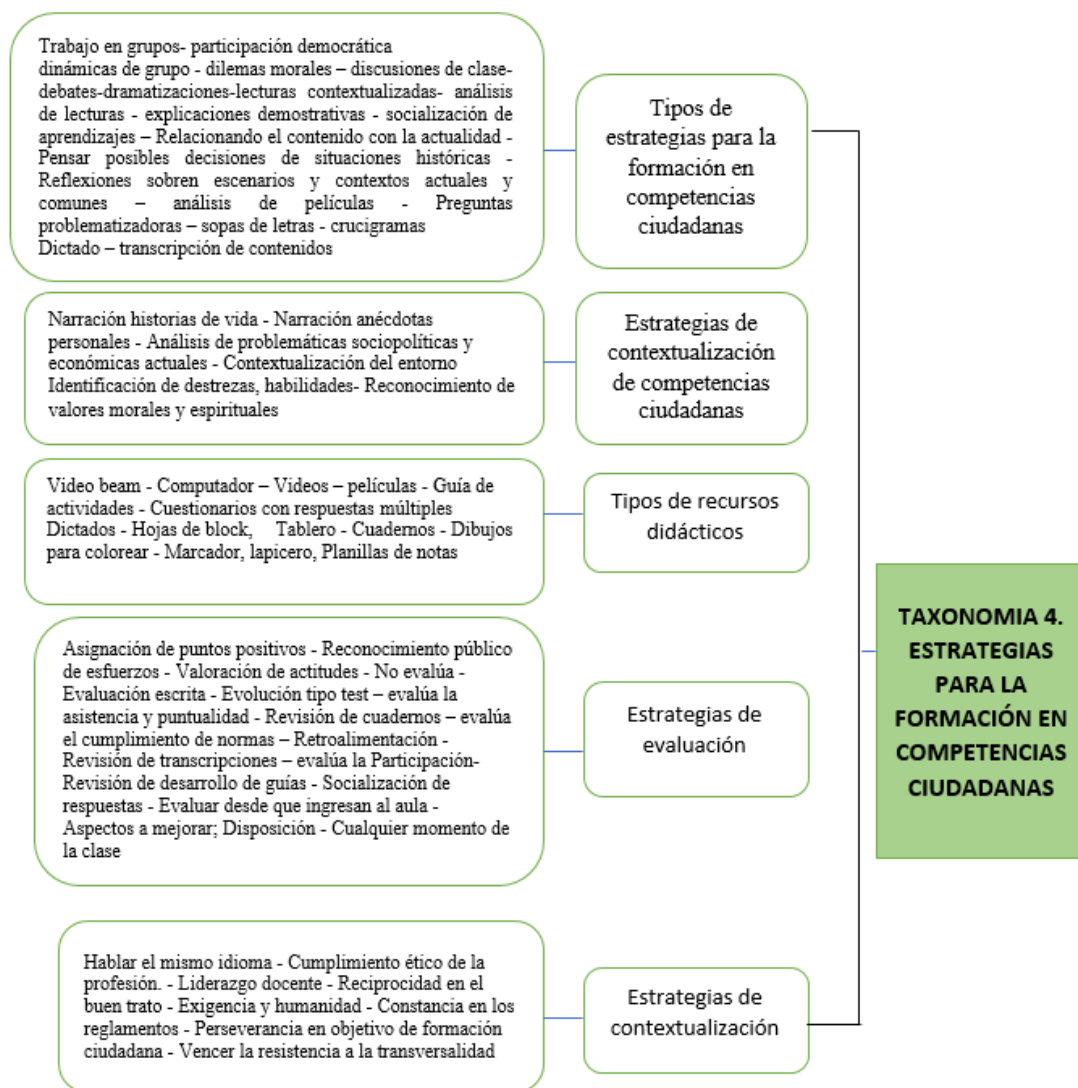


Grafico 7. Taxonomía 4. Estrategias para la formación en competencias ciudadanas

Los datos extraídos de las observaciones muestran que las estrategias y actividades que utilizan los docentes en sus prácticas de aula reflejan tendencia tradicional y algunos rasgos constructivistas. En este sentido, Chaux (2013) postula que para desarrollar competencias ciudadanas son mucho más propicias las metodologías constructivistas, las cuales basan en los principios pedagógicos del aprender haciendo, aprendizaje significativo, el aumento progresivo de complejidad en

la zona de desarrollo próximo, autoeficacia y motivación intrínseca y por identificación.

Con este postulado se comprende con mayor claridad, que las metodologías constructivistas requiere que el docente planee su clase teniendo en cuenta relacionar los contenidos con el contexto social, económico y cultural de la institución educativa y de las familias; asimismo, exige habilidades a nivel conceptual y pedagógico para organizar el conocimiento disciplinar a partir del nivel de los educandos, considerar los conocimientos previos y articularlos con los nuevos; también plantear preguntas para evaluar la apropiación de un contenido antes de avanzar al siguiente, desarrollar actividades para profundizar y ampliar lo aprendido de acuerdo con el progreso de los estudiantes.

En correspondencia con lo anunciado, en las observaciones se constató que dos actores de investigación, implementan diversas estrategias para propiciar la participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje tales como plantear preguntas para explorar lo aprendido, recurrir a ejemplos del contexto para favorecer el uso de los conocimientos, relacionarlos y hacer aclaraciones, invitar a los estudiantes a expresar sus inquietudes, argumentos y opiniones y estimular el intercambio de ideas en torno a lo aprendido. También se observó que uno de los actores, mantiene el dictado y la transcripción de contenidos en todas sus clases, metodología que no propicia el aprendizaje por competencias.

En este análisis taxonómico, se encontró, que el dominio *estrategias de contextualización*, se compone de términos populares extraídos de las observaciones a los actores en la contextualización de los contenidos impartidos; entre estas sobresalen los actores 1 y 3 quienes hacen uso de: narración de historias de vida, narración anécdotas personales, análisis de problemáticas sociopolíticas y económicas actuales, contextualización del entorno, identificación de destrezas y habilidades, reconocimiento de valores, inducir a la relación con la actualidad, pensar posibles decisiones de situaciones históricas, reflexionar con escenarios o contextos actuales, comunes y preguntas problematizadoras. Estas estrategias muestran la amplia

flexibilidad de estos dos docentes en relación con los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes, y en consecuencia planean e implementan actividades donde se integra ejemplos de la cotidianidad como uso de la literatura, películas, historias de vida, etc.

En este análisis cobra sentido un estudio de la UNESCO-OCDE (2016), que revela la importancia del contexto para crear las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, donde los padres y cuidadores tienen una influencia fundamental, sobre todo en los primeros años, y posteriormente la escuela con los procesos de socialización reafirma y potencia estas habilidades. De este postulado, se reafirma la necesidad que el docente diseñe diversas estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes, tales como proponer espacios de diálogo acerca de los desempeños escolares de los estudiantes; acordar acciones conjuntas para apoyar los procesos de aprendizaje; proponer actividades escolares para realizar con el acompañamiento de las familias, entre otras.

No obstante, en las observaciones se halló que los actores 2 y 4 no realizan contextualización de contenidos y mucho menos con las competencias ciudadanas, en tal sentido estos docentes pierden estos espacios propicios que brinda el aula de clase para formar en habilidades sociales y emocionales a sus estudiantes.

Por su parte, en el dominio *condiciones de la interdisciplinariedad* los docentes manifiestan que en la cultura educativa institucional se presentan ciertas resistencias al trabajo interdisciplinario y por ende, la transversalización e institucionalidad de las competencias ciudadanas. Las estrategias que consideran se deben implementar consisten en hablar el mismo lenguaje, apoyarse entre docentes y administrativos, cumplimiento ético de la profesión, liderazgo docente, reciprocidad en el buen trato, exigencia y humanidad, constancia en los reglamentos, perseverancia en objetivo de formación ciudadana y vencer la resistencia a la transversalidad. Los siguientes extractos de entrevistas se evidencian lo dicho:

EA2: apoyarnos entre nosotros, o sea, por ejemplo, usted va a donde el coordinador y dice: “señor coordinador, este estudiante fue irrespetuoso,

ya le llamé la atención, sigue siendo irrespetuoso y el estudiante le dice “no, yo no fui”, la profesora me está echando la culpa, entonces es necesario que nos mantengamos en esa unión, en esa ayuda mutua, porque si el coordinador dice: ah no; pero el chico dice otra cosa, o sea, pone entredicho al profesor, entonces el chico nos va ganando y nosotros nos tenemos que apoyar para que el chico vea que sí hay un orden, no que uno dice que sí, pero que el otro dice que no, no, que vamos todos igual, entonces que vea que sí hay coordinación de todo un proceso, sobre todo para que ellos salgan bien educados.

EA4: Hablar el mismo idioma, porque hay ocasiones en que unos docentes desautorizan a otros, entonces el estudiante se coge de eso, entonces al profesor que exige lo cogen entre ojos y al que los deja hacer lo que quieran, lo idolatran, yo siempre lo he dicho, sino hablamos el mismo idioma entre los profesores es difícil que los chicos lleguen a alcanzar la meta que más de uno deseamos, que sean buenas personas, alguien importante en la sociedad. Es difícil ponernos de acuerdo, pero sobre todo es cada profesor mirar si está cumpliendo con su responsabilidad de formar a sus estudiantes, porque cuando un profesor quiere a un alumno, quiere que sea bueno, le exige para ayudarlo a formar

La cultura de la interdisciplinariedad se hace necesaria para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Esto implica el cambio de concepciones docentes para vencer las tensiones y resistencias manifestadas al trabajo en equipo. En este sentido Pozo y otros (2009, p.428) sostienen que:

el perspectivismo (la contraposición o comparación de perspectivas) es un requisito en la redescipción de las teorías; la tarea docente no se concibe ya como una actividad solipsista sino en equipo. Por tanto, no se trata tan solo de que los otros sean un instrumento de cambio, sino de que hay que cambiar con los otros...el trabajo en equipo podría cambiar radicalmente la naturaleza de la mente del profesor.

Al respecto, el MEN (2019, p. 6) postula que es requisito la participación de los docentes en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional, regional y nacional a través de círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, consejos académicos, consejo directivo, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros.

Igualmente, el dominio *estrategias del proceso de evaluación* a los estudiantes se presenta como un componente significativo al visualizar que algunas docentes continúan utilizando mecanismos de la evaluación tradicional como evaluación tipo test, revisión de transcripciones, escasa o nula retroalimentación; actitudes que representan la concepción de los docentes de utilizar la evaluación más como un mecanismo punitivo que como una estrategia de progreso de los aprendizajes. Asimismo, se observó que algunos profesores no realizan evaluación al final de la clase, y otros no hacen retroalimentación; concepciones y prácticas que conllevan a que tanto los estudiantes, padres de familia y los mismos docentes no tengan conocimientos actualizados, continuos y precisos sobre el proceso de aprendizaje que se está desarrollando. Estas prácticas evaluativas no son formativas y en consecuencia generan déficits de habilidades cognitivas y socioemocionales como inseguridad, baja autoestima, ineficacia y desmotivación hacia el logro.

Por otra parte, se observaron otras formas de evaluación que revelan concepciones que los docentes poseen sobre la evaluación formativa. Estas estrategias de evaluación, según el estudio de la UNICEF-OCDE (2016, p. 95) constituyen:

técnicas de activación cognitiva, por ejemplo, las de hacerles preguntas que los ayudan a reflexionar sobre el problema, presentar problemas que pueden resolverse de distintas maneras o ayudarlos a aprender de sus errores, está asociado a una mayor perseverancia y apertura de los estudiantes a la resolución de problemas y búsqueda de alternativas.

En este respecto, Chau (2013, p.79) sostiene que “las oportunidades para la práctica de las competencias ciudadanas pueden ser hipotéticas, reales hipotéticas basadas en situaciones reales. Una situación hipotética puede ser un caso de la vida real adaptado para representarse como un juego de roles”. Este tipo de simulaciones son muy buenas oportunidades para el desarrollo inicial de competencias, dado que no son situaciones tan complejas como las que ocurren en la vida real, no tienen toda la carga emocional de los conflictos reales y permiten que se equivoquen y lo hagan de nuevo sin que haya un efecto negativo, igualmente las situaciones reales que se presenten con frecuencia en la vida escolar son las mejores oportunidades para practicar

las competencias, en razón que son las que más ponen a prueba las competencias. A alguien le puede costar mucho trabajo una respuesta asertiva en una situación real, a pesar de lograrla con facilidad en el juego de roles; pero, esta estrategia permite su entrenamiento, como parte de la educación emocional que precisamente es requerida tanto en docentes como en estudiantes.

Esta teoría expuesta por Chaux acerca de metodología y estrategias apropiadas para formar en competencias ciudadanas, se convierte en una literatura necesaria de leer, comprender y poner en práctica por parte de los docentes. Aplicar estas metodologías enfocadas en el desarrollo de competencias como lo sostiene Tobón (2013) no es fácil al principio, pues requiere mucha más preparación y dedicación por parte del docente para realizar sus planeaciones de aula y también requiere procesos de reflexión de sus prácticas de aula de manera diaria.

En resumen, el análisis de la taxonomía estrategias pedagógicas, revela diferencias de concepciones y actitudes que dirigen las estrategias que los docentes implementan en las aulas, donde unas son apropiadas para el aprendizaje por competencias y por tanto para formar en ciudadanía son eficaces e innovadoras.

Resumen del análisis taxonómico

El análisis correspondiente a las cuatro taxonomías de dominios, brinda un acercamiento más general a los significados culturales que orientan el proceder de los docentes en sus prácticas de aula, y con ello es posible interpretar sus concepciones, ideas y creencias que orientan su rol como formadores de competencias ciudadanas al igual que comprender sus actitudes y proceder en su práctica pedagógica.

La información analizada evidenció que los docentes requieren de mayor educación emocional; al respecto Bisquerra (2009, p.162) sostiene que los objetivos de los programas en la temática, contribuyen de manera significativa a la preparación de docentes con capacidades para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominar a las emociones correctamente, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, subir el

umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivación, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

En consecuencia, la planeación de estrategias pedagógicas basadas en competencias ciudadanas tiene tal significado en la educación actual, que en el estudio de la UNESCO- OCDE (2016, p. 94), se corroboró que “tanto las habilidades cognitivas, como las sociales y emocionales son necesarias para impulsar el éxito profesional y el progreso social”; a esta afirmación se llegó por medio de la evaluación en las pruebas PISA de las competencias cognitivas, sociales y emocionales en estudiantes de 14 años de 7 países europeos, donde los resultados manifestaron que las habilidades sociales y emocionales son condicionantes para el desarrollo de las habilidades cognitivas, y sus resultados se detectan en el retorno años más adelante, con la obtención de excelentes resultados académicos, la continuación de estudios terciarios y la colocación en puestos de trabajo con excelente éxito y satisfacción personal y social, consolidados en el excelente progreso social.

Este estado de educación ciudadana ideal, es el mismo que busca el gobierno colombiano para su niñez y juventud, con la esperanza que el retorno de formación en valores morales se refleje en la construcción del tejido social compuesto de ciudadanos con sentido de pertenencia a sus comunidades, donde la justicia es sentida con el cumplimiento de sus deberes y la garantía de sus derechos.

Análisis de componentes

El análisis de componentes consiste en la búsqueda sistemática de atributos asociados con los términos incluidos en un dominio y se realiza a partir de la comparación con dimensiones de contraste que surgen al realizar un proceso de análisis de términos incluidos de un dominio que el investigador considere relevante. Según Spradley (1979, p.179-182) para la realización de este análisis se requieren los siguientes pasos:

PASO 1. Seleccionar un conjunto de contraste, esto es escoger a criterio del investigador de un dominio para realizarle un análisis a cada uno de sus términos incluidos. El autor indica que no a todos los dominios se les debe realizar un análisis de componentes; por tanto, se seleccionarán aquellos en los que la investigadora quiere profundizar.

PASO 2. Al seleccionar el dominio, se plantean las siguientes dos preguntas de contraste que relacionan sus términos incluidos: ¿cuál es la diferencia más significativa entre estos componentes? ¿Cuáles son las dimensiones de contraste surgidas por estas diferencias? Este paso se realiza con base en la revisión de las notas de las observaciones y de las entrevistas y de una teoría que se requiera profundizar y de la cual emerge las dimensiones de contraste.

PASO 3. Preparar una hoja de Paradigma inicial: Se realiza un cuadro con los términos incluidos del dominio seleccionado en la primera columna de izquierda a derecha. Se realiza una fila para cada termino incluido. Al terminar este proceso, se obtiene el conjunto de contraste.

PASO 4. Se revisan de nuevo las notas de entrevistas y de las observaciones, así como la teoría de apoyatura, para obtener datos necesarios y responder SI o NO a la pregunta de contraste para cada uno de los dominios cruzados con las dimensiones de contraste.

PASO 5. Preparar hoja de paradigma completo. Después de revisar la hoja de trabajo de paradigma con nueva información, obtenida en el paso 5, se genera un cuadro de paradigma final para cada dominio seleccionado. Este cuadro se presenta con unos códigos que surgen de las diferencias que existen entre los términos incluidos cruzados con una misma dimensión de contraste, que aparece afirmativa (SI) en el paradigma inicial.

PASO 6. Informe de Atributos emergidos del análisis de contraste. Se realiza un análisis mediante una discusión de los atributos y relaciones establecidas.

PASO 7: Se presenta un resumen de los hallazgos encontrados en el análisis de contraste de componentes correspondiente a generalizaciones sobre patrones culturales emergentes.

Análisis componencial 1. Tipos de actitudes docentes

Paso 1: Se escoge el dominio ***Tipos de actitudes docentes*** por considerarlo de gran relevancia para analizar las relaciones que se generan entre las actitudes de los docentes y el ambiente de aula propiciado.

Con el fin de realizar el análisis componencial, se hizo una nueva revisión de la información de las transcripciones de observaciones y de la teoría de apoyo, en búsqueda de atributos que diferencien los criterios de contraste en el ambiente de aula y las actitudes docentes. Así, se encontró que los docentes mantienen su enfoque en el aula sobre dos aspectos esenciales de la clase: *el cuidado de las relaciones que establecen en el aula y el control por mantener la clase*. Los siguientes extractos de entrevistas y observaciones sustentan estos hallazgos:

OA1: La camisa se la colocan, por favor... ¿Alguien falta por hoja? ... Así se ve más bonito... nos colocamos la camisa, por favor ... Buenas, ¿por qué llegas tarde?, y ¿dónde está Ingrid? ... (Una estudiante se acerca a pagar unas fotocopias) si tiene sencillo sí, sino ahorita después del descanso cuadramos. ya, hacemos silencio ... ¿podemos empezar? Eso pasa después de educación física. ¿Ya chicos? ¿ya podemos empezar? Voy a tomar lista rapidito, pero hagan silencio

OA4: Levanten la silla, por favor, se sientan, buenos días; ¡uy, alce la silla! ¡A ver... ay! Oigan jovencitos, se sientan, se callan... Oiga, usted no vino hoy a clase a decir qué juegos le va a recomendar a él. Córdoba coja la silla y se hace adelante. (termina de pasar lista y cobrar acumulativa). (La docente da las respuestas de la acumulativa, lee cada una de las preguntas y la letra correcta) luego les dice a dos estudiantes que estaban hablando entre ellas: “venga, allá ustedes los dos, si no quieren la corrección, la puerta está abierta y se pueden salir si quieren y ustedes las dos también”.

O2A4: la docente sale a la puerta y se pone a hablar con otra profesora durante un largo tiempo, mientras tanto los estudiantes se empiezan a levantar de los puestos y a hablar entre ellos. La profesora les llama la atención de la siguiente manera: “oigan ustedes, no se les puede dejar un ratito libre porque de una vez empiezan el desorden y la habladera”

Al observar los extractos de información de dos actores, se encuentra que en el primero se evidencian elementos del ambiente de aula según Chaux (2013), direccionados tanto al cuidado de las relaciones, así como la preocupación por la estructura de la clase; mientras que el segundo extracto, evidencia que no hay preocupación del docente por entablar relaciones respetuosos y afectivas con sus estudiantes; pero si manifiesta preocupación por el mantener el control y el desarrollo de temática de la clase consistente en dar las respuestas de la evaluación acumulativa realizada en la clase anterior. Por su parte en el extracto 3 el actor 4 demuestra una actitud de despreocupación al dejar los estudiantes solos mientras habla con otra compañera en la puerta del salón. Estos hallazgos manifiestan diferentes actitudes de los actores de investigación durante el desarrollo de las clases y dirigen la atención a analizarlas con mayor profundidad en cada uno de los términos populares registrados. Estos términos populares se denominan componentes.

Paso 2. El paso a seguir es hacer las preguntas para encontrar las diferencias de cuya respuesta se determinarán las dimensiones de contraste. Las preguntas fueron las siguientes: **¿Qué diferencias existen entre las actitudes docentes?** ¿Qué dimensiones de contraste surgen de las diferencias encontradas?

Las respuestas a las preguntas fueron las siguientes: las diferencias existentes entre las actitudes docentes son:

1. Actitudes tendientes al cuidado de las relaciones
2. Actitudes tendientes al control de la clase
3. Actitudes despreocupadas por las relaciones y el control de la clase

Como se observa, la respuesta a la pregunta sobre las diferencias encontradas, se convierte en las *dimensiones de contraste*.

Paso 3. Hoja de trabajo de paradigma inicial: En el cuadro 29 puede observarse la elaboración de esta hoja de trabajo de contraste donde se cruzan los términos incluidos del dominio seleccionado: ***Tipos de actitudes docentes*** con las dimensiones de contraste emergidas en el paso 2.

Paso 4: Leer en orden cada componente e ir contrastándolo con las dimensiones y colocar SI en la que se evidencia la correspondencia. Este análisis se realiza leyendo nuevamente la información recolectada y la teoría de apoyatura.

Cuadro 29.

Hoja de Trabajo de Paradigma Inicial: dominio tipos de actitudes docentes

CONJUNTO DE CONTRASTE: Actitudes docentes generadoras del ambiente de aula	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
	Actitudes tendientes al cuidado de las relaciones	Actitudes tendientes al control de la clase	Actitudes despreocupada por las relaciones y el control de la clase
Observación permanente de actitudes de los estudiantes	SI		
Motivar para el cambio de actitud	SI		
Llamar atención en publico		SI	
Llamar atención con gritos		SI	
Sacar de la clase al infractor		SI	
Colocarle baja nota por la clase		SI	
Usar el sarcasmo		SI	
Amenazar		SI	
Exigir el silencio permanente		SI	
Gestos de desagrado y mal genio		SI	
Indiferencia, despreocupación			SI
hacerle preguntas sobre el tema de clase	SI	SI	
Hablarle suave para que se calme	SI		
Llamar al coordinador		SI	
Llamar a los hogares	SI	SI	
Usar el diálogo	SI		
Hacerles poner en el lugar del otro	SI		
Indagar el porqué de las actitudes	SI		
Llevarlos a reflexionar a través de ejemplos de vida	SI		
Dejar las normas claras desde el primer encuentro	SI	SI	
Hacerle ver la responsabilidad en las consecuencias	SI		
Hacer el llamado de atención a nivel grupal		SI	
Reflexión corta sobre valores		SI	
Detectar quien el líder del irrespeto	SI		
Revisa cuadernos durante toda la clase		SI	SI
Conversa con otro docente durante un tiempo de la clase			SI

Paso 5. Hoja de trabajo de paradigma completo. En el cuadro 30, se presenta la hoja de trabajo de paradigma completo, es decir con su respectiva codificación que diferencia a cada conjunto de contraste. Los códigos generales (1.0, 2.0, 3.0) corresponden a las tres dimensiones de contraste surgidas de las respuestas a la

pregunta de contraste, enunciadas en el paso 2. La codificación quedó de la siguiente manera: (1.0) actitudes tendientes al cuidado de las relaciones, (2.0) actitudes tendientes al control de la clase y (3.0) actitudes despreocupadas por las relaciones y el control de la clase. A partir de estos códigos surgen códigos más explícitos para cada elemento de contraste de cada termino incluido (1.1, 1.2...), con el fin de identificar las características que lo hacen diferente de los demás elementos del conjunto de contraste.

Cuadro 30

Hoja de Trabajo de Paradigma Completo: dominio tipos de actitudes docentes

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
	Actitudes tendientes al cuidado de las relaciones	Actitudes tendientes al control de la clase	Actitudes despreocupada por las relaciones y el control de la clase
Observación permanente de actitudes de los estudiantes	1.1.		
Motivar para el cambio de actitud	1.2		
Llamar atención en publico		2.1	
Llamar atención con gritos		2.2	
Sacar de la clase al infractor		2.3	
Colocarle baja nota por la clase		2.4	
Usar el sarcasmo		2.5	
Amenazar		2.6	
Exigir el silencio permanente		2.7	
Gestos de desagrado y mal genio		2.8	
Indiferencia, despreocupación			3.1
hacerle preguntas sobre el tema de clase	1.3	2.9	
Hablarle suave para que se calme	1.4		
Llamar al coordinador		2.10	
Llamar a los hogares	1.5	2.11	
Usar el diálogo	1.6		
Hacerles poner en el lugar del otro	1.7		
Indagar el porqué de las actitudes	1.8		
Llevarlos a reflexionar a través de ejemplos de vida	1.9		
Dejar las normas claras desde el primer encuentro	1.10	2.12	
Hacerle ver la responsabilidad en las consecuencias	1.11		
Hacer el llamado de atención a nivel grupal		2.13	
Reflexión corta sobre valores		2.14	
Detectar quien el líder del irrespeto	1.12		
Revisa cuadernos durante toda la clase		2.15	3.2

Haba por teléfono un buen rato de la clase	3.3
Conversa con otro docente durante 5 minutos de la clase	3.4

Se puede evidenciar el análisis realizado con el cruce de cada término incluido en el dominio (conjunto de contraste) y la identificación mediante los códigos 1, 2, 3,... que corresponden a su existencia (afirmativa) en la casilla de la dimensión de contraste en la hoja de trabajo del paradigma inicial. A continuación, se presentará el informe de atributos emergidos del análisis de contraste.

Paso 6. Informe de Atributos emergidos del análisis de contraste de componentes:

Dimensión de contraste 1.0: Actitudes docentes tendientes al cuidado de las relaciones.

1.1. Observación permanente de actitudes de los estudiantes: Actitud docente de gestión emocional para identificar estados emocionales de sus estudiantes

1.2. Motivar para el cambio actitudinal: Actitud docente de gestión emocional para el cambio de estados emocionales negativos

1.3. Hacerle preguntas sobre el tema de clase: Actitud docente de gestión emocional para el cambio de actitud negativa

1.4. Hablarle suave para que se calme: Actitud docente de regulación que permite disminuir la intensidad emocional

1.5. Llamar a los hogares: Actitud docente que involucra a la familia para brindar apoyo y confianza al estudiante para la regulación emocional

1.6. Usar el diálogo: Actitud docente de comunicación asertiva que busca regular las emociones, al brindar atención, confianza y afecto por comprender lo que le está sucediendo al estudiante

1.7. Hacerle poner en el lugar del otro: Actitud empática del docente que involucra el uso del pensamiento crítico para hacer comprender lo que siente quien fue lastimado por sus actitudes

1.8. Indagar el porqué de las actitudes: Actitud empática del docente que demuestra el interés y valoración hacia el estudiante y lo hace reflexionar sobre su estado emocional y sus causas

1.9. Llevarlos a reflexionar a través de ejemplos de vida: Actitud docente de gestión emocional que permite al estudiante sentirse comprendido al saber que hay otras personas que han pasado por sus mismas situaciones y los motiva a tener más conciencia sobre los sentimientos de sí mismos y de los otros.

1.10. Dejar las normas claras desde el primer encuentro: Actitud docente que establece acuerdos y límites para promover relaciones respetuosas, de cuidado y amabilidad en el aula de clase.

1.11. Hacerle ver la responsabilidad en las consecuencias: Actitud docente que desarrolla la capacidad cognitiva del estudiante para entender que sus acciones negativas producen daños físicos y psicológicos a los otros y lo motiva a la reparación y al perdón para restablecer las relaciones

1.12. Detectar al líder del irrespeto. Actitud docente que permite la identificación de la fuente de comportamientos y agresiones de Bullying, y detiene de manera eficaz el daño emocional que esté recibiendo algún estudiante

Dimensión de contraste 2.0. Actitud docente por el control de la clase

2.1. Llamar la atención en público: Actitud docente que refleja el interés del docente por mantener la disciplina y control de la clase; éstas causan daño en la autoestima y eficacia de los estudiantes.

2.2. Llamar la atención con gritos: Actitud docente que refleja déficits en competencias emocionales del docente, y causa daño a la autoestima del estudiante y cumplimiento de las normas por temor y no por convicción.

2.3. Sacar de la clase al infractor: Actitud docente que refleja falta de gestión emocional del docente al tratar de eliminar el agente provocador de la interrupción de la clase. Esta actitud genera incertidumbre frente a las normas, en el sentido que la mayoría de las ocasiones el estudiante se siente premiado por no tener que asistir al salón de clase.

2.4. Colocar baja nota por la clase. Actitud docente que refleja el autoritarismo del maestro, ejerce control; pero al ser represiva, genera baja autoestima y desmotivación hacia el aprendizaje. También, puede generar rabia por considerarse una acción injusta.

2.5. Usar el sarcasmo. Actitud docente que refleja falta de gestión emocional del docente; con ella, genera humillación y vergüenza en el estudiante

2.6. Amenazar: Actitud docente que refleja autoritarismo, falta de asertividad en la reafirmación de las normas, genera temor y desencadena otras actitudes desafiantes.

2.7. Exigir silencio permanente: Actitud docente para el control de la clase, que refleja falta de conocimiento de inteligencia interpersonal para entender la necesidad de la comunicación como mediación en el proceso de aprendizaje

2.8. Gestos de desagrado y mal genio: Actitud docente tendiente a mostrar una autoridad fuerte para el control de la clase, demuestra falta de comunicación asertiva.

2.9. Hacerle preguntas sobre el tema de la clase: Actitud docente asertiva que permite la regulación emocional y evita perder el hilo de la clase.

2.10. Llamar al coordinador: Actitud docente que demuestra duda en el ejercicio de la autoridad por tener que acudir a una jerarquía superior.

2.11. Llamar a los hogares: Actitud docente que refleja falta de gestión emocional, al evadir la responsabilidad de intervención sobre la situación del estudiante y transferírsela a la familia.

2.12. Dejar las normas claras desde el primer día: Actitud docente asertiva para el control y cumplimiento de las normas, que favorece el buen desarrollo de la clase.

2.13. Hacer llamado de atención a nivel grupal: Actitud docente no asertiva para el control de la clase, genera interrupción y rabia en los estudiantes que deben escuchar un sermón o cantaleta de manera injustificada.

2.14. Reflexión corta sobre valores: Actitud docente asertiva para el control de la clase, aunque genera interrupción, es recibida con agrado y genera motivación.

2.15. Revisión de cuadernos durante toda la clase: Actitud docente que demuestra poco interés por el control y desarrollo de la clase, genera aburrimiento, pereza intelectual, baja valoración por los aprendizajes y tendencia a la ineficacia.

Dimensión de contraste 3.0. Actitudes despreocupadas por las relaciones y el control de la clase.

3.1. Indiferencia y despreocupación: Actitudes docentes que reflejan escaso compromiso ético y responsabilidad profesional del docente frente a la formación de sus estudiantes tanto en lo disciplinar como en ciudadanía. También reflejan cansancio o el síndrome de burnout.

3.2. Revisa cuadernos durante toda la clase: Actitud docente que refleja falta de planeación estructurada de la clase y genera un modelo negativo de eficacia y logro.

3.4. Conversa con otro docente durante 5 minutos de la clase: Actitud docente que refleja descuido en las relaciones del aula de clase y falta de responsabilidad y compromiso ético.

Informe Final de análisis de componentes de contraste al dominio Tipos de actitudes docentes

El análisis de contraste al dominio Tipos de *actitudes docentes*, permitió encontrar que las actitudes de los docentes se diferencian por su concepción sobre la importancia otorgada al cuidado de las relaciones que se generan en el aula y por mantener el control sobre la clase. Al respecto Chaux (2013) presenta un constructo que relaciona las dimensiones del ambiente de aula con los estilos docentes, el cual es un excelente referente para entender los nuevos hallazgos en este tema. Según este autor, existen cuatro estilos docentes:

El estilo autoritario identifica a los docentes que no se preocupan por la calidad de las relaciones, pero sí por mantener el control de la clase; el democrático-assertivo que se preocupa tanto por el cuidado de las relaciones como por el control y desarrollo de la clase; el permisivo que se preocupa porque haya relaciones con mucho afecto, pero descuida el control de la clase y el negligente que no se preocupa ni por el cuidado de las relaciones, ni por el control y desarrollo de la clase.

El anterior postulado permite analizar las tendencias de las actitudes de los actores con respecto al control y el cuidado de las relaciones, e identificarlo con los estilos docentes planteados. Los resultados del análisis del componente de contraste, evidencian en primer lugar 15 actitudes enfocadas al control de la clase, las cuales se identifican con el estilo autoritario. En segundo lugar, surgieron 12 actitudes tendientes al cuidado de las relaciones dentro de la clase, estas coinciden con el estilo democrático assertivo, y 3 actitudes que muestran despreocupación tanto por el control como por el cuidado de las relaciones en el aula, que se corresponde con el estilo negligente. Del permisivo no se encontraron evidencias.

A partir de estos hallazgos, se constata que el estilo democrático-assertivo es idóneo y adecuado porque evidencia el profesionalismo, ética y compromiso del docente frente a su labor docente y genera en sus estudiantes habilidades para la convivencia y aprendizajes disciplinares. Los demás estilos no son favorables, en razón que, al enfocarse solo en un elemento del ambiente del aula, interfiere con el desarrollo integral de competencias en los estudiantes. Estos estilos no son absolutos, (Chaux,2013), es decir, que un docente se identifica más con uno de ellos, pero puede ir cambiando por factores como la influencia del contexto, de procesos metacognitivos del docente que le permitan reflexionar sobre sus actitudes y concepciones que las sustentan y también, por la participación en trabajo en equipo e interdisciplinario con su comunidad educativa, capacitación y actualización permanente.

Análisis componencial 2. Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas

Paso 1: Se seleccionó el dominio *Tipos de estrategias para la formación de*

competencias ciudadanas, debido a su amplia significación que permite comprender las teorías, creencias, valoraciones, intenciones y sentimientos que conforman las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, cuyas formas de representación se perciben en las estrategias que implementan en su práctica pedagógica. A continuación, se presentan algunos extractos de las observaciones realizadas donde se evidencian elementos del conjunto de contraste:

OA1: Realiza una actividad dinámica que involucra la participación activa de todos los estudiantes (...) ...Los estudiantes interactúan entre sí para poder recordar los nombres y ubicarse en la posición correcta...algunos estudiantes ayudan a otros a ubicarse.... Motiva a los estudiantes a dar sus opiniones, debatir, argumentar en una mesa redonda

OA2: Se le dificulta explicar el tema...se impacienta porque los estudiantes se distraen y no prestan atención y pide silencio con frecuencia

OA3: Usa el tablero y da una guía por grupo. Los estudiantes desarrollan en el cuaderno la actividad... Da guía para desarrollar en grupo, luego inicia la socialización, recuerda pedir la palabra para intervenir, hace retroalimentación en cada respuesta que dan los estudiantes. Luego, explica sobre el mapa geográfico.

OA4: Se mantuvo durante toda la clase revisando cuadernos. .de vez en cuando levantaba la cara para mirar la actitud de los estudiantes y les llamaba la atención con voz fuerte. Su mirada es vigilante, con una actitud defensiva. Faltando 10 minutos, se levantó del puesto, dijo tareíta, tareíta, empezó a escribir la tarea en el tablero, y recalcó la obligación de realizarla.

En el primer extracto se identifican estrategias que motivan la interacción, la participación, el trabajo colaborativo, la argumentación y la escucha activa, las cuales son características de la concepción constructivista de enseñanza y de aprendizaje. En el segundo y cuarto extractos, sobresalen las estrategias de explicación y demostración como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje, atributos éstos de la concepción interpretativa; en el cuarto extracto se evidencian estrategias como revisar cuadernos en la clase, copiar en el tablero, las cuales se corresponden con la caracterización de la concepción conductista.

Las estrategias que implementan los docentes en sus clases constituyen las representaciones de las concepciones que poseen y orientan su labor pedagógica; con la finalidad de conocer más de cerca estas ideas, creencias y valores, se determinó

triangularlas como dimensiones de contraste, con la información obtenida en las observaciones a los actores, agrupadas en el dominio *Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas*.

Paso 2. Se procede a realizar las siguientes dos preguntas para determinar criterios de contraste: ¿Qué diferencias existen entre los tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas? ¿Qué dimensiones de contraste surgen al comparar los tipos de estrategias?

Las respuestas fueron las siguientes: Las diferencias que existen entre los tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas son las siguientes:

1. Estrategias de teoría Directa del aprendizaje
2. Estrategias de teoría interpretativa del aprendizaje
3. Estrategias de teoría constructiva del aprendizaje

Estas respuestas obtenidas se convierten en las dimensiones de contraste.

Paso 3. Hoja de trabajo de paradigma inicial: En el cuadro 32 puede observarse la elaboración de esta hoja de trabajo de contraste donde se cruzan los términos incluidos del dominio seleccionado: *Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas* con las dimensiones de contraste emergidas en el paso 2.

Paso 4: Consiste en leer ordenadamente cada componente e ir contrastándolo con las dimensiones y colocar SI en la que se evidencia la correspondencia. Este análisis se realiza revisando nuevamente la información recolectada y la teoría de apoyatura.

Cuadro 31

Hoja de Trabajo de Paradigma Inicial: dominio *Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas*

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas	Estrategias de Teoría Directa	Estrategias de Teoría Interpretativa	Estrategias de Teoría Constructiva
Narración historias de vida			SI

Hacerles pensar decisiones hipotéticas sobre acontecimientos históricos		SI
Preguntas problematizadoras		SI
Trabajo colaborativo		SI
participación democrática		SI
dinámicas de grupo	SI	SI
dilemas morales		SI
explicaciones demostrativas en el tablero	SI	
socialización de aprendizajes	SI	SI
Motiva la participación activa		SI
No realiza contextualización	SI	
Dificultad para explicar	SI	
Revisa, regaña y amenaza a quien no terminó la actividad	SI	
Copia en el tablero la teoría matemática, exige su transcripción en el cuaderno	SI	
Presenta poco dominio del tema y se impacienta y frustra	SI	
Organiza en grupos y entrega una sola guía para que la desarrollen		SI
Permanece sentada durante toda la clase calificando cuadernos	SI	
Asigna el coloreo de un dibujo	SI	

Paso 5. Hoja de trabajo de paradigma completo. En el cuadro 32 se presenta la hoja de trabajo de paradigma completo, es decir con su respectiva codificación que diferencia a cada conjunto de contraste. Los códigos generales (1.0, 2.0, 3.0) corresponden a las dimensiones de contraste surgidas: estrategias de teoría Directa, estrategias de teoría interpretativa y estrategias de teoría constructiva; surgen códigos más explícitos para cada elemento de contraste (1.1, 1.2...), con el fin de identificar las características que hacen a cada término incluido del conjunto de contraste diferente de los demás y hacerle el respectivo análisis.

Cuadro 32

Hoja de Trabajo de Paradigma Completo, dominio Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas

CONJUNTO DE CONTRASTE Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
	Estrategias de la teoría Directa	Estrategias de la teoría Interpretativa	Estrategias de la teoría constructivista
Narración historias de vida			3.1
Hacerles pensar decisiones hipotéticas sobre acontecimientos históricos			3.2
Preguntas problematizadoras			3.3
Trabajo colaborativo			3.4
participación democrática			3.5
dinámicas de grupo		2.1	3.6
dilemas morales			3.7
explicaciones demostrativas en el tablero		2.2	
socialización de aprendizajes		2.3	3.8
No realiza contextualización	1.1		
Dificultad para explicar	1.2		
Revisa, regaña y amenaza a quien no terminó la actividad	1.3		
Copia en el tablero la teoría matemática, exige su transcripción en el cuaderno	1.4		
Organiza grupos y entrega una sola guía para que la desarrollen		2.4	
Permanecer durante toda la clase calificando cuadernos	1.6		
Asigna el coloreo de un dibujo	1.7		
No hace retroalimentación de la evaluación	1.8		

Se puede evidenciar el análisis realizado con el cruce de cada término incluido en el dominio (conjunto de contraste) y la identificación mediante los códigos 1, 2, 3,... que corresponden a su existencia (afirmativa) en la casilla de la dimensión de contraste en la hoja de trabajo del paradigma inicial. A continuación, se presentará el informe de atributos emergidos del análisis de contraste.

Paso 6. Informe de Atributos emergidos del análisis de contraste:

Dimensión de contraste 1.0. Estrategias de Teoría Directa del aprendizaje

1.1. No realiza contextualización: Atributo característico de la Teoría de

aprendizaje Directa, que concibe la enseñanza como una reproducción de la realidad como unidades aisladas, sin ningún enganche de significación para el aprendiz

1.2. Dificultad para explicar: Atributo de la teoría directa que privilegia el dictado a la explicación

1.3. Revisa, regaña y amenaza a quien no terminó la actividad: Atributo de la teoría directa que toma como aprendizaje la capacidad de reproducción de contenidos y, y no considera los demás elementos del proceso pedagógico, en este caso, las competencias socioemocionales como del proceso cognitivo

1.4. Copia en el tablero la teoría matemática, exige su transcripción y luego su repaso: Atributo de la teoría directa que privilegia el copiado en el tablero por parte del maestro, en el cuaderno y posterior repaso por los estudiantes; evidencia también la preferencia por prácticas memorísticas.

1.5. Permanecer durante toda la clase calificando cuadernos: Atributo que representa la teoría directa, desde la cual, la planeación y desarrollo de la clase se centra en el copiado y transcripción de contenidos. La mediación pedagógica del maestro es mínima.

1.6. Asignar el coloreo de un dibujo: Atributo de la teoría directa que toma como criterio de conocimiento la realización de una acción concreta, con escaso proceso cognitivo.

1.7. Limita la participación de los estudiantes: Atributo de la teoría directa que centra la atención de la clase en la participación del maestro por considerarlo el único poseedor de la verdad que les trasmite a sus estudiantes.

Dimensión de contraste 2.0. Estrategias de la teoría interpretativa del aprendizaje

2.1. Dinámicas de grupo: Atributo de la teoría interpretativa del aprendizaje que combina a través del juego competencias cognitivas, procedimentales y socioemocionales.

2.2. Explicaciones demostrativas en el tablero: Atributo de la teoría interpretativa que privilegia la explicación y la demostración para hacer comprender los significados de la realidad a enseñar.

2.3. Socialización de los aprendizajes: Atributo de la teoría interpretativa que se fundamenta en la declaración verbal de lo interpretado por parte de los estudiantes, como garantía del aprendizaje.

2.4 Organiza grupos y entrega una guía para su desarrollo: Atributo de la teoría interpretativa que implica la declaración escrita de la interpretación del objeto de estudio como garantía del proceso mental realizado para el aprendizaje.

Dimensión de contraste 3.0. Estrategias de teoría constructiva del aprendizaje

3.1. Narra historia de vida: Atributo de la teoría constructiva como mediación para darle significación a los aprendizajes y generar competencias socioemocionales empáticas.

3.2. Hacerles pensar decisiones hipotéticas sobre acontecimientos históricos: Atributo de la teoría constructiva que desarrolla competencias de pensamiento crítico como el perspectivismo, que posibilita la toma de perspectiva y la generación de soluciones.

3.3. Preguntas problematizadoras: Atributo de la concepción constructiva que desarrolla competencias cognitivas y socioemocionales como la escucha activa, la argumentación, la búsqueda de soluciones, la consideración de consecuencias y el manejo adecuado de la ira.

3.4 Trabajo colaborativo: Atributo de la teoría constructiva que favorece el desarrollo de competencias cognitivas, al crear un espacio generador de aprendizajes desde la zona de desarrollo próximo, donde todos aprenden con todos; además propicia la potenciación de todas las competencias socioemocionales.

3.5. Participación democrática: Atributo de la teoría constructiva que desarrolla competencias ciudadanas de pensamiento crítico y permiten el ejercicio y defensa de los derechos de los Derechos Humanos y la democracia.

3.6. Dinámicas de grupo: Atributo de la teoría constructiva que busca a través del juego el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y el seguimiento de normas.

3.7. Dilemas morales: Atributo de la teoría constructiva enfocada a desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales como el juicio moral, la escucha activa, la argumentación y la toma de perspectiva, entre otras.

3.8. Socialización de aprendizajes: Atributo de la teoría constructiva que busca a través del lenguaje desarrollar procesos de pensamiento y competencias socioemocionales como la escucha activa y la argumentación. Contribuye a elevar la confianza, la seguridad, la eficacia y la autoestima.

Informe final de análisis

El análisis de componentes del dominio tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas a partir de las dimensiones de contraste teorías del aprendizaje postuladas por Pozo, et.al. (2009), evidenció los siguientes resultados:

Se evidencia una fuerte presencia de la teoría directa en las prácticas de aula de los actores, sustentada en ocho representaciones. Desde esta teoría no se favorece el desarrollo de competencias ciudadanas esta concepción considera la ausencia de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje”, lo que significa que los docentes con este tipo de concepción no contemplan dimensión socioemocional en sus planeaciones y desarrollo de sus clases.

Asimismo, se observa que la teoría interpretativa fue la más baja con solo 4 representaciones. Esta concepción contempla las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza aprendizaje; pero el involucramiento en el proceso educativo se enfoca a la interpretación de contenidos y estados emocionales, pero no alcanza a avanzar hacia la etapa de gestión y regulación emocional, es decir, se limita a declarar lo que interpreta a través del lenguaje verbal o escrito, de ahí que sean tan frecuentes en las aulas de clase, la realización de charlas, discursos y escritos sobre los valores.

Por su parte, se observan ocho estrategias que se identifican con las

características de la teoría constructivista, teoría que integra lo emocional y cognitivo. Bächler (2016, p. 220) afirma que los docentes que tienen esta concepción de enseñanza y de aprendizaje, son “reflexivos, empáticos y preocupados por la gestión de las emociones en el aula”. Por esta razón, los docentes que se identifican con esta concepción, se preocupan y esfuerzan por diseñar variadas estrategias mediadoras que fomenten el desarrollo de competencias ciudadanas.

Análisis componencial 3. Dominio seleccionado: competencias del perfil docente

Paso 1. Se seleccionó el dominio competencias del perfil docente debido a su relevante significación que permite identificar las creencias, valoraciones e intenciones que tienen los docentes de sus propias competencias de desempeño en el aula. Los términos incluidos del dominio serán los elementos del conjunto de contraste, en los siguientes extractos de entrevistas se observan estos mismos:

E1A1: Indiscutiblemente el profesor debe desarrollar permanentemente un proceso metacognitivo de su práctica. Porque permite el mejoramiento de las habilidades del profesor y de igual manera, el aprendizaje de los estudiantes. Con esa reflexión puedo reestructurar una guía, unas actividades, la organización del grupo, la evaluación, la participación, en fin, puedo regular los cambios para mejorar.

E2A1 partir del ejemplo, de mi dedicación para que ellos aprendan, de la forma en la que me desenvuelvo en el aula, de la creación y cumplimiento de normas establecidas.

E1A2: Yo hago oración con los estudiantes todos los días, para poner en las manos de Dios la clase, para que también me controle, de pronto, a mí, mi rabia, que no aguanto o que no le estoy aceptando las cosas porque me está molestando. Yo digo: “señor, ayúdame a comprenderlos” que es una forma, de que ellos son chicos, apenas están viviendo, yo soy la que tengo que dar ejemplo, entonces yo en ese momento pido que me ayude a controlarme para poderlos orientar bien.

E1A3: El ejemplo, yo creo que es lo que me ha servido a mí, creo que a nuestros estudiantes les sirve que usted sea ejemplo de su clase, que si usted llega a trabajar es a trabajar. Si usted desde su clase muestra que hay una organización, ellos empiezan a mirar que de pronto voy a tratar de mejorar. También hablarles, constantemente.

EA4: Primero que todo manejar la empatía, la puntualidad, manejo de grupo, ser flexible, estar seguro que todos los alumnos entiendan el tema,

bajarse al nivel de los alumnos, practicar con el ejemplo lo que se les orienta en cuanto valores y habilidades socioemocionales.

En todos los extractos se identifican atributos del maestro referidos a las competencias comportamentales y funcionales del docente, correspondientes a las competencias propuestas por Delors, (citado por el MEN, 2016, p.8), “el saber ser y el saber hacer docencia”, desde las cuales enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional.

Paso 2. Luego se procede a realizar las siguientes dos preguntas para determinar criterios de contraste: ¿Qué tipo de diferencias existen entre las competencias del perfil docente? ¿Qué dimensiones de contraste surgen al comparar las competencias del docente?

La respuesta fue: Los tipos de competencias del perfil docente corresponden a las comportamentales y las funcionales.

A partir de la respuesta, surgen las siguientes dimensiones de contraste: competencias comportamentales y competencias funcionales

Paso 3. Hoja de trabajo paradigma inicial. En el cuadro 33 se observa el conjunto de contraste correspondiente a los términos incluidos del dominio competencias del perfil docente contrapuesto con las dos dimensiones de contraste surgidas en las preguntas anteriores.

Paso 4: Consiste en leer ordenadamente cada componente e ir contrastándolo con las dimensiones y colocar SI en la que se evidencia la correspondencia. Este análisis se realiza revisando nuevamente la información recolectada y la teoría de apoyatura.

Cuadro 33

Hoja de Trabajo de Paradigma Inicial: Dominio competencias del perfil docente

CONJUNTO DE CONTRASTE Competencias del perfil docente	DIMENSIONES DE CONTRASTE	
	Competencia comportamental Saber ser	Competencia funcional Saber hacer docencia
Ser ejemplo	SI	
Ser exigente		SI
Humanidad	SI	
Puntualidad		SI
Capacitación y Actualización		SI
Responsabilidad en el trabajo		SI
Fortalecimiento de valores	SI	
Implementar pedagogía del amor		SI
Trabajo en equipo	SI	
Espiritualidad	SI	
Dedicación a la enseñanza		SI
Desenvolvimiento en el aula		SI
Manejo de grupo		SI
Estipulación y cumplimiento de normas		SI
Coherencia	SI	
Empático: apartado de la crítica, el cuestionamiento y el enjuiciamiento	SI	
Compromiso con la educación en valores	SI	
Generar conciencia		SI
Proceso metacognitivo		SI
Trabajar con los padres de familia	SI	SI

Paso 5. En el cuadro 33 se presenta la hoja de trabajo de paradigma completo, es decir con su respectiva codificación que diferencia a cada conjunto de contraste. Los códigos generales (1.0, 2.0) corresponden a las dimensiones de contraste resultantes: competencia comportamental o saber ser, y competencia funcional o saber hacer docencia.; surgen códigos más explícitos para cada elemento de contraste (1.1, 1.2...), con el fin de identificar las características que hacen a cada signo, diferente de los demás del conjunto.

Cuadro 34

Hoja de Trabajo de Paradigma Completo: Dominio competencias del perfil docente

CONJUNTO DE CONTRASTE competencias del perfil docente	DIMENSIONES DE CONTRASTE	
	Competencia comportamental Saber ser	Competencia funcional Saber hacer docencia
Ser ejemplo	1.1	
Ser exigente		2.1
Humanidad	1.2	
Puntualidad		2.2
Capacitación y Actualización		2.3
Responsabilidad en el trabajo		2.4
Fortalecimiento de valores	1.3	
Implementar pedagogía del amor		2.5
Trabajo en equipo	1.4	
Espiritualidad	1.5	
Dedicación a la enseñanza		2.6
Desenvolvimiento en el aula		2.7
Manejo de grupo		2.8
Estipulación y cumplimiento de normas		2.9
Coherencia	1.6	
Empático: apartado de la crítica, el cuestionamiento y el enjuiciamiento	1.7	
Compromiso con la educación en valores	1.8	
Generar conciencia		2.10
Proceso metacognitivo		2.11
Trabajar con los padres de familia	1.9	2.12

Se puede evidenciar el análisis realizado con el cruce de cada término incluido en el dominio (conjunto de contraste) y la identificación mediante los códigos 1 y 2, que corresponden a su existencia (afirmativa) en la casilla de la dimensión de contraste en la hoja de trabajo del paradigma inicial. A continuación, se presentará el informe de atributos emergidos del análisis de contraste.

Paso 6. Informe de Atributos emergidos del análisis de contraste:

Dimensión de contraste 1.0. Competencia comportamental - Saber ser

1.1. Ser ejemplo: Competencia comportamental del docente considerado como saber ser eficaz en su labor, y por tanto modelo y guía.

1.2. Humanidad: Competencia comportamental entendida como un saber ser empático

1.3. Fortalecimiento de valores: Competencia comportamental comprendida como saber ser un docente comprometido con la formación integral de sus estudiantes

1.4. Trabajo en equipo: Competencia comportamental correspondiente al saber ser un docente que participa, coopera y comparte con los demás miembros de la comunidad educativa: docentes, padres de familia y grupos y redes de conocimiento.

1.5. Espiritualidad: Competencia comportamental que refleja una creencia religiosa generalizada en la comunidad educativa sobre la influencia de lo divino en el desempeño docente

1.6. Coherencia: Competencia comportamental que implica saber ser responsable con lo que dice, piensa y hace para tener un equilibrio cognitivo y moral sobre su actuar como docente; este actuar sea guía y modelo, en referencia a “lo que el estudiante percibe en el aula de clase debe ser también el reflejo de él por fuera de ella”.

1.7. Empático: apartado de la crítica, del cuestionamiento y el enjuiciamiento. Competencia comportamental, que le permite ser competente para percibir y sensibilizarse ante las necesidades de las personas con quienes interactúa y poder proceder asertivamente.

1.8. Compromiso con la educación en valores: Competencia comportamental que refleja el compromiso y la responsabilidad social como maestro.

1.9. Trabajar con los padres de familia: Competencia comportamental que refleja el valor que le da a la familia como apoyo para la formación integral de sus estudiantes.

Dimensión de contraste 2.0. competencias funcionales - saber hacer docencia.

2.1. Ser exigente: Competencia que refleja eficacia en su función como docente, enfocada a la estipulación y cumplimiento de normas y aseguramiento de desarrollo de la clase y logro de aprendizajes.

2.2. Capacitación y Actualización: Competencia funcional enfocada a conseguir mejores y novedosos conocimientos y metodologías para mejorar su eficacia profesional.

2.4. Responsabilidad en el trabajo: Competencia funcional que refleja el valor fundamental que representa para el docente tener trabajo.

2.5. Implementar pedagogía del amor: Competencia que refleja la valoración del docente hacia la innovación en pedagogías que le permiten responder con mayor eficacia a las competencias de la educación del siglo XXI.

2.6. Dedicación a la enseñanza: Competencia que refleja la valoración que hace el docente a su labor educativa al ser conscientes que sus acciones formativas están directamente vinculadas con el éxito que logran en sus estudiantes

2.7. Desenvolvimiento en el aula: Competencia que refleja la valoración del docente a la eficacia por desarrollar una clase que integre lo disciplinar, lo metodológico y comportamental.

2.8. Manejo de grupo: Competencia que refleja la valoración del docente por el manejo de la clase que le implica ser flexible, sin dejar de controlar las normas y a la vez tener la seguridad que todos los estudiantes hayan alcanzado los aprendizajes.

2.9. Estipulación y cumplimiento de normas: Competencia que refleja la valoración que hace el docente a las normas como garantía de su proceder eficaz en el aula.

2.10. Generar conciencia: Competencia funcional que refleja la valoración que tiene el docente por desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo y la autonomía del juicio en sus estudiantes.

2.11. Proceso metacognitivo: Competencia que evidencia la valoración que el docente hace a la reflexión sobre sus actuaciones en el aula y la de sus estudiantes con el fin de encontrar aciertos y desaciertos y lograr mejorar sus prácticas.

2.12. Trabajar con los padres de familia: Competencia que refleja la valoración que hacen los docentes sobre el trabajo en equipo con los padres de familia para la formación de los estudiantes.

Informe final de análisis de componentes de contraste dominio competencias del perfil docente

El análisis de contraste a los componentes del dominio *competencias del perfil docente*, revela que los maestros tienden a considerar que para la potenciación de competencias ciudadanas, las formas más apropiadas corresponden a sus competencias funcionales; es decir, aquellas relacionadas con lo disciplinar y pedagógico. Este hallazgo se fundamenta en el mayor número de atributos encontrados con esta significación (12), comprendidos como: ser exigente, puntuales, capacitarse y actualizarse, responsabilidad con el trabajo, dedicación a la enseñanza, desenvolvimiento en el aula, manejo de grupo, cumplimiento de las normas, trabajar en equipo con los padres de familia y hacer proceso de metacognición.

Esta concepción se podría explicar desde el constructo teórico de Pozo (2009) donde se analiza que los profesores se guían de manera predominante con la teoría *directa* de la enseñanza y aprendizaje, la cual considera que “un buen profesor sería aquel que organizará su actividad docente de acuerdo con los requisitos de la disciplina a impartir” (p.298). Esta concepción de darle la mayor importancia al saber enseñar los contenidos está muy arraigada en la cultura institucional y en consecuencia el desarrollo de competencias ciudadanas no es tan significativo.

Llama la atención la importancia que un actor da al proceso de metacognición. En efecto, este proceso según Flavel (1976, p.232) la define como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos”. En este sentido, el proceso de metacognición es muy valioso para los docentes, porque como lo expresó el Actor 1 de la investigación: “permite el mejoramiento de las habilidades del profesor y de igual manera, el aprendizaje de los estudiantes”.

Asimismo, se encontraron, aunque en menor número, nueve atributos correspondientes a las competencias comportamentales, donde el atributo más frecuente en todos los docentes fue “ser ejemplo” lo que significa para ellos, saber ser eficaz en su labor, y, por tanto, modelo y guía a seguir. Igualmente se destaca el atributo espiritualidad, el cual como manifestó uno de los actores: “hago oración con los estudiantes todos los días, para poner en las manos de Dios la clase”, refleja el deseo de adquirir mayores capacidades para desempeñar su labor y que en su proceso reflexivo identifica ciertas falencias de habilidades socioemocionales; es importante aclarar que esta práctica religiosa es muy frecuente en la comunidad educativa, incluso desde la experiencia de la misma investigadora.

Igualmente, otro hallazgo fue la creencia culturalmente arraigada en la comunidad educativa, de realizar charlas, carteleras y hasta concurso sobre los valores, como una forma para desarrollar y potenciar competencias ciudadanas. No obstante, estas estrategias pedagógicas no son eficaces, como lo afirma Tobón (2013), el trabajar por competencias es un proceso complejo que requiere poner en acción, actuar, crear, resolver problemas para aportar a la transformación de la realidad; en síntesis, es una integración del saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Con ello se confirma que para la enseñanza y aprendizaje de competencias ciudadanas la práctica que brinda en todo momento el espacio del aula de clase y la escuela en general es la estrategia pedagógica más propicia para conseguir dicho objetivo.

De la misma manera, las competencias del docente correspondientes al trabajo en equipo y trabajar con los padres de familia, evidencian capacidades de relacionarse

con los otros miembros de la comunidad educativa para lograr mejores resultados en los estudiantes. Por último, se destaca que dos actores de la investigación manifestaron la empatía como competencia necesaria para su práctica pedagógica.

Resumen análisis de componentes

En conclusión, el análisis de los componentes de los tres dominios, se realizó con el objetivo de contrastar la información de manera rigurosa y metódica, que permitiera develar diferencias y semejanzas en las concepciones y actitudes que mantienen los docentes en su ejercicio pedagógico y la influencia de éstas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Con ello, se logró comprender que las concepciones de enseñanza más arraigadas en los docentes se corresponden con las tradicionalmente adquiridas y valoradas por la cultura educativa; como son la teoría Directa y la Interpretativa del aprendizaje (Pozo, 2009), en las cuales la reproducción teórica de la realidad lo más parecida posible es la garantía del aprendizaje, pero no tiene en cuenta la puesta en práctica de los conocimientos, por tanto, se dificulta la verificación de la competencia ciudadana adquirida.

Por otra parte, en observaciones a la comunidad educativa estudiada, producto de la inmersión en la misma por la investigadora ser parte de esta, se encontró que allí se concibe la formación ciudadana como educación cívica, concepción que, por su larga trayectoria en el currículo escolar, se arraigó en la cultura organizacional. Así, la educación cívica corresponde a los símbolos patrios y la historia de los próceres de la independencia con metodología de copiar contenidos y aprenderlos de memoria. Esta práctica pedagógica han sido un punto de resistencia para la implementación de la formación ciudadana por competencias, enfoque que requiere una metodología sustentada en el aprender haciendo, aprendizaje significativo, taller reflexivo, trabajo cooperativo y estrategias de educación emocional, y procesos de autorreflexión de la práctica educativa.

De igual forma, en el estudio se reconoció tres tipos de actitudes que asumen los docentes en su práctica pedagógica, las cuales determinan el ambiente que se genera en el aula; estas actitudes en primer lugar corresponden al cuidado de las relaciones

entre los docentes y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes, en segundo lugar prevalecen las actitudes tendientes al control de la clase, proceder docente que lo identifica con el estilo autoritario, asimismo, la actitud de establecer relaciones con baja autoridad y disciplina por parte del docente dentro del aula, es una acción que a la luz de los postulados de Chauv (2013) no contribuye a generar un ambiente de aula propicio para la formación de competencias ciudadanas.

Análisis de temas

De acuerdo con la Metodología de la Secuencia de Investigación MSDI propuesta por Spradley. (1979) esta etapa denominada análisis de temas, el autor teoriza que en este momento investigativo “se pretende encontrar principios cognitivos como algo que la gente cree, acepta como verdadero y válido” (p. 186). Así, los temas se consideran afirmaciones con alto grado de generalidad, que buscan las relaciones de todas las partes con la escena cultural.

De acuerdo con los planteamientos de este autor, “el desarrollo de esta fase se reconoce como una de las más exigentes en cuanto al despliegue de habilidades personales del investigador; se carece de recomendaciones claras para ejecutarla, lo que la convierte en una actividad intuitiva” (p.187) . En el presente estudio, se utilizó la estrategia sugerida por el autor, consistente en la elaboración de un diagrama esquemático del escenario cultural, partiendo de cada una de las taxonomías, proceso que permite continuar con la reducción de información a partir de la búsqueda de más relaciones entre los dominios y la abstracción, encontrar los temas propios de la cultura educativa de estudio. Surgieron cuatro temas generales que se presentarán a continuación:

Tema 1: Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas

Este tema surgió a partir de la taxonomía *competencias del perfil docente*, en cuyo análisis taxonómico se identificaron relaciones con significación similar entre los dominios: “expresiones sobre la significación de competencias ciudadanas”, “Tipos de

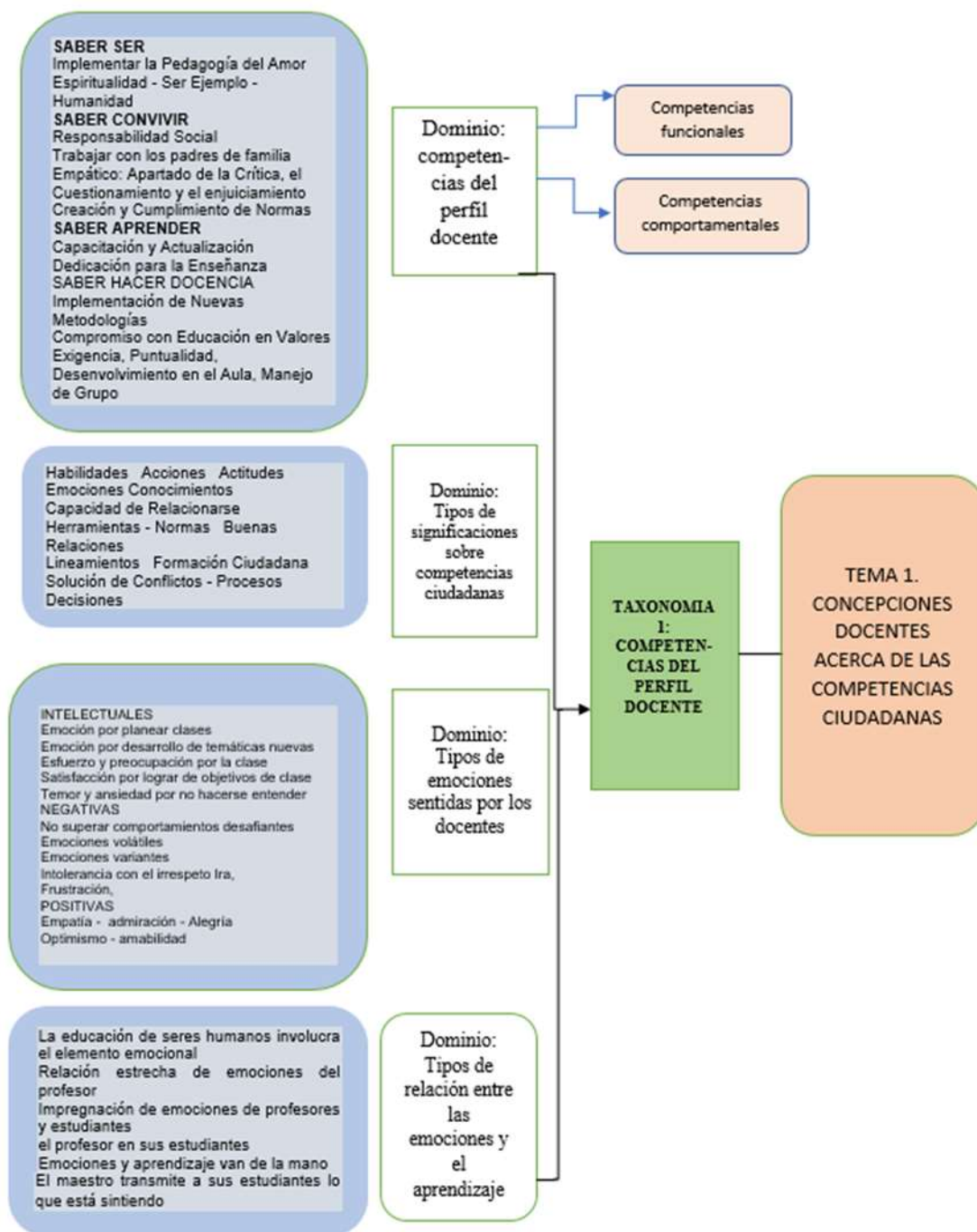


Gráfico 8. Tema 1. Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas

competencias socioemocionales del docente”, “estrategias usadas para la autorregulación emocional del docente” y “Relación entre las emociones y el aprendizaje”. También aportan significaciones de gran valor los atributos que surgieron del análisis de componentes del dominio competencias del perfil docente, desde el cual se evidenciaron que las competencias funcionales y comportamentales del docente son consideradas en el contexto educativo como el modelo y la guía para la idoneidad del rol docente. El gráfico 8 ilustra la estructura del tema emergente.

El rol del docente en la formación de competencias ciudadanas está determinado en primer lugar por las concepciones que mantiene acerca de sus propias competencias, las cuales ha adquirido a partir de la cultura educativa en que ha estado inmerso desde su niñez y juventud como estudiante y luego en el contexto de la práctica educativa como profesor; en consecuencia, éstas se han afianzado en su pensar y actuar. Lo anterior, se sustenta desde las teorías de la enseñanza y aprendizaje postuladas por Pozo, et.al. (2009, p.55), autores que encontraron que: “Las creencias que tienen los profesores, inciden en lo que hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros”.

Esta afirmación se constata en los resultados del análisis del componente *competencias del perfil docente*, donde se evidencia que la mayor parte de los actores de investigación consideran que las competencias funcionales, comprendidas como los conocimientos disciplinares y pedagógicos son prioritarios, necesarios y suficientes para ser maestros idóneos y cumplir su labor. Este hallazgo permite comprender el actuar y pensar de los docentes acerca de la escasa importancia que le otorgan a las competencias ciudadanas, a pesar que las mismas están explícitas en el perfil docente estructurado por el MEN (2016). Una razón posible, se identifica en lo reciente de la resolución del ente gubernamental y cuyo conocimiento no es significativo para los docentes, en especial para los antiguos nombrados por el decreto 2277 de 1979, como se corroboró que los actores 2 y 4 quienes han presentado más resistencias a adoptar la formación por competencias y ellos dos pertenecen a este decreto.

En el mismo sentido, el análisis del dominio *tipos de competencias emocionales sentidas por los docentes*, revela que las emociones más frecuentes de los docentes están relacionadas con sus competencias disciplinares, evidenciados en expresiones como: “siento temor y ansiedad por no hacerme entender”, satisfacción por lograr los objetivos de la clase,” emoción por el desarrollo de temáticas nuevas”, “siento emoción por planear mis clases”, “no puedo llegar al aula sin haber planeado mi clase porque me lleno de pánico”. Estos patrones culturales evidenciados en las expresiones de los actores acerca de sus intereses por las competencias que más les parece significativas poseer, corresponden con la visión que tiene la cultura educativa nacional que premia los buenos resultados en el ICFES por las competencias científicas y técnicas.

Esta conclusión se corrobora con los resultados históricos del ICFES a nivel nacional y regional e institucional donde los colegios con mayores puntajes son premiados, pero no se encuentran registros de premiaciones similares por puntajes en competencias ciudadanas, excelente clima de aula o convivencia escolar. Aunque en el periodo de 2014 al 2018 el Ministerio de educación nacional implementó políticas para valorar con mayor relevancia la formación ciudadana en las instituciones educativas con proyectos como el Día E, las orientaciones pedagógicas para la institucionalización de las competencias ciudadanas, concurso de experiencias significativas en ciudadanía y convivencia escolar. Igualmente, el análisis del dominio *significación de las competencias ciudadanas* permitió evidenciar que, aunque 3 de los 4 actores, tienen conocimiento teórico del concepto de competencias ciudadanas, en la práctica reflejan dificultades para su vivencia.

Como se constata en los anteriores análisis, la concepción de competencias ciudadanas es de mediana significación para los actores, en razón que culturalmente tienen menor valoración en comparación con las competencias funcionales y científicas y en consecuencia el docente se encuentra en una encrucijada, e incertidumbre sobre su eficacia y asertividad para responder a las exigencias de una cultura educativa con mayor acceso a la información pero con déficits de habilidades para establecer relaciones interpersonales. El docente tiene un rol determinante para continuar con

estas prácticas que limitan o ignoran la influencia de las competencias ciudadanas en el proceso de enseñanza y aprendizaje o tomar la decisión de crear posibilidades de desarrollar competencias para el bienestar socioemocional propio y de sus estudiantes.

Tema 2: La formación ciudadana desde el enfoque de competencias

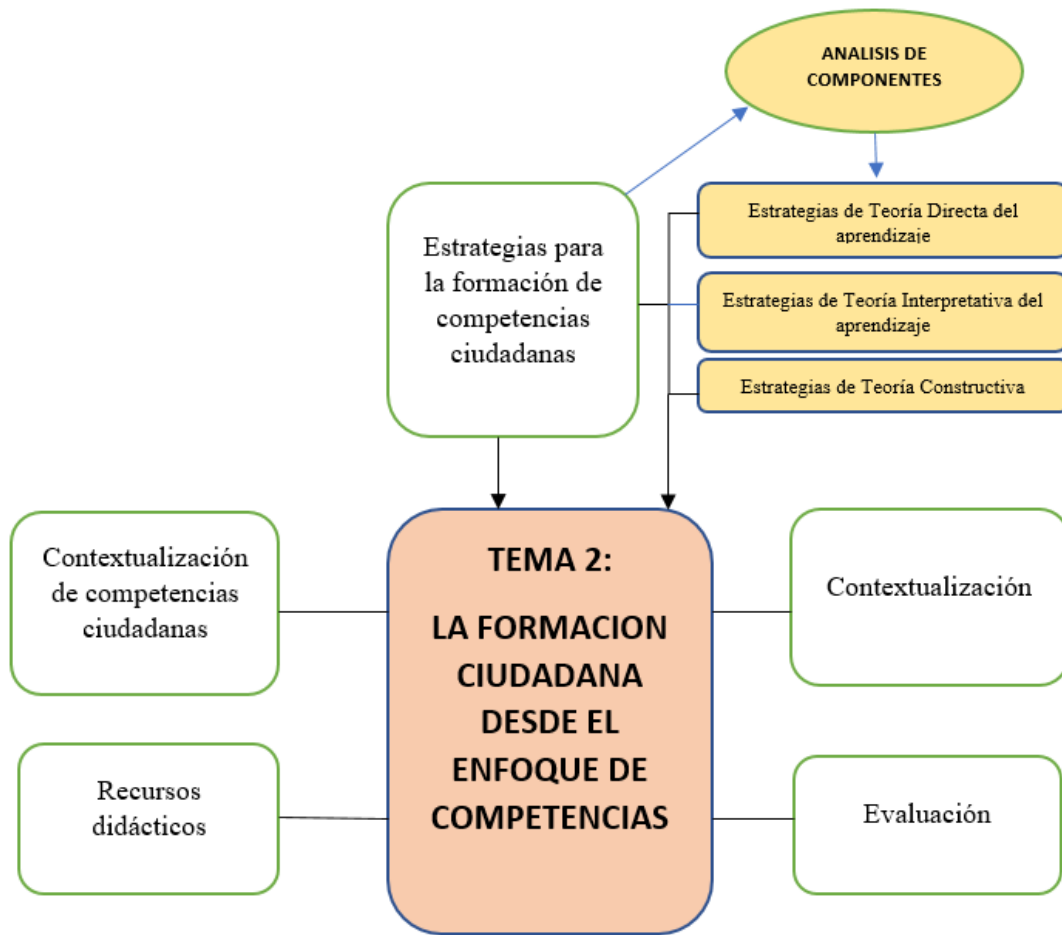


Gráfico 9. Tema 2. La formación ciudadana desde el enfoque de competencias

Este tema emerge del análisis de contraste de componentes del dominio: *Tipos de estrategias para la formación en competencias ciudadanas*, en cuyos hallazgos se evidenció que en los actores de investigación predomina la utilización de estrategias de enseñanza tradicional, aunque se encontraron revelaciones que dos de ellos le apostaban a metodologías con enfoque de formación por competencias al implementar

con mayor frecuencia estrategias de la teoría constructiva del aprendizaje como son la contextualización de los contenidos, La composición del tema emergente se puede apreciar en el gráfico 9, con sus respectivos dominios y el análisis de contraste de componentes con tres atributos correspondientes a los tipos de estrategias según las teorías del aprendizaje propuestas por Pozo (2009) correspondientes a la teoría directa, teoría interpretativa y teoría de constructiva.

En este sentido se encontró que estas teorías de la enseñanza y el aprendizaje mencionadas, están presentes en las concepciones y actitudes de los docentes en los diferentes momentos de la clase como son: la contextualización de saberes, la evaluación, y la implementación de recursos didácticos; por esta razón es preciso tenerlas en cuenta, compararlas y analizar cuál de éstas teorías predomina en cada docente, como medio para prever y comprender el enfoque de la planeación que diseñará para sus clases, si será tradicional a partir de la transcripción y repetición de contenidos o si se orienta hacia la interpretación de contenidos o si por el contrario está evolucionando al enfoque constructivista que posibilita el aprendizaje por competencias.

De acuerdo con Tobón (2013) el enfoque de formación por competencias, le permitirá orientar a sus estudiantes a la construcción del conocimiento a partir del diseño estrategias de trabajo colaborativo, aprender haciendo, al poner en práctica los conocimientos para mejorar su convivencia en el colegio y en su comunidad, con la resolución de conflictos cotidianos que se le presentan a los niños y jóvenes en su relaciones interpersonales, también crear espacios de análisis y deliberación en el aula a partir de dilemas morales, historia de vida, noticias actuales, etc.

Sobre la metodología apropiada para la formación en competencias ciudadanas, Chaux, (2013, p.78) sostiene que “el desarrollo de competencias ciudadanas no se hace desde el discurso, sino desde la práctica”. En este sentido, en los análisis de las estrategias pedagógicas usadas, se evidencia que la metodología más apropiada para desarrollar las competencias ciudadanas es la constructivista, que incorpora mediaciones pedagógicas complejas desde el aprender haciendo, el trabajo

colaborativo, el desarrollo de procesos mentales que permitan ir adquiriendo aprendizajes llenos de significados, para enriquecer y mejorar el contexto de los aprendices.

Con igual relevancia, la planeación desde este enfoque de formación en competencias para la ciudadanía, tiene presente los valores morales y principios éticos planteados por Cortina (2005), con los cuales hay una garantía de aportar los pilares fundamentales para una ciudadanía respetuosa, incluyente, tolerante y solidaria en los estudiantes de secundaria de la institución educativa.

Otro de los hallazgos encontrados, es que, desde la metodología tradicional, en la institución se practica con frecuencia las charlas, el hacer carteleros sobre valores y a la luz de la metodología de formación por competencias expuesta en el párrafo anterior, estas no resultan eficaces.

Tema 3: Las actitudes docentes generadoras del ambiente del aula

Este tema emergió a partir de las significaciones reveladas en la taxonomía características del ambiente de aula, y sus dominios correlacionados: *manifestaciones de las relaciones de cuidado en el aula, mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas, mecanismos para la solución de conflictos en el aula, manifestaciones del proceso de comunicación en el aula; expresiones no verbales de los docentes*; además, tres atributos de contraste surgidos del análisis de componentes al dominio características del ambiente de aula, en el cual se vislumbró que los docentes tenían: *Actitudes tendientes al cuidado de las relaciones, Actitudes tendientes al control de la clase y Actitudes despreocupada por las relaciones y el control de la clase*. El gráfico 10 representa la estructura del tema.

En el análisis del componente *Características del ambiente de aula*, se encontró que los docentes enfocan sus actitudes sobre dos aspectos esenciales: el cuidado de las relaciones que se generan y el control por mantener la clase, así los atributos de contraste demostraron que las acciones de algunos docentes tienen una mayor tendencia a preocuparse por el control y cumplimiento de las normas con un estilo autoritario, con escasa preocupación por la calidad de las relaciones interpersonales

establecidas. Al respecto, el análisis del dominio *mecanismos para el establecimiento y refuerzo de normas*, se concluyó que la competencia del maestro está en encontrar un equilibrio entre el ejercicio de la autoridad y la libertad dada a los estudiantes, como afirma Freire (1997, p.88) “sin llegar a los extremos de ser autoritario, permisivo o negligente”. Este equilibrio significa precisamente, la competencia del maestro para aplicar la disciplina positiva, interpretada desde los postulados de Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p.33) como:

Una alternativa a los métodos tradicionales de imposición de normas y castigos, crear un ambiente en el que los profesores, en lugar de castigos, buscan entender las motivaciones que hay detrás del comportamiento de los estudiantes para encontrar soluciones y les permiten involucrarse en la solución de sus problemas, todo esto fundamentado en la intención de dar ánimo y apoyo.

Este constructo, lleva a comprender, que la generación de un adecuado ambiente de aula, se determina a partir del establecimiento y refuerzo de normas, lo que implica que para que estas realmente funcionen, no deben ser impositivas, por el contrario debe haber un ejercicio de concertación con los estudiantes, donde ellos encuentren significado a la necesidad y utilidad de la ley, como mecanismo para regular las tendencias y actitudes agresivas, y garantizar la vivencia de los Derechos Humanos como eje fundamental en el aula. En la construcción, transformación y cumplimiento de las normas, Chaux (2013, p. 24) considera... “necesario que existan en el grupo estudiantes con competencias prosociales que combinen con coherencia sus momentos de sujeción a las normas con sus momentos de invitación de los otros a sujetarse a una norma compartida o transformar la sujeción”. Esta estrategia se enfoca en el desarrollo de competencias ciudadanas como la empatía, la autorregulación emocional, el pensamiento crítico, la toma de perspectiva, la generación de opciones, entre otras.

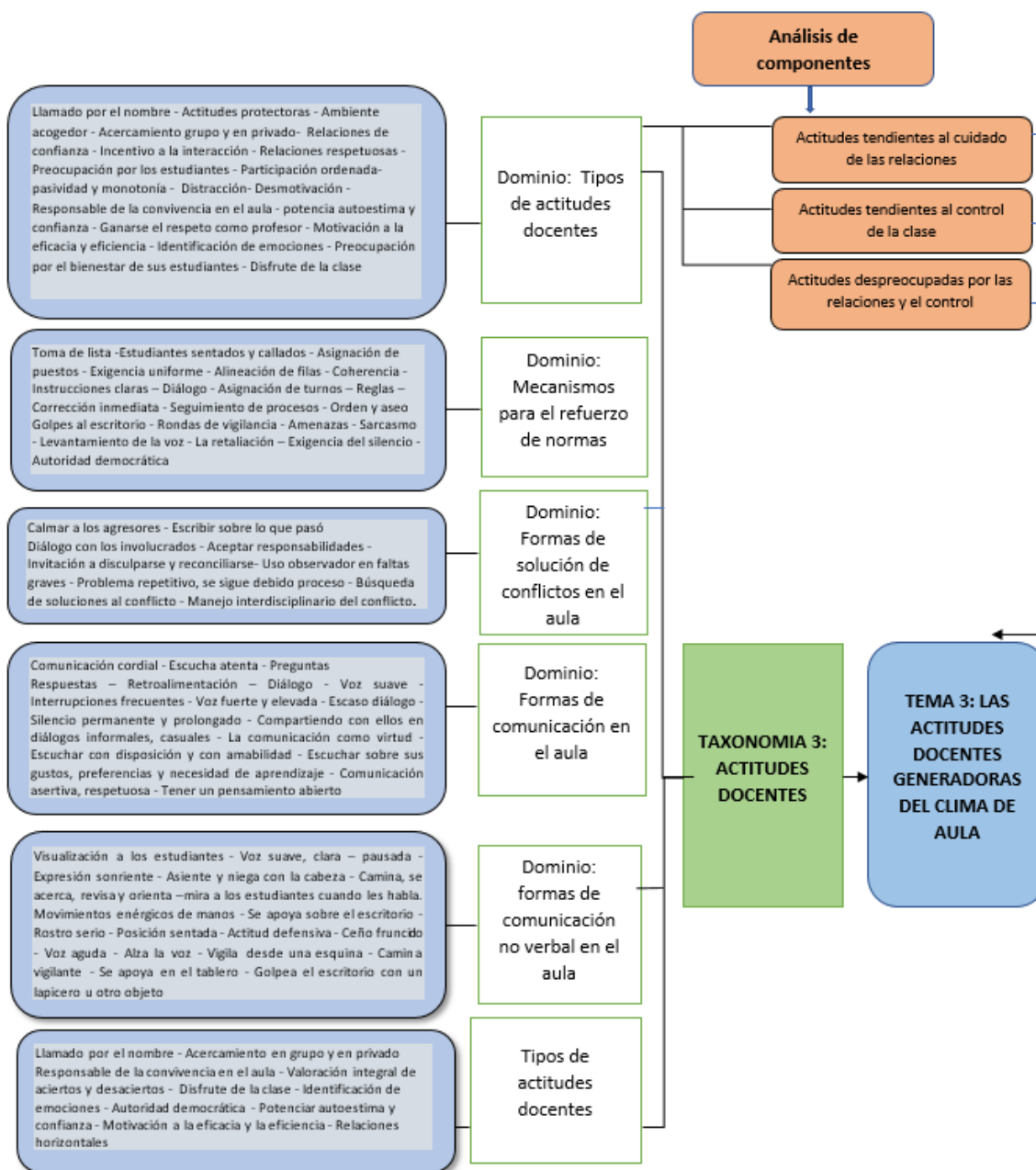


Gráfico 10. Tema 3. Las actitudes docentes generadoras del ambiente del aula

Desde lo anterior, se evidencia que la mayoría de docentes se adhieren a este mecanismo normativo, en razón que implementar acciones tendientes a la restauración de relaciones entre los implicados, requiere tener competencias socioemocionales que den suficiente seguridad para manejar conflictos constructivamente. Igualmente, hay

otros resultados más optimistas que revelan la educación emocional, de dos actores quienes manifestaron utilizar mecanismos como “el diálogo con los involucrados”, “consideración de consecuencias, aceptación de responsabilidades” y “búsqueda de soluciones al conflicto”.

Para complementar el análisis del tema, se destaca la comunicación como el mecanismo de mediación a través del cual se representan las ideas, creencias, valoraciones, intenciones e intereses que los docentes posean acerca de cómo garantizar el cumplimiento de normas, relaciones respetuosas, actitud solidaria y protección de los derechos humanos, tanto en sí mismo como en los estudiantes. En los dominios *manifestaciones del proceso de comunicación en el aula* y *expresiones no verbales de los docentes* se encontraron actitudes contrarias referente al cuidado, en primer lugar se observó que dos docentes utilizaban con frecuencia el dialogo, con voz suave, expresión sonriente, escucha atenta, formulación de preguntas y retroalimentación de respuestas; asimismo en las entrevistas manifestaron “la comunicación como virtud en el aula”, “la comunicación debe ser asertiva y respetuosa”, “escuchar con disposición y amabilidad sobre sus gustos, preferencias y necesidades”, y la necesidad de “tener un pensamiento abierto”. Estas actitudes y expresiones manifestadas por los actores, llevan a interpretar que sus concepciones acerca de la importancia del ambiente de aula se enfocan al establecimiento de normas y límites dentro del afecto, el cuidado y el respeto.

Por el contrario, el escaso diálogo, el silencio permanente y prolongado e impuesto, la voz fuerte y elevada, las interrupciones frecuentes para llamar la atención, visualizar al tablero cuando está dirigiéndose a los estudiantes, mantenerse cerca del tablero y el escritorio, levantar la voz, fruncir el ceño, rostro serio, vigilar desde una esquina, o mantenerse en posición sentada; son manifestaciones de la valoración del docente acerca de mantener la disciplina y el control de la clase, de manera autoritaria, acentuando el distanciamiento con y entre los estudiante y evitar o reprimir la expresión de las emociones.

En lo analizado del clima de aula, se percibe que las emociones son el telón de fondo de las relaciones que allí se suceden. En consecuencia, el proceder de los docentes es el reflejo de las competencias socioemocionales, que desde Casel.org (2018, p.1) consisten en la capacidad de identificar sus propias emociones, autocontrolarlas y gestionarlas, habilidades para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, para interactuar eficazmente en entornos con individuos y grupos; capacidad empática para mostrar preocupación por los estudiantes y capacidad de tomar decisiones responsables y constructivas para la solución de conflictos en el aula.

En conclusión, el clima de aula es uno de los componentes claves para el docente, porque en ese espacio se pone evidencia las concepciones más implícitas que se posean consistentes en sus emociones y su inteligencia emocional para regularlas y también regular las de sus estudiantes, para lograr el objetivo de la estructura de una clase: mantener un clima de aula desde una disciplina positiva, que propende por el respeto, la afectividad y las normas, reflejado en la preocupación permanente del maestro hacia sus estudiantes y entre ellos mismos, y el rendimiento de los aprendizajes disciplinares.

Tema 4: Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente en la actualidad

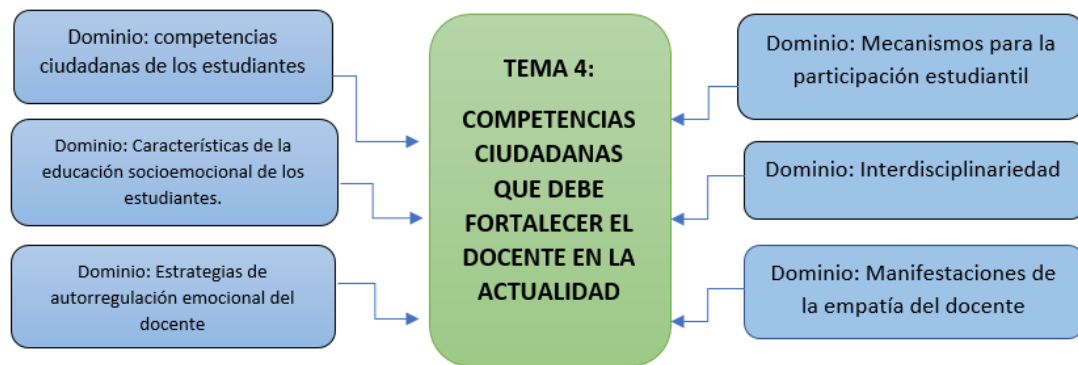


Gráfico 11. Tema 4. Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente en la actualidad.

El tema emergió a partir de las relaciones de significados encontrados en la taxonomía *competencias ciudadanas de los estudiantes*, en cuyo análisis taxonómico a las relaciones de significados en sus dominios, se evidenció que la identificación de competencias por parte de los docentes en sus estudiantes, se relaciona estrechamente con las competencias que él mismo posea. Al respecto se logró comprender que las competencias del docente se sustentan por las teorías, creencias, ideas y conocimientos que han adquirido a lo largo de su vida, producto de la cultura donde hayan vivido y de la educación formal recibida. En el escenario estudiado, se logró encontrar que los actores 1 y 3 identificaban con mayor claridad en sus estudiantes competencias, valores y actitudes positivas que favorecerían la convivencia en el aula. Las actitudes de estos dos docentes reflejan conocimiento teórico y práctico del enfoque de formación en competencias, manifestado en habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional, y la implementación de mecanismos para el manejo de las emociones de sus estudiantes y la promoción de la participación y el liderazgo estudiantil.

Contrariamente, el actor A4 no logra reconocer en sus estudiantes fortalezas y actitudes positivas y esta actitud se relaciona con su estilo docente el cual es autoritario, caracterizado por relaciones interpersonales en el aula con bajo nivel de empatía, comunicación no asertiva y dificultad para reconocer las emociones y los estados de ánimo de sus estudiantes.

En esta misma línea de resultados encontrados acerca los mecanismos para la participación estudiantil, se observa que el actor 1 es quien más expresa la utilización de mecanismos de participación para motivar a sus estudiantes al liderazgo y la participación activa, mientras que en los actores 2 y 4 no se observan actitudes encaminadas a favorecer la participación estudiantil.

Estos hallazgos continúan con la misma tendencia al encontrar en el dominio manifestaciones de la empatía de los docentes que los mismos actores 1 y 3 evidenciaban mayor desarrollo de esta habilidad socioemocional mientras que los actores 2 y 4 reconocían falencias para reconocer las emociones y estados de ánimo de sus estudiantes.

A partir del análisis de este tema, se puede concluir que las competencias necesarias a desarrollar, son aquellas que respondan a las necesidades de la educación del siglo XXI; éstas son las competencias ciudadanas comprendidas como las competencias del saber ser y saber convivir (Delors, 1996). también denominadas habilidades para la vida (Zabala, 2008) y competencias socioemocionales (MEN, 2018). Estas competencias se enfocan en formar en capacidades a los estudiantes para mantener relaciones armoniosas, satisfactorias, placenteras tanto consigo mismo como con las otras personas. En este sentido, Gardner (1995) las categorizó como intrapersonales enfocadas al conocimiento y crecimiento de sí mismo, e interpersonales, comprendidas como las relaciones con los demás.

Otro aspecto revelado en el estudio, consistió en comprender que las bases ontológicas, epistemológicas y filosóficas de las competencias ciudadanas son las emociones; y las formas de expresión de éstas son la comunicación verbal y no verbal; asimismo, estas capacidades emocionales y comunicativas están interrelacionadas con la capacidad cognitiva. Con ello se logró comprender la semejanza semántica entre los conceptos: competencias ciudadanas, la inteligencia emocional y competencias socioemocionales.

Este hallazgo permite entender, que las diferentes denominaciones que tienen las competencias del comportamiento humano, se sustentan en las mismas bases ontológicas, epistemológicas y filosóficas; por tanto, la metodología para desarrollarlas es el enfoque de formación por competencias, por abordar la educación los estudiantes de manera integral. En este sentido Zabala (2008), plantea que la formación desde el enfoque por competencias abarca integralmente las tres dimensiones humanas: la personal, la interpersonal y la social.

A partir de este análisis, se pretende relacionar lo existente en la cultura educativa investigada referente a la educación emocional que requieren los docentes, con el fin de equiparlos con habilidades emocionales como el autoconocimiento, autorregulación y expresión asertiva de sus emociones. Se puede esperar que habrá desarrollo en las competencias de los docentes, si se inicia un proceso de educación emocional ya sea

por voluntad de los mismos docentes o por iniciativa de las autoridades educativas. En este proceso formativo se involucra necesariamente el componente cognitivo que es el que maneja las emociones, las intenciones y los procesos reflexivos y meta cognitivos que le permiten al docente volverse consciente de sus pensamientos, teorías, intenciones, intereses y prejuicios que orientan su práctica pedagógica, al igual que ser consciente de sus emociones y sus reacciones en el aula de clase.

A partir de la revisión de las expresiones y acciones de los actores acerca de las competencias ciudadanas de sus estudiantes se concluye que en todos los actores hay una concientización sobre la importancia de formar en ciudadanía como parte del proceso educativo; sin embargo, al estar en el aula con los estudiantes, para una mayoría les es difícil aun ponerlo en práctica. Una de las razones de la inconsistencia entre lo que piensan y lo que logran hacer, se puede atribuir a la cantidad de nombres dadas por la literatura a estas competencias, tanto a nivel nacional e internacional, situación que ha llevado a confundir a los profesores para su estudio y práctica. Como se evidenció en el análisis del dominio *significación de las competencias ciudadanas*, en la comunidad educativa estudiada se tiene la concepción que el desarrollo de estas competencias, es objeto de disciplinas académicas como la ética y las ciencias sociales, en consecuencia, la resistencia a incluirlas en sus planeaciones y desarrollarlas en sus clases es aún bastante alta.

Otra explicación a esta dificultad que presentan los docentes para su accionar desde el marco de las competencias ciudadanas, se relaciona con la falta de educación emocional del profesorado de manera sistemática y rigurosa tanto la educación inicial como en la continua. Estos hallazgos se sustentaron con postulados de Pozo (2009), Bisquerra (2013) y el MEN (2004), desde los cuales se puede comprender que aun persiste la concepción que la formación en contenidos disciplinares y técnicos es suficientes. De esta manera los buenos resultados en las áreas disciplinares son símbolo de estatus para el gobierno nacional, regional y las instituciones educativas, por ende, este es el paradigma que determina la cultura educativa de la comunidad donde se realizó la investigación.

Con los anteriores hallazgos, se logra comprender que las competencias que requieren ser desarrolladas y fortalecidas en los estudiantes se corresponden con las mismas de los docentes, lo que significa que un maestro no puede pretender enseñar de lo que no sabe y tiene en sí mismo (Hargreaves, 1997). El docente al desarrollar estas competencias, se convierte a la vez en competente, eficaz, para responder a las exigencias de la educación del siglo XXI. De esta manera, el docente está en capacidad de ofrecer a sus estudiantes formación integral, con competencias para la ejercer la convivencia de manera responsable, en el respeto a la ley, el cuidado y protección de sí mismo y de los otros, la resiliencia para enfrentar los obstáculos personales, familiares y del contexto y la motivación y liderazgo para la consecución de metas.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

El objetivo general de esta investigación consistió en generar una aproximación teórica acerca del rol del docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. Los objetivos concretos diseñados para tal fin consistieron en: identificar las concepciones docentes, caracterizar las acciones docentes y desarrollar los fundamentos teóricos que explican la formación en competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. La selección de este problema de investigación surgió a partir de las experiencias de convivencia escolar y los interrogantes sobre el cómo debe ser el actuar del docente para brindar una formación significativa, continua y coherente a nivel conceptual, pedagógico y procedimental para la formación en habilidades emocionales, comunicativas y cognitivas, identificadas en el contexto educativo colombiano como competencias ciudadanas.

Después del proceso de sistematización y análisis realizado a partir del Método de la Secuencia de Investigación MSDI y tomando la última etapa de reducción de información denominada análisis de temas, surge la siguiente aproximación teórica: ***El rol docente en la formación de competencias ciudadanas está determinado por sus concepciones sobre competencias ciudadanas, sus actitudes en el aula de clase, la planeación pedagógica para la formación por competencias y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de su perfil docente.***

En el siguiente grafico se puede observar el esquema representativo de la emergencia teórica emergente que explica el rol docente en la formación de competencias ciudadanas:



Grafico 12. Aproximación teórica emergente acerca del rol docente en la formación de competencias ciudadanas.

Comprender el rol que el docente desempeña en la formación de competencias ciudadanas, ha sido fundamental en toda la historia de la humanidad, por ejemplo, para los griegos el maestro cumplía un papel muy importante en la Paideia, como educador de la niñez y la juventud en los valores e ideales de la cultura, necesarios para que la sociedad subsistiera y prosperara. Por esta razón, el presente estudio pretende entender el papel del docente como formador de valores y competencias necesarias para la conformación de ciudadanos capaces de convivir en el respeto de los derechos humanos, la solidaridad y la fraternidad, en la construcción de la sociedad ideal que se desea.

Para encontrar los patrones generales que caracterizan la cultura estudiada, se revisó nuevamente los hallazgos analizados en los cuatro temas emergidos mediante el proceso analítico de información apoyado en el Método de Secuencia del desarrollo de la investigación –MSDI, desde el cual se pudo profundizar en la búsqueda de relaciones de significados entre los diferentes dominios que permitiera encontrar nuevos hallazgos

y caracterizaciones para comprender con mayor objetividad los temas principales que explican el rol docente en la formación de competencias ciudadanas.

Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas, se encontró en primer lugar la percepción de los docentes sobre su perfil laboral y comportamental, que los califica como competentes en sus procesos de enseñanza. En este sentido, se evidenció en sus expresiones y actitudes existe prevalencia por las competencias funcionales, consideradas según Delors (1996) como *saber conocer*, relacionadas con la enseñanza de conocimientos y *saber hacer docencia*, asociadas al control y disciplina de la clase; asimismo, Zabala (2008) las denomina competencias Genéricas correspondientes a las áreas de matemática, lenguaje, ciencias, Tecnologías de la Información y la Comunicación.



Grafico 13. Concepciones docentes acerca de las competencias ciudadanas

Respecto a las competencias comportamentales del perfil docente, denominadas por Delors como saber ser y saber convivir, se encontró que este pensar de los docentes está estrechamente relacionado con la cultura evaluativa del país, cuyo enfoque se mantiene hacia la evaluación de conocimientos disciplinares, y cuyos altos puntajes ofrece prestigio y reconocimiento, mientras que se deja en un segundo plano las habilidades sociales y emocionales adquiridas por los estudiantes en todos sus años de educación. Se evidencia la necesidad de cambiar la concepción que las competencias

disciplinarias son superiores a las competencias comportamentales, pero esta política debe ser gestionada desde el mismo MEN y articularla con el resto de sectores de educación de los entes territoriales, las universidades e instituciones de formación técnica.

Al respecto de la percepción que existe en la comunidad educativa sobre la importancia de las competencias ciudadanas en la formación de los estudiantes, se relaciona con la incorporación que el ICFES hizo en el 2014 para la evaluación de estas competencias; sin embargo, no ha sido suficiente, en el sentido que las integró con las ciencias sociales y los resultados de esta área no son tenidos en cuenta en la mayoría de carreras de las universidades públicas. Esta realidad explica en parte, la razón por la cual la formación en competencias ciudadanas, no es significativa para los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Asimismo, los hallazgos evidenciaron que los docentes reconocen que deben poseer competencias de tipo comportamental tales como ser ejemplo, compromiso con la labor, honestidad, espiritualidad, ser empático, tener responsabilidad, enseñar con la pedagogía del amor, honestidad, respeto, compromiso con la convivencia, dedicación de tiempo, ser exigentes y humanos a la vez, capacitarse en habilidades para la vida, trabajar en equipo con los padres de familia.

Por su parte, tres docentes reconocieron sentir emociones negativas durante momentos de algunas clases, generadas por comportamientos desafiantes e irrespetuosos de estudiantes. Ello evidencia la inteligencia intrapersonal propuesta por Gardner (1983), que los lleva a tomar conciencia de sus falencias y errores y por consiguiente el propósito de mejorar. Contrariamente un docente reconoció no sentir en ningún momento emociones negativas en la clase, sin embargo, en sus acciones refleja lo contrario, hallazgo que revela escasez de inteligencia emocional de autoconciencia (Goleman, 1993) que le impide reconocer sus propias emociones y no le permite cambiar sus concepciones y actitudes en la convivencia con sus estudiantes.

Igualmente, la significación del concepto de competencias ciudadanas se identifica conceptualmente con los constructos generados por organismos

gubernamentales y autores expertos en el tema a nivel nacional e internacional. Así es como los docentes expresaron que estas son habilidades, destrezas, herramientas, emociones, acciones, actitudes, conocimientos, capacidad de relacionarse, normas, lineamientos, formación ciudadana, solución de conflictos, decisiones, procesos. Pero opuestamente en las observaciones se evidenció que 2 de los docentes, al momento de poner en práctica estos conceptos, no los reflejaban en la forma de aplicar la disciplina, establecer normas, solucionar conflictos o regular sus propias emociones.

Los hallazgos relatados en las líneas anteriores llevan a indicar que, en una parte de los docentes, las concepciones que mantienen sobre las competencias ciudadanas son contradictorias con las actitudes que asumen en sus prácticas. La explicación de esta situación se comprende desde las teorías de las concepciones implícitas de la enseñanza y el aprendizaje postuladas por Pozo, et.al., (2009), desde las cuales se comprende, que los docentes han adquirido principalmente por la experiencia, sus conocimientos, creencias, ideas, valores, que conforman los saberes que sustentan sus prácticas de aula, y que al haberlas sentido útiles para dar sus clases, manejar la disciplina, desarrollar los programas académicos, las consideran exitosas y ésta es la razón por la que les es tan difícil cambiarlas o desapegarse de ellas, en contra de asumir las nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje postuladas en las últimas décadas.

Este hallazgo, aporta una visión más general y constata la concepción que mantienen algunos docentes sobre la resistencia a cambiar la metodología de enseñanza tradicional hacia el enfoque de formación por competencias, visión que no favorece de manera alguna, el aprendizaje ni el desarrollo de competencias ciudadanas.

Igualmente, entre los hallazgos se logró evidenciar diferencias entre los docentes de los dos decretos de nombramiento en lo referente a las concepciones y actitudes que manifestaron frente a la formación de competencias ciudadanas. De esta manera se pudo observar que dos actores de la investigación pertenecientes al escalafón antiguo, denominado 2277, quienes llevan más de 25 años de experiencia, presentaban con mayor frecuencia actitudes características de estilos docentes autoritarios, mientras que los otros dos actores, pertenecientes al nuevo escalafón, identificado como 1278, con

menos años de experiencia docente, mostraban mayores habilidades emocionales y sociales, reflejadas en actitudes amables, conciliadoras y asertivas con los estudiantes y comunidad educativa.

Se puede inferir que entre las causas que originan estas diferencias se encuentra en la formación postgradual que han buscado los docentes del nuevo escalafón con el fin de cualificar sus competencias profesionales en programas de maestrías en educación y pedagogía. Otra causa se relaciona con la presión ejercida por la evaluación anual de desempeño para estos docentes del escalafón 1278, fenómeno que los motiva a adquirir formación continua en metodología de formación por competencias y habilidades socioemocionales; y a ponerlas en práctica en el aula de clase.

Igualmente, se encontró que la interdisciplinariedad para trabajar las competencias ciudadanas, es una situación que genera tensiones y resistencias entre los docentes, cuya causa se origina por las siguientes concepciones mantenidas en la cultura institucional: la primera, es la tradición de considerar que la formación ciudadana es un tema específico de las áreas de ética y ciencias sociales y por tanto las otras áreas nada o poco tienen que ver con la formación ciudadana. La segunda, es la costumbre de los docentes de secundaria de trabajar aislados, enfocados en su área disciplinar. Estos hallazgos se confirmaron a partir de las observaciones al colectivo de docentes en la institución estudiada, donde se evidenció que esta cultura es tan arraigada que no hay trabajo interdisciplinar, ni siquiera entre los docentes de las mismas áreas disciplinares. La tercera, es la falta de liderazgo por parte de las directivas, para crear espacios y experiencias pedagógicas que integren, motiven y comprometan a los maestros en el trabajo en equipo.

Al respecto Tobón (2013) sostiene que la formación por competencias requiere necesariamente la interdisciplinariedad debido a los múltiples saberes y las múltiples dimensiones que estructuran al ser humano. De esta manera, se logra entender que para brindar una formación integral se debe adoptar una cultura institucional que le apueste a al trabajo interdisciplinario en equipo, para lo cual no basta con los esfuerzos

individuales de algunos docentes que se disponen a diseñar estrategias y proyectos encaminados a desarrollar las competencias ciudadanas, sino que se requiere un trabajo en equipo liderado por las directivas de la institución educativa.

La planeación pedagógica desde el enfoque de formación por competencias, se convirtió en el segundo tema analizado a profundidad para encontrar mayores generalidades de la cultura estudiada, como fueron los siguientes: En los docentes prevalece la tendencia a utilizar *estrategias didácticas* tradicionales de la teoría Directa de la enseñanza (Pozo, 2009), que concibe el aprendizaje como una copia fiel de lo dictado o transcrito por el maestro en el tablero, fotocopia o libro. Se concluye que esta metodología no es apropiada para la formación en competencias ciudadanas.

La razón se fundamenta en autores como Ruiz y Chaux (2005), Zabala (2008), Tobón (2012) quienes sostienen que para interiorizar competencias, no basta con un discurso sobre habilidades socioemocionales, ni hacer carteles sobre valores, y mucho menos copiar una teoría sobre la temática, sino que se requiere estrategias de tendencia constructivista, con una mirada holística que contemple las dimensiones del estudiante, la influencia del contexto, la frecuente mediación por parte del docente como tutor, y el diseño de variadas estrategias didácticas que involucre procesos mentales y emocionales, así como diversas formas de expresión.

De este modo se encontró que el enfoque de formación por competencias se fundamenta en los principios pedagógicos del aprender haciendo, el aprendizaje significativo, el andamiaje en la zona de desarrollo próximo, la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica. En el gráfico 14 se observa el mapa mental que representa el tema.



Grafico 14. La planeación pedagógica desde el enfoque de formación por competencias

De la misma manera, el dominio *relación de las emociones y el aprendizaje* proporcionó hallazgos relevantes para la planeación de las clases enfocadas a la formación de competencias ciudadanas. Al respecto, se evidenció que la conexión emocional de los docentes con sus estudiantes, influencia gran parte de las decisiones educativas que los unos y otros toman en el aula. Esto enfatiza la importancia al momento de diseñar la planeación, tener en cuenta la relación de las emociones tanto de los docentes como de los estudiantes en los objetivos, estrategias didácticas y procedimientos de evaluación.

Tener presente la relación entre las emociones y el aprendizaje permite a los docentes realizar una planeación holística, donde contemple la multidisciplinariedad y multidimensionalidad de sus estudiantes y para ello crea diferentes estrategias didácticas y trae diferentes recursos al aula. Esta situación se presenta como un reto para los docentes, les exige más dedicación de tiempo a la planeación y preparación de la clase, pero sus resultados son reflejados en mayor participación, aprendizajes de mejor calidad y la formación de niños y adolescentes con autoestima y autonomía, al

sentirse tratados como seres humanos inteligentes, capaces de pensar, crear y expresar y no como recipientes de una educación bancaria.

Por otra parte, se encontró que el proceso de evaluación tiene una gran influencia en el desarrollo de competencias ciudadanas. Esta evidencia se sustenta desde los impactos que el proceso tiene en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, donde la valoración que reciben les aporta sentimientos de eficacia y eficiencia, factor que influye en su autoestima, autovaloración y reconocimiento social por parte de compañeros y familiares. Por esta razón, el proceso de evaluación debe ser formativo, con retroalimentación del docente, que le indique al estudiante que los errores no son señales de bajas capacidades cognitivas, sino que son parte del proceso de aprendizaje y desde esta concepción del aprendizaje, brindarle una nueva explicación, ponerle a disposición otras estrategias didácticas y también valorarle las habilidades sociales y emocionales que posee.

Actitudes docentes generadores de competencias ciudadanas, a partir de este tema se realizó un análisis más profundo para encontrar patrones más generales sobre la cultura educativa estudiada. En el análisis se comprendió que el líder del aula es el docente, quien con su estilo determina el desarrollo de competencias ciudadanas. En el estudio se encontraron actitudes docentes que corresponden a tres estilos docentes: autoritario, democrático y permisivo-negligente. Las definiciones de estos estilos se caracterizan por el manejo de la disciplina, las formas de comunicación del docente, el tipo de relaciones interpersonales y las estrategias para manejar conflictos en el aula.

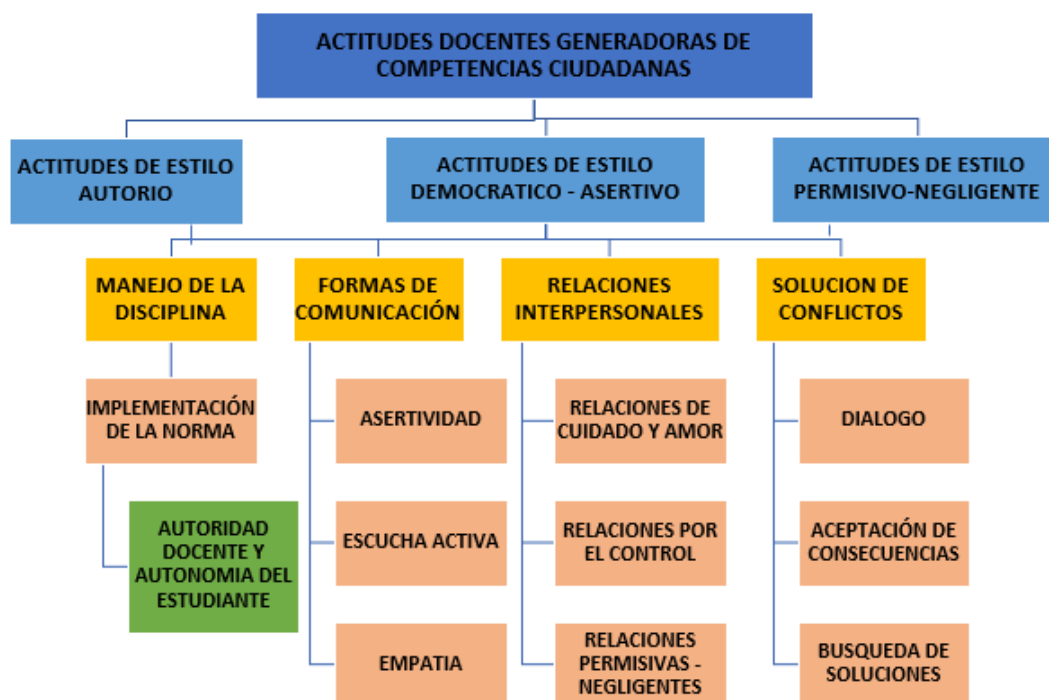


Grafico 15. Actitudes docentes generadoras de competencias ciudadanas

El manejo de la disciplina se constituye en un componente de gran relevancia para el docente en el aula de clase, en razón que surge a partir de la estipulación y seguimiento a las normas. El docente debe encontrar un equilibrio entre la autoridad que necesita para la implementación de la norma y la libertad que requiere dar a los estudiantes para el desarrollo de la autonomía inherente al proceso de aprendizaje. Este proceso genera constantes tensiones entre el docente y los estudiantes e implica el despliegue de la competencia autorreflexiva del maestro para encontrar el equilibrio en la clase, de tal manera que no llegue a los extremos tan nocivos para la formación de los estudiantes: el autoritarismo o la permisividad.

De esta manera, se reafirma, que el estilo docente adecuado para generar un ambiente de aula en equilibrio, se corresponde con el democrático-assertivo, el cual se sostiene pedagógicamente en la autonomía. Esta pedagogía es muy adecuada para el establecimiento y refuerzo de normas, por la razón que da espacio a la autonomía y la concertación de límites y consecuencias y permite la formación ciudadana, en el

sentido que los estudiantes hallan el significado y la utilidad de la ley, como mecanismo para regular las tendencias y actitudes agresivas, y garantizar la vivencia de los Derechos Humanos y desarrollo de los valores morales como ejes fundamentales de la convivencia ciudadana.

Asimismo, el análisis permite comprender que las actitudes docentes se manifiestan a través de las expresiones de comunicación verbal y no verbal (gestual y corporal). Estos hallazgos revelaron que dos de los actores demostraban destrezas de comunicación asertiva y escucha activa representadas en actitudes cordiales, creación de espacios para el diálogo, discusiones temáticas y debates; así como expresiones no verbales, constituidas por gestos del rostro sonrientes, movimientos suaves de manos, tono de voz suave y pausado y el contacto corporal como colocarle la mano encima del hombro, acercarse para explicarles y permitir la interacción entre los estudiantes.

En las observaciones de clase, se corroboró que los actores que manifiestan con mayor frecuencia habilidades comunicativas, son los más aceptados y apreciados por los estudiantes, mientras que los actores que se comunican con poca asertividad con un tono de voz alto, gritos, rostro serio, ceño fruncido, bloqueo del acercamiento corporal, son quienes más conflictos presentan con los estudiantes, al igual que son, los más temidos y rechazados.

Junto con las competencias comunicativas, otro componente del estilo docente hace referencia a las relaciones interpersonales que los docentes establecen con sus estudiantes. Se pudo comprender que estas relaciones son de tres tipos: las relaciones de cuidado se caracterizan por actitudes de cordialidad, diálogo continuo, expresiones sonrientes, proximidad corporal y demostraciones de protección y cuidado, preguntado a los estudiantes por sus estados de ánimo y salud. Estas actitudes docentes son muy significativas para los estudiantes y les ayudan a desarrollar sentimientos de bienestar, confianza y serenidad, para relacionarse con afecto, amabilidad y tolerancia con los demás.

Otro tipo de relaciones que los docentes establecen con sus estudiantes se enfocan por mantener el control y la disciplina de la clase. Se caracterizan por escaso diálogo,

instrucciones precisas, miradas inexpresivas, ceño fruncido, evita el contacto próximo y da rondas de vigilancia, llama la atención en voz alta, asigna puestos fijos y exige la ubicación en filas. Estas actitudes son muy frecuentes en los docentes con tendencia a estilos autoritarios, razón por la cual, no son propicias para el desarrollo de competencias ciudadanas, en razón que generan miedo, desconfianza y resentimiento hacia el profesor y a la vez se convierte en un modelo para relacionarse con los demás de la misma manera. No obstante, este estilo docente está muy arraigado en la cultura educativa nacional e institucional y hay muchas resistencias al cambio.

El otro tipo relaciones interpersonales, se corresponde con el estilo permisivo-negligente. Las actitudes docentes se caracterizan por ser extremadamente flexibles, no se estipulan reglas y muchos menos su seguimiento. Prevalece la libertad y la autonomía de los estudiantes y el docente se mantiene indiferente, lejano y sin autoridad. Este estilo representa una guía negativa para el desarrollo de competencias ciudadanas, en el sentido que enseña la anarquía, consistente en el no respeto por la norma o ley. Esto conlleva a la formación de personas con ausencia de valores morales, que según Cortina (1995) son los pilares de la ciudadanía.

De igual modo, se encontraron relevantes las actitudes asumidas por los docentes para solucionar los conflictos en el aula. Se evidenció que el docente autoritario tiende a arreglar el conflicto a partir de la sanción y el castigo como anotación en la hoja de vida del estudiante, remitir a la oficina de coordinación y llamado a los padres de familia y en algunos casos se realizan suspensiones. Estos mecanismos utilizados, son de justicia punitiva y no restaurativa, por tanto, no aportan para el desarrollo de competencias ciudadanas. Por el contrario, el docente de estilo democrático-assertivo utiliza estrategias para la solución de conflictos como el dialogo entre las partes, la aceptación de consecuencias y la búsqueda de alternativas para la solución, mediante éstos mecanismos, aprenden a asumir responsabilidades por sus actos y buscar reparar los daños causados. A partir de estos hallazgos, se evidencia que la función del docente de solucionar conflictos en el aula, representa un espacio y una herramienta pedagógica

de gran valor para formarse y formar a sus estudiantes en competencias para la paz, la convivencia y la democracia.

El cuarto tema emergente del proceso analítico, corresponde a *las competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente*. Se tuvo en cuenta en primer lugar las percepciones que tenían los actores de investigación acerca de cuáles competencias de sus estudiantes consideraban más necesarias de desarrollar o fortalecer. Los hallazgos permitieron concluir que, en el objetivo de formar en competencias ciudadanas a los estudiantes, lo primero que se debe hacer es capacitar a los docentes en la metodología de competencias. Esta afirmación se sustenta a partir de la información recopilada en las observaciones de las clases a los actores, donde se constata que algunos docentes desarrollan estrategias propias de las teorías de enseñanza y aprendizaje tradicional, que no permite el aprendizaje por competencias.



Grafico 16. Competencias ciudadanas que debe fortalecer el docente

El enfoque de formación por competencias en el sistema educativo colombiano se implementó desde el 2004 con la creación de los Estándares de competencias en las áreas básicas y ciudadanas; no obstante, en las observaciones se constató que dos de los actores de investigación no planean, ni desarrollan sus clases por competencias,

sino de manera tradicional a través del dictado, la copia en el tablero, y la transcripción de guías y evaluaciones cerradas tipo test. Esta realidad indica que se requiere brindar capacitación a los docentes en metodología de formación por competencias, pero para ello primero se debe convencer a los docentes que enfoque es mucho más eficaz y eficiente para la formación integral, mejoramiento de la calidad educativa, mejoramiento de la convivencia y más importante es el bienestar social de los docentes, al aprender a trabajar en equipo y proyectos, esto les generará mayores satisfacciones a nivel profesional, aumentará su sentido de pertenencia y sus lazos de amistad se estrecharán.

Romper las barreras conceptuales y metodológicas que mantienen algunos docentes hacia el enfoque de formación por competencias precisa programas de capacitación que ponga en práctica el proceso para adquirir una competencia, el cual consiste en abordar los tres saberes: saber conocer, consistente en brindar los conocimientos sobre la metodología de competencias; saber hacer, que es guiar al docente para que construya una planeación y ejecute una clase con enfoque de competencias y el saber ser, que corresponde con las actitudes y emociones que el docente usa para comunicarse y relacionarse con sus estudiantes. De acuerdo con Chaux (2013) las competencias se adquieren con la práctica constante y significa que los docentes para adquirir esta capacidad, deben practicar constantemente hasta que se haga parte de su saber pedagógico.

La cultura de formación por competencias, representa para la comunidad educativa progreso en todos los sentidos, y evita la desmotivación y agotamiento de los docentes, como resultado de trabajar cada uno aisladamente. El trabajo docente por enfoque de competencias une a los miembros de la comunidad educativa y les derriba barreras creadas por la tradición, las creencias y temores al cambio.

La segunda necesidad de formación docente es la *educación emocional*. Como lo afirmó Hargreaves (1998) las emociones son el corazón de la educación, y por ello es una realidad muy sentida en la comunidad educativa estudiada que los docentes

requieran de formación y entrenamiento en el manejo de sus emociones, y de esta manera ser competentes en el manejo de las emociones de sus estudiantes.

La educación emocional es la estrategia para que los docentes logren desarrollar y utilizar su inteligencia emocional. Esta habilidad le da un valor de eficacia y eficiencia al perfil docente, en razón que un docente con inteligencia emocional es capaz de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. La educación emocional se debe realizar primero en el maestro, para luego poder practicar con los estudiantes.

La aplicación de la educación emocional en los docentes les desarrolla las siguientes habilidades emocionales: *conciencia de sí mismo*, comprendida como la capacidad de identificar sus propias emociones, reconocer sus fortalezas y debilidades, lo que les permite adquirir el sentimiento de autoconfianza y autoeficacia. La siguiente habilidad emocional que adquiere es la *autogestión*, entendida como la capacidad de manejar sus emociones y el estrés, definir metas y auto motivarse. Al lograr mirarse dentro de si y poder actuar, adquieren la habilidad para tomar *conciencia de la existencia de los otros*, identificar lo que están sintiendo, manifestar respeto y empatía y no juzgarlos. También adquieren habilidades para manejar *relaciones interpersonales*, usando una comunicación asertiva, resolución de conflictos, ayuda y cooperación y ejerciendo liderazgo.

Otra competencia que requiere fortalecimiento en los docentes es *la educación en ciudadanía*, comprendida como el reconocimiento, respeto y defensa de los Derechos Humanos como fundamento de la génesis y construcción de los valores morales de libertad, justicia, solidaridad, honestidad, tolerancia, disposición al diálogo y el respeto por la humanidad. El estudio, comprensión, interiorización y vivencia de los Derechos humanos y los valores morales, se constituyen en el fundamento de las competencias ciudadanas-cognitivas, clasificadas en: pensamiento crítico, metacognición, interpretación de intenciones, consideración de consecuencias, generación de opciones y toma responsable de decisiones.

De esta manera se concluye que estas tres competencias son las que requiere el docente fortalecer en su perfil para que se idóneo en la formación de competencias ciudadanas, y estas tres competencias a su vez deben ser desarrolladas en sus estudiantes, y que con la manera más eficaz y eficiente es mediante el despliegue de las propias competencias ciudadanas del docente, asimismo con la implementación de la metodología de formación por competencias.

En colofón, el alcance de análisis realizado en cada uno de los componentes etnográfico permitió que emergiera como aportación teórica que el rol del docente en la formación de competencias ciudadanas es fundamental, porque desempeña el papel de líder de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por esta razón es necesario transformar muchas concepciones que mantiene y que están desactualizadas, y que se quedan cortas para brindar una formación por competencias que son los requerimientos de la sociedad actual.

Este proceso de transformación de concepciones, se refleja en las actitudes que asuma en las prácticas de aula. Las concepciones más necesarias a transformar son las de tipo emocional, donde las emociones son el motor que puede marcar una diferencia entre el sentido de formación ciudadana con un enfoque integral de las dimensiones necesarias a desarrollar simultáneamente: el saber ser y el saber enseñar hacer docencia para un saber convivir con sus estudiantes, sus compañeros, los directivos y comunidad educativa. Con ello se concluye, que el docente forma parte de ese mismo proceso transformacional para sí mismo, para su didáctica, para lo pedagógico y para su vida en sociedad.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

La metodología etnográfica correspondiente al método de la secuencia del desarrollo de la investigación -MSDI, permitió adentrarse en la cultura que se vive en contexto educativo estudiado, comprendido como una institución pública ubicada en el área urbana. Las cuatro etapas de análisis de la información fue develando patrones culturales que en el momento del planteamiento de la investigación era una verdadera incógnita: ¿Cuál es el rol del docente en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria? De esta manera los objetivos planteados permitieron diseñar un guion de entrevista que pretendió indagar por las concepciones, creencias, saberes, valoraciones que los docentes tenían, al igual que su proceder para responder a las necesidades educativas de convivencia en el aula.

En este sentido, el guion de observación permitió corroborar parte de las expresiones aportadas por los actores; sin embargo, en el proceso de triangulación de la información se encontró que las competencias ciudadanas tienen su origen ontológico y epistemológico en las emociones, razón por la cual se diseñó otro guion de entrevista para profundizar en la temática.

La metodología implementada, aseguró en gran medida, la rigurosidad científica, en el sentido que en cada una de las etapas se llevó a cabo un proceso analítico inductivo, el cual surge a partir de la agrupación de términos comunes en unas categorías llamadas *dominios*, etapa en la cual empiezan a emerger patrones culturales que empiezan a vislumbrar parte de la realidad que viven los maestros. Las posteriores etapas de agrupamiento, permitieron llegar a generalizaciones teóricas que revelan mayores saberes sobre la cultura estudiada.

También esta metodología tiene un aporte de rigurosidad científica, desde la etapa de *análisis de componentes*, donde se permite contrastar patrones culturales

agrupados en algún dominio, con dimensiones emergidas de la teoría de apoyatura, y de este modo constatan o refutan las relaciones de significado dentro de ese determinado dominio.

La emergencia de *temas culturales* como última etapa de la reducción de información exigió la nueva revisión de información y literatura hasta llegar a una saturación con rigurosidad científica con la finalidad de abarcar a profundidad toda la escena cultural estudiada.

La *elaboración de esquemas* para representar la información como parte de los principios analíticos del Método de la secuencia del desarrollo de la investigación – MSDI aportó una secuencia lógica para la construcción de categorizaciones en cuatro etapas relacionadas entre sí, pero con niveles de generalización teórica en cada paso entre una y otra, con dicho proceso se facilitó el proceso de análisis.

El enfoque de formación por competencias se reconoce como la alternativa a la educación tradicional y su complejidad lo convierte en holístico, multidisciplinar e integral, características que le permiten abordar y desarrollar los diferentes saberes y dimensiones del estudiante.

La formación en competencias ciudadanas a los estudiantes requiere que primeramente los docentes tengan desarrolladas habilidades y capacidades emocionales y valores morales, en razón que no se puede enseñar lo que no se sabe o no se tiene y se practica.

En los docentes prevalece las necesidades en educación emocional como proceso potenciador de las competencias cognitivas y comunicativas.

La educación ciudadana es base fundamental para el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos y los valores morales, pilares de las competencias ciudadanas-

El proceso evaluativo de las competencias ciudadanas para estudiantes por parte del ICFES requiere ser transversalizado en las diferentes áreas disciplinares y no solamente en ciencias sociales, y en las guías de retroalimentación de resultados que

ofrece el organismo, enfocar también el análisis hacia la presencia de competencias emocionales y comunicativas en las preguntas de ciudadanas.

Se evidenciaron escasos antecedentes de investigaciones a nivel de doctorado en competencias ciudadanas en Colombia, factor que evidencia la necesidad de orientar estudios de postgrado para futuros investigadores de la educación en este campo que es de primera necesidad para la formación de la niñez y la juventud en esta sociedad del conocimiento.

El presente proceso de investigación, le dejó a la autora grandes satisfacciones a nivel personal y profesional, en razón que los hallazgos tanto a nivel conceptual como práctico se constituyen en saberes pedagógicos y teóricos para trabajar con mayor inteligencia emocional en el aula de clase y en consecuencia brindar a sus educandos formación ciudadana con enfoque de competencias, con el objetivo de aportar en la construcción de ciudadanos capaces de convivir con los demás en el cumplimiento de los Derechos Humanos con inteligencia emocional, en un marco moral y ético, pilar para la vivencia de la democracia, libertad, justicia y fraternidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2017). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Instituto Universitario Internacional de Toluca. México.
- Arenas, C., Jaramillo, N. (2017). *Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico y a partir de sus instrumentos de medición*. Revista electrónica Psiconex. Medellín. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142016000200003
- Avendaño, F. (2020). *Herramientas Pedagógicas: las buenas prácticas de enseñanza*. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pV-3cjMD2cU>
- Bächler, R. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Barchifontaine, R. (2013). *Educación para la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida y Fragilidad Humana*. Critical Journal of Social and Juridical Sciences. [Revista en línea]. Disponible:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>> ISSN 1578-6730 [Consultado: 2018, agosto 19]
- Bazan, D. (2008). *El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berastegui, A. (2015). *Educación y familia: un mundo de cambio*. España: Universidad Pontificia de Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cáceres, M., García, R. y García, O. *El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria. Un estudio exploratorio en una telesecundaria en*

- México. Conrado [online]. 2020, vol.16, n.74 [citado 2021-05-10], pp.312-324. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300312&lng=es&nrm=iso>. Epub 02-Jun-2020. ISSN 2519-7320.
- Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28(111), 7-36. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002>
- Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Bogotá: ediciones de la U.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cepeda, M.J. (2004) Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, octubre 25
- Carillo, O. (2015). *Las competencias para la ciudadanía en el marco de la formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción-Chile y de Barcelona-España*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía del siglo XXI*. Madrid: Oviedo.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. MEN - Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Cruz, F., Fernández, Y., Hernández, A. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. Conrado vol.15 no.70 Cienfuegos sept.-oct. 2019 Epub 02-Dic-2019. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500067
- Dávalos, Ch. (2011). *Estilos de enseñanza*. Recuperado de http://blogso_loeducacion.blogspot.com/2011/08/estilos-de-ensenanza.html.
- De Leyva Briongos, J. (2015). *Las competencias socioemocionales de los docentes de educación secundaria de la comunidad de Madrid en contextos de acción tutorial*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad compútense de Madrid.
- Decety, J., y Cowell, J. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neuroscience*, 6 (3), pp. 3-14.

- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Barriga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. pp. 3-24. No.5, Vol. II. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>
- Díaz, L. y Mayz, C. (2004). La Formación del Profesional de la Educación Infantil. Experiencia Venezolana. *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N° 2, pp.172-184.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Dianet* [Revista en Línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>. [Consulta: 2018, septiembre 5]
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender*. Estrategias cognitivas. Paidós, Barcelona.
- Fernández, G. (2017). *El rol de la empatía y la Triada oscura en la explicación del prejuicio. Evidencia empírica y pautas pedagógicas en la formación de profesionales de la educación*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. España.
- Garrido, Norman. (2017). *EL Método de James Spradley en la investigación cualitativa. Enfermería: Cuidados Humanizados*, Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1449>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos
- Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). *Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela*. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. Bogotá: Universidad Nacional
- Jaeger, W. (2001). *La Paideia. Los ideales de la cultura Griega*. <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/32726025-werner-jaeger-paideia-los-ideales-de-la-cultura-griega-iii.pdf>
- Instituto de la Estadística de la Unesco (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotion Skills*. Montreal: UIS.

- Kautz, T. *et al.* -cognitive skills *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Enciso, J. (2020). *Consolidación de la paz en Colombia: volver la mirada a las competencias ciudadanas. Enseñemos paz, aprendamos paz: La pedagogía al servicio de la cohesión social*. Chía: Universidad de la Sabana.
- López-Gómez, E (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 20 (1), 311-322. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/42564>
- Martínez, V. (2017). *Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa*. Tesis doctoral, programa doctoral, educación y sociedad. Facultad de educación, departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Barcelona, España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/112466>
- Mínguez, R. (2010) *La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas*. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teor. Educ.* 22, 2-2010, pp. 43-61. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121596/La_escuela_hoy_en_la_encrucijada_Hacia_o.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejía, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula* », *Revista de Estudios Sociales* [En línea], [consultado el 02 octubre 2020]. URL : <http://journals.openedition.org/revestudsoc/24449>
- Mínguez, R. (2014). *La escuela hoy en la encrucijada*. *Revista Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, Boletín virtual*. España: Murcia.
- Ministerio de Educación Nacional, (1994). *Resolución No. 01600 de 08 de marzo de 1994, por la cual se establece el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de educación formal*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estandartes Básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2005) *Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá, D. C: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2014) Orientaciones pedagógicas para la institucionalización de competencias ciudadanas. cartillas Brújula 1 y 2. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 09317 de 2016. Bogotá, D.C: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Disponible en: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Paso a Paso. Estrategia de formación en competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Guía de niveles de desempeño. Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa – ECDF- 2018-2019*. Bogotá: MEN.
- Mockus, A. (2004). *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?* En: Al Tablero, febrero-marzo. Bogotá: MEN
- Morín, E., y Kern, A. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairos
- Morse, J. (2003) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ortega, C., Febles, J., Estrada, V. (2016). *Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas*. Revista cubana de educación superior. Vol.35 no.2. Mayo-agosto 2016. La Habana.
- Padrón, J. (2007). *La estructura de los procesos de investigación*. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. VIII, No.15 Julio-diciembre de 2000. Caracas.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Secretaría del Gobierno Nacional de Colombia. Bogotá: MEN
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II: paralenguaje, Kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

- Rendón, M. (2013). *Informe de la investigación la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del Municipio de Cauca*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, G.I. [comp] (2008), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía*. Tendencias y perspectivas. Bogotá D.C.: IDIE.
- Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). *Formación en Competencias Ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1989). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 9, No. 3, pp185-211. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia. [Documento en línea]Disponible: aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78015...1 [Consultado: 2018, septiembre 22].
- Sandín, M. (2003) *Tradiciones en la investigación Cualitativa*. [Documento en línea]. Disponible: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37465571/S3_capitulo_7_de_sandin.p [Consultado: 2018, agosto 10].
- Sánchez, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Tesis doctoral. Univeritat Jaume I. Departamento de Educación.
- Sánchez, C. (2020). *Análisis de la recepción del discurso de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, a partir de textos de investigaciones académicas realizadas en Instituciones Educativas Distritales de Bogotá en el periodo de tiempo del 2008 al 2017*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Humanidades, Maestría en Sociología.
- Sierra, A. (2015). *La comunicación pedagógica no verbal: lo que el docente expresa y fomenta con su cuerpo* -Estudio de caso- Proyecto de maestría. Bogotá: Universidad pedagógica nacional de Colombia.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Estados Unidos: Hardcourt
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación educativa: Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Thorndike, R. L.; Stein, S. (1937). «An evaluation of the attempts to measure social intelligence». *Psychological Bulletin* (34): 275-28
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Useche, L. (2010) *La Mediación en el Aprendizaje Lector en Edades Tempranas*. Tesis Doctoral Publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Gervasio Rubio. Táchira. Venezuela.
- Vasco, C. (2003). *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: Mimeo
- Villena, M. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos*. [Documento en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56039>. [Consultado: 2018, agosto 16].
- Vygotsky, Lev (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2008). *Como aprender y enseñar competencias*. 2da. Edición. ISBN: 978-84-7827-500-7. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

ANEXOS

ANEXO 1

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN POR EXAMINADOR EXPERTO # 1

VALIDACIÓN

Quien suscribe, Milagro Raga, con título de Doctora en Pedagogía a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos guión de entrevista y observación diseñado por Ana Martínez, Doctorando de la UPEL, cuya Tesis Doctoral tiene por Objetivo Abarcador: Generar una aproximación teórica acerca del rol docente en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. Y considero que los instrumentos presentados tienen la siguiente apreciación: el guión de entrevista en general tiene Coherencia y Consistencia con el alcance del objetivo concreto; sin embargo, se le adjuntaron observaciones para mejorar su redacción y asertividad con los criterios de valoración. En el caso del guión de observación, se le añadió la redacción adecuada para responder al objetivo concreto y la orientación del estudio.

En San Cristóbal, a los 06 días del mes de mayo del 2019.

Dra. Milagro Raga

CI. 5.606.711

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN PARA EL GUIÓN DE ENTREVISTA

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

En función de los criterios establecidos en el protocolo para los (ítems/preguntas generadoras) marque con una (X) el aspecto No Asertivo que considere en el sentido cualitativo entre el criterio para evaluar y el ítem/pregunta correspondiente y señale su observación. Caso contrario, si valora asertivo el ítem/pregunta, sólo refiéralo como Aserto. En tal sentido, aprecie altamente las observaciones a que hubiere lugar, pues permitirá bajo sus sugerencias hacer las correcciones pertinentes a cada uno de los ítems o preguntas generadoras. Su aporte con respecto a la validación desde “juicio de expertos” contribuirá altamente al éxito de la investigación.



ítems/preguntas	C	R	V	OBSERVACIONES
01	x	x		¿Qué significan para usted, una persona con las competencias ciudadanas?
02	x	x		¿Cuáles competencias ciudadanas e valores consideran más importantes para desarrollar en sus estudiantes, para convertirlos en buenos ciudadanos? ¿Cómo se debe fomentar ese desarrollo de competencias ciudadanas en el quehacer diario escolar?
03	x	x		¿Cuáles son Cómo se fortalecen los valores más importantes que ha descubierto, que traen sus estudiantes formados desde su casa?
04	x	x		¿Cuáles considera son Cómo es la manera más apropiada....
05				Asertó
06	x	x		¿Qué Cómo son las estrategias que implementa en el aula para garantizar....
07	x			¿Qué estrategias usa para Cómo se puede crear un clima de confianza y cordialidad....
08				Asertó
09				Asertó
10				Asertó
11	x	x		Piense tres palabras clave, que, según su criterio personal, definan las habilidades que debe desarrollar un ¿Cómo debe el docente para lograr que sus estudiantes potencien sus competencias ciudadanas?
12	x		x	No se entiende a qué criterio responde



CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN PARA EL GUIÓN DE OBSERVACIÓN

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

En función de los criterios establecidos en el protocolo para los (ítems/preguntas generadoras) marque con una (X) el aspecto No_Asertivo que considere en el sentido cualitativo entre el criterio para evaluar y el ítem/pregunta correspondiente y señale su observación. Caso contrario, si valora asertivo el ítem/pregunta, sólo refiéralo como Aserto. En tal sentido, aprecio altamente las observaciones a que hubiere lugar, pues permitirá bajo sus sugerencias hacer las correcciones pertinentes a cada uno de los ítems o preguntas generadoras. Su aporte con respecto a la validación desde “juicio de expertos” contribuirá altamente al éxito de la investigación.

ítems/preguntas	C	R	V	OBSERVACIONES
01	x	x		Recuerda las normas al principio de la clase -Acción docente para el refuerzo de normas de convivencia en la jornada diaria
02	x	x		Exploración docente de saberes previos de los estudiantes correspondientes con ciudadanía
03	x	x		Contextualización del tema correspondientes con ciudadanía
04	x	x	x	NO SE ENTIENDE EL CRITERIO
05	x	x		Desglosar para enseñanza y para aprendizaje: Método de enseñanza correspondientes con ciudadanía Modo de aprendizaje correspondientes con ciudadanía
06	x	x		NO SE ENTIENDE EL CRITERIO
07				ASERTO
08	x	x		Relación docente-estudiante.... Manifestaciones de Ciudadanía en las Relaciones Interpersonales....
09	x	x		Evaluación y retroalimentación -Uso de la Valoración Social en los procesos de Evaluación y retroalimentación
10	x	x		Forma de Desarrollo de competencias ciudadanas en la participación en grupos académicos, investigativos, culturales de la institución

NOTA: Debo recordarle que el guión planteado no es para presencia o ausencia del criterio; sino para la descripción densa de las acciones docentes realizadas para el desarrollo de competencias ciudadanas, de ahí las observaciones que le hago.

ANEXO 2

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN POR EXAMINADOR EXPERTO 2

VALIDACIÓN

Quien suscribe, Oscar Blanco, con título de Doctor en Ciencias de la Educación a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos diseñados por la estudiante Ana Martínez, del Doctorado UPEL, cuya Tesis Doctoral tiene por Objetivo Abarcador **Generar una aproximación teórica acerca del rol docente en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria**. Y considero que (los) instrumentos presentados tienen la siguiente apreciación:

Dada la orientación del estudio, se le hacen sugerencias para mejorar el tipo de información que requiere el diseño instrumental y el nivel explicativo que se exige el nivel teórico hacia el logro del objetivo integrador.

En San Cristóbal, a los 08 días del mes de mayo del 2019.

Oscar Blanco

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN PARA EL INSTRUMENTO DE ENTREVISTA (cuestionario)

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

En función de los criterios establecidos en el protocolo para los (ítems/preguntas generadoras) marque con una (X) el aspecto No_Asertivo que considere en el sentido cualitativo entre el criterio para evaluar y el ítem/pregunta correspondiente y señale su observación. Caso contrario, si valora asertivo el

ítem/pregunta, sólo refiéralo como Aserto. En tal sentido, aprecio altamente las observaciones a que hubiere lugar, pues permitirá bajo sus sugerencias hacer las correcciones pertinentes a cada uno de los ítems o preguntas generadoras. Su aporte con respecto a la validación desde “juicio de expertos” contribuirá altamente al éxito de la investigación.

ítems/preguntas	C	R	V	OBSERVACIONES
01		x		Cómo define....
02	x			Cómo debe ayudar el docente a la formación de competencias ciudadanas
03	x			Cómo se apoya el docente en los valores que tiene el estudiante para la formación de competencias ciudadanas
04		x		Cómo es la manera más apropiada...
05				acertó
06				acertó
07		x		Cómo debe crear el docente un clima de confianza...
08				Cómo debe el docente resolver las situaciones de conflicto...
09				acertó
10		x		Cómo debe ser el trabajo interdisciplinar para fortalecer el desarrollo de competencias....
11	x	x		No tiene sentido así planteada (reformular)
12	x	x		No tiene sentido así planteada (reformular)

Nota: dada la orientación del estudio, se le hacen sugerencias para mejorar el tipo de información que requiere y el nivel explicativo que se exige.

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN PARA EL INSTRUMENTO (guion de observación)

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

En función de los criterios establecidos en el protocolo para los

(ítems/preguntas generadoras) marque con una (X) el aspecto No Asertivo que considere en el sentido cualitativo entre el criterio para evaluar y el ítem/pregunta correspondiente y señale su observación. Caso contrario, si valora asertivo el ítem/pregunta, sólo refiéralo como Aserto. En tal sentido, aprecio altamente las observaciones a que hubiere lugar, pues permitirá bajo sus sugerencias hacer las correcciones pertinentes a cada uno de los ítems o preguntas generadoras. Su aporte con respecto a la validación desde “juicio de expertos” contribuirá altamente al éxito de la investigación.

ítems/preguntas	C	R	V	OBSERVACIONES
01		x		Acción docente para el refuerzo de normas
02		x		Acción docente para la valoración de presaberes de ciudadanía
03		x		Acción docente para Contextuar el tema tratado con ciudadanía
04		x		Acción docente para que la expresión corporal sea acorde con ciudadanía
05		x		Acción docente acorde con ciudadanía aplicada en el método de enseñanza
06		x		Acción docente desde el uso de recursos didácticos acordes con ciudadanía
07		x		Acción docente para propiciar un Ambiente democráticos de aula
08		x		Acción docente para promover el buen trato
09		x		Acción docente para favorecer la valoración social en colectivo e individual
10		x		Acción docente para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en la participación estudiantil

NOTA: dada la orientación del estudio, se le hacen sugerencias para mejorar el tipo de información que requiere y el nivel explicativo que se exige

ANEXO 3

GUION ENTREVISTA VALIDADO

Objetivo concreto número 1: Explicar las concepciones docentes para el desarrollo de competencias ciudadanas.

1. ¿Qué significan para usted, las competencias ciudadanas?
2. ¿Cuáles competencias ciudadanas considera importantes desarrollar en sus estudiantes? ¿Cómo se debe fomentar ese desarrollo de competencias ciudadanas en el quehacer diario escolar?
3. ¿Desde su perspectiva, ¿Cómo se apoya el docente en los valores que tiene el estudiante para la formación de competencias ciudadanas?
4. Desde su experiencia profesional, ¿Cómo es la manera más apropiada para formar a los estudiantes en competencias ciudadanas?
5. ¿Qué actividades realiza en sus clases para desarrollar el componente de las competencias ciudadanas contemplado en su plan de estudios y que estas se internalicen en la actuación del estudiante?
6. ¿Cómo son las estrategias que implementa en el aula para garantizar el cumplimiento de normas, relaciones respetuosas, actitud solidaria y protección de los derechos humanos, tanto por parte suya como docente como por los estudiantes?
7. ¿Cómo debe crear el docente un clima de confianza y cordialidad en el aula, donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y motivados al aprendizaje?
8. ¿Cómo debe el docente resolver las situaciones de conflicto que se presentan en el aula, ya sea entre usted como profesor y estudiantes o entre los mismos estudiantes?
9. ¿Qué aspectos de las competencias ciudadanas reflejadas en las actitudes de los estudiantes, considera hace falta desarrollar para que haya cambios reales y profundos?
10. Desde su experiencia profesional, ¿Cómo debe ser el trabajo interdisciplinar para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes?
11. ¿Cómo debe el docente trabajar con sus estudiantes para que potencien sus competencias ciudadanas?

ANEXO 4

GUIÓN DE OBSERVACIÓN VALIDADO

Objetivo concreto: Caracterizar las acciones docentes realizadas para el desarrollo de competencias ciudadanas.

No	CRITERIO DE VALORACION	DESCRIPCION
1	Acción docente para el refuerzo de normas	
2	Acción docente para la valoración de presaberes de ciudadanía	
3	Acción docente para contextualizar el tema tratado con ciudadanía	
4	Acción docente para que la expresión corporal sea acorde con ciudadanía	
5	Acción docente acorde con ciudadanía aplicada en el método de enseñanza	
6	Acción docente desde el uso de recursos didácticos acordes con ciudadanía	
7	Acción docente para propiciar un Ambiente democráticos de aula	
8	Acción docente para promover el buen trato	
9	Acción docente para favorecer la valoración social en colectivo e individual	
10	Acción docente para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en la participación estudiantil	

ANEXO 5

GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Objetivo concreto número 1: Explicar las concepciones docentes para el desarrollo de competencias ciudadanas

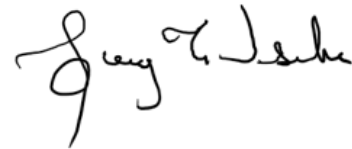
1. ¿Cuál cree usted que es la relación que se genera entre las emociones que se viven en el aula por parte del docente y los estudiantes y sus efectos sobre los aprendizajes?
2. ¿Cuáles son las emociones que usted experimenta con mayor frecuencia en el aula?
3. ¿Qué formas utiliza para controlar sus propias emociones negativas, cuando está en el aula de clase?
4. ¿Cuáles son las actitudes negativas y positivas que más logra identificar en sus estudiantes?
5. Cuando un estudiante tiene actitudes y emociones negativas en clase, ¿cómo reacciona usted para ayudarlos a controlarse?
6. ¿Desde su experiencia como docente, qué importancia considera que tiene el proceso de comunicación que se establece entre el docente y los estudiantes para el buen desarrollo de la clase?
7. ¿Cómo contextualiza los temas que desarrolla en clase para ayudar a sus estudiantes a relacionarlos con sus comportamientos, actitudes y emociones que ellos viven a diario?
8. ¿De qué manera usted evalúa los aprendizajes de sus estudiantes? ¿en qué momentos lo hace?
9. ¿Qué características considera que un profesor debe tener para ser eficaz en la formación de sus estudiantes?

ANEXO 6

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutora de la Tesis titulada “**Rol docente en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria**”, presentada por la ciudadana Ana Rosa Martínez Torres, para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de San Cristóbal, a los 12 días del mes mayo de 2021.



Lucy Thamara Useche

C.I. 9246946

ANEXO 7

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Yo, Yady Milena Obrte, docente del Colegio Nieves Cortés Picón, con base en lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación "ROL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA", a ser realizada por la profesora Ana Rosa Martínez Torres, investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fecha: agosto de 2019

He sido informada de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la Investigadora Responsable del proyecto al correo electrónico anaromator@yahoo.es, o al teléfono 3187394659.


Nombre y firma del participante


ANA ROSA MARTINEZ TORRES
Investigador Responsable

ANEXO 8

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Fecha: agosto de 2019

Yo, Luz E Montes M, docente del Colegio Nieves Cortés Picón, con base en lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación "ROL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA", a ser realizada por la profesora Ana Rosa Martínez Torres, investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

He sido informada de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la Investigadora Responsable del proyecto al correo electrónico anaromator@yahoo.es, o al teléfono 3187394659.

Luz E Montes M.
Nombre y firma del participante


ANA ROSA MARTINEZ TORRES
Investigador Responsable

ANEXO 9

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Yo, Barbara Garcia Vega, docente del Colegio Nieves Cortés Picón, con base en lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación “ROL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA”, a ser realizada por la profesora Ana Rosa Martínez Torres, investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fecha: agosto de 2019

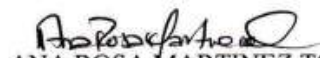
He sido informada de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la Investigadora Responsable del proyecto al correo electrónico anaromator@yahoo.es, o al teléfono 3187394659.

Nombre y firma del participante



ANA ROSA MARTINEZ TORRES
Investigador Responsable



ANEXO 10

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación


Yo, María Isabel Flores docente del Colegio Nieves Cortés Picón, con base en lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación "ROL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA", a ser realizada por la profesora Ana Rosa Martínez Torres, investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fecha: agosto de 2019

He sido informada de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la Investigadora Responsable del proyecto al correo electrónico anaromator@yahoo.es, o al teléfono 3187394659.


Nombre y firma del participante

María Isabel Flores c.


ANA ROSA MARTINEZ TORRES
Investigador Responsable

ANEXO 11

Primer momento de la sistematización de información obtenida de la Entrevista

Preguntas entrevista /posibles términos abarcadores	Extracto informativo	Términos populares
Significado de competencias ciudadanas	<p>A1: Para mí, las competencias ciudadanas son las habilidades y actitudes que deben desarrollar las personas al interactuar con los demás y con su entorno. Son acciones que se reflejan en su diario vivir, que se relacionan con sus emociones, con sus conocimientos y actitudes frente a las diferentes situaciones que le pueden surgir</p> <p>A2: Competencias ciudadanas es como esa capacidad que tenemos para relacionarnos con los demás, las normas y las buenas relaciones que podemos tener con los otros.</p> <p>A3: qué son las competencias ciudadanas? en mi caso, en la aplicación para mí, vendrían a ser como unos lineamientos que se deben seguir para formar al ciudadano del futuro, porque yo en este momento manejo estudiantes de 12, 13, y 14 años y debo prepararlos para esa vida, en el ámbito político, en la toma de decisiones, que ellos sean capaces, de cierta manera capaces de solucionar sus conflictos sin necesidad de llegar a la parte del conflicto, al ataque físico, entonces es todo un proceso para tener una mayor tranquilidad a nivel político y que sean como esos ciudadanos que estamos formando tomen mejores decisiones de las que hemos tomado nosotros.</p> <p>A4: Son herramientas que utilizamos los docentes para desarrollar las actividades que se les brindan a los estudiantes, como talleres, guías, crucigramas</p>	<p>Habilidades</p> <p>acciones actitudes</p> <p>emociones</p> <p>conocimientos</p> <p>Capacidad de relacionarse</p> <p>Buenas relaciones</p> <p>Normas</p> <p>Lineamientos</p> <p>formar ciudadano del futuro</p> <p>capacidad de solucionar sus conflictos</p> <p>es un proceso</p> <p>toma de mejores decisiones</p> <p>Herramientas docentes</p> <p>Desarrollo actividades didácticas</p>

ANEXO 12

Primer momento de la sistematización de datos obtenidos de la Observación

AI (M)	Extracto informativo	Términos populares
1. Acción docente para el refuerzo de normas	<p>O1: Recuerda las normas puntuales. Se queda en silencio cuando está explicando y algunos estudiantes empiezan a hablar entre ellos.</p> <p>O2: inicia con un saludo, toma lista y al terminar nombra a una estudiante que ha sido destacada en deporte e invita darle un aplauso</p> <p>O3: Saluda, los invita a sentarse en los puestos asignados alfabéticamente y les recalca el ajustarse el uniforme porque vienen de la clase de educación física. Pasa lista y se detiene en un estudiante ausente y comenta: ¿no vino hoy tampoco? Yo sabía que la excusa era hasta el viernes, pero no hoy. Le dice a un estudiante: ¿esta masticando chicle? ¿No?</p> <p>O3: Durante la clase, recalca: "quien desee participar por favor me levantan la mano".</p>	<p>Recuerda las normas puntuales.</p> <p>Se queda en silencio</p> <p>Pasa lista</p>
2. Acción docente para la valoración de presaberes de ciudadanía	<p>Cuando dos estudiantes estaban interrumpiendo la clase mientras la profesora explicaba les llamó por el nombre y les preguntó si querían decir algo para toda la clase.</p> <p>Cuando un estudiante no quiere integrarse al grupo se acerca y le pregunta su motivo y lo convence.</p> <p>Pregunta ¿cómo se sienten?</p>	<p>llamó por el nombre</p> <p>pregunta su motivo</p> <p>Pregunta ¿cómo se sienten?</p>
3. Acción docente para contextualizar el tema tratado con ciudadanía	<p>O2: Contextualiza el tema de informática que es una nueva herramienta con la historia de un niño sueco de 12 años que conocía la semana</p>	<p>Iniciar con una historia de vida de jóvenes</p>