



Rendimiento Académico y Competencia de Tratamiento De Conflictos y Negociación Durante Un Proceso De Aprendizaje Activo y Colaborativo

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Presenta:

Darlys Elena Mejía Narváez
CVU 59384

Asesora tutora:

Mtra. Arcelia Ramos

Asesor titular:

Dra. Violeta Patricia Chirino Barceló

Bogotá, D.C., Colombia

Septiembre 2015

Dedicatorias

- En primer lugar a Dios por darme la sabiduría necesaria, brindarme vida y salud para desarrollar esta investigación exitosamente.
- En segunda instancia a mi madre Magalis Narváez, por brindarme su ayuda en todo momento, sin su ayuda seguramente esto no habría sido posible; mi esposo, Rodolfo Anaya, por todo su amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional, aspectos clave para poder continuar y no desistir en los momentos difíciles y a mis hijas Valleria y Salomé a quienes muchas veces les robé de su tiempo para poder dedicarlo a este proyecto.
- Por último, a mi familia en general, en especial a mis hermanas Dina y Deidis, quienes en todo momento me apoyaron dándome ánimos y cumpliendo con los compromisos asumidos en la red de apoyo.

Agradecimientos

- A la Dra. Violeta Patricia Chirino Barceló y la Mtra. Arcelia Ramos, por el apoyo que me brindaron, los conocimientos que me compartieron, la paciencia que me tuvieron lo cual hizo posible culminar con éxito el presente trabajo de investigación...! Gracias...!

- A mi compañera Diana Marcela Sastoque, por no haberme dejado desfallecer en ningún momento y por sus valiosos aportes y correcciones en mi trabajo.

- A la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá por aportar los recursos económicos necesarios para financiar mis estudios y hacer posible este sueño.

Rendimiento Académico y Competencia de Tratamiento De Conflictos y Negociación Durante Un Proceso De Aprendizaje Activo y Colaborativo

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer cómo el aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración incide en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en un grupo de estudiantes de un Colegio público de Bogotá, cuando se aborda la temática de estructura y elementos del texto narrativo. Para lograrlo, se utilizó una metodología de participación-acción, ya que se llevó a cabo a través de cuatro momentos esenciales como lo fueron la planeación, acción, observación y reflexión; además, se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos, como: test De Thomas y Kilmann, entrevista semiestructurada, guía de observación y prueba de conocimiento a través de una intervención pedagógica, durante el periodo comprendido entre el 2 y 20 de marzo de 2015 en el Colegio La toscana Lisboa I.E.D, de la localidad 11 de Suba, ubicado al noroccidente de la ciudad de Bogotá, en Colombia, de donde se tomó una muestra de 37 estudiantes de grado séptimo. La estrategia fue aplicada durante la clase de Lengua Castellana, durante seis sesiones de 1 hora 50 minutos cada una, en modalidad presencial, por la docente investigadora, quien además es la titular de dicho curso, aspecto que facilitó el proceso en la medida que fue posible observar todos los cambios que se fueron presentando, igualmente el estar muy de cerca e involucrada con la convivencia cotidiana de los niños, además de los procesos pedagógicos que naturalmente se desarrollan desde la clase. Los datos recolectados durante esta intervención pedagógica demuestran en gran medida que el Aprendizaje Activo incide positivamente en el logro de la competencia de tratamiento y solución de conflictos así como en los procesos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes, resultados que sólo pueden conseguirse mediante un cuidadoso y ajustado proceso de ayuda educativa, un acción deliberada y planeada por parte del profesor, mediante el diseño y desarrollo de contextos de aprendizaje que incorporen el Aprendizaje Activo y a través de actividades y recursos especialmente aquellos donde se promueva la colaboración.

Índice

Dedicatorias	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen	iv
Índice	v
1. Marco Teórico	1
1.1. Aprendizaje activo como metodología para intervenciones educativas.....	1
1.1.1 Aprendizaje activo bases conceptuales	2
1.1.2 Aprendizaje activo su operacionalización a través de técnicas didácticas y actividades específicas	3
1.1.3 El aprendizaje colaborativo aplicado bajo principios de aprendizaje activo.....	4
1.2. Competencias genéricas y su integración en intervenciones pedagógicas, basadas en aprendizaje activo	6
1.2.1. Formación basada en competencias en la educación formal.....	7
1.2.2. Bases conceptuales de las competencias genéricas	8
1.2.3. La competencia genérica de tratamiento de conflictos y negociación ...	9
1.2.4. La evaluación de las competencias genérica de negociación y solución de conflictos en la educación básica secundaria.....	11
1.3. Aprendizaje activo para enfocar el desarrollo de competencias genéricas. Reflexiones para la acción	13
1.3.1. Experiencias en la aplicación de didácticas basadas en aprendizaje activo, considerando el desarrollo de competencias genéricas	14

1.3.2. Componentes de la colaboración basada en aprendizaje activo aplicada en procesos de educación formal en básica secundaria integrando competencias genéricas	14
2. Planteamiento del problema	16
2.1. Antecedentes.	16
2.2. Planteamiento situado.....	17
2.3. Objetivos	17
2.4. Justificación.....	18
2.5. Limitaciones y alcances.....	19
3. Metodología.....	20
3.1. Enfoque metodológico	20
3.2. Participantes	20
3.3. Instrumentos	21
3.3.1 Guía de Observación.	21
3.3.2 Entrevista semiestructurada.....	22
3.3.3 El Test de Thomas y Kilmann.....	22
3.3.4 Examen de conocimientos.....	23
3.4. Procedimientos	23
3.5. Estrategia de análisis de datos	23
4. Resultados	25
4.1. La intervención.....	25
4.2. El desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la intervención	26
4.2.2. El estilo de manejo de conflictos antes y después.....	30
4.2.3. El rendimiento académico de los estudiantes antes y después.	32

5. Conclusiones	35
5.1. Interpretación teórica de los hallazgos	35
5.2. Futuras líneas de investigación.....	36
Referencias	38
Apéndices	43
Apéndice A: Respuesta carta solicitud de consentimiento.....	43
Apéndice B: Guía de observación	44
Apéndice C: Entrevista.....	45
Apéndice D: Test de Thomas y Kilmann	46
Puntaje del instrumento de Modos de Conflicto de Thomas y Kilmann.....	47
Apéndice E: Examen de conocimientos	48
Apéndice F: Secuencia didáctica “Elementos del texto narrativo”	50
Apéndice G: Tabla de resultados pre y pos test	52
Apéndice H: Registro fotográfico “Intervención pedagógica	53
Currículum Vitae	54

1. Marco Teórico

La educación por competencias referida al buen desempeño del individuo en distintas situaciones o contextos (Villa y Poblete, 2007) representa uno de los grandes retos educativos. Repensar la educación desde un modelo de formación por competencias constituye en la realidad, formar estudiantes bajo tres principios: saber, saber hacer y saber ser; este último principio, bien puede enmarcarse dentro de las competencias genéricas, específicamente en las competencias interpersonales, con las que se trabajó. Lo cierto es que una sociedad del conocimiento y globalizada como la de hoy, demanda nuevos desafíos y uno de ellos es vivir en armonía con los pares y el entorno; se hace imperioso, para el sistema educativo actual formar sujetos socialmente responsables capaces de solucionar asertivamente sus conflictos y transformar de manera positiva sus realidades (Funes, 2000).

Este capítulo se compone de secciones a través de las cuales se pretende mostrar el soporte teórico con el que se sustenta este estudio; en primer lugar una conceptualización en torno a lo que es el aprendizaje activo, sus bases conceptuales y las técnicas didácticas con las cuales se puede implementar este enfoque pedagógico, en este caso en particular, el trabajo colaborativo en el aula, técnica didáctica con la que se trabajó en el momento de la implementación del estudio; en segunda instancia, está lo referente a las competencias genéricas, bases conceptuales, clasificación y operacionalización; seguidamente se profundiza en la importancia de formar individuos socialmente competentes para vivir y convivir con sus pares y entorno y específicamente de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación.

1.1. Aprendizaje activo como metodología para intervenciones educativas

El Aprendizaje Activo (AA) constituye un enfoque estratégico que le permite al sistema educativo y en especial a esta investigación, dar un giro necesario hacia técnicas didácticas (TD) centradas en el individuo, en donde el estudiante es un agente activo de su propio proceso formativo (Mayor y Rodríguez, 2015). Cuando el estudiante participa activamente de los procesos pedagógicos y formativos descubre el sentido, la pertinencia y aplicabilidad de lo aprendido (Huber, 2008). El AA, como metodología que favorece

el desarrollo de diferentes habilidades y competencias en los estudiantes permite que éstos encuentren en su aprendizaje experiencias realmente significativas.

García-Rodicio y Silió (2011) afirman que los estudiantes participan en las actividades demostrando mayor dominio de los contenidos curriculares, y más interés por las actividades planteadas, lo que los involucra más con la escuela (Montero, 2008); por último hay evidencias de que los alumnos que realizan actividades propias del AA desarrollan más actitudes cívicas positivas.

1.1.1 Aprendizaje activo bases conceptuales. Son diversos los autores que han hablado del AA, quienes han estructurado todo un marco teórico que sirve como referencia para la presente investigación; para Oltra, García, Flor y Boronat (2012) el AA abarca un conjunto de métodos que comparten el involucrar al estudiante en tareas tales como análisis, síntesis y evaluación; desarrollando estrategias en las que el estudiante, además de actuar, reflexiona sobre la acción que desarrolla y le permite relacionarse con los demás. El concepto AA estructural y sistemático es aplicado a la educación por Revans a principios de los años 40 (Rimanoczy, 2007), inicialmente para orientar procesos de aprendizaje en adultos; en donde se determinó que el AA es un medio de desarrollo intelectual, físico y emocional, que se da a través de la participación responsable, permanente y significativa en la intervención de problemas reales, para darles solución (Rimanoczy, 2007).

Labrador y Andreu (2008) muestra como el AA fomenta la auto formación de los alumnos, un aprendizaje por experiencias, que permite integrar teoría, estilos de aprendizaje y saberes previos modificando el paradigma de la trasmisión de conocimientos por el proceso de construcción de conocimiento como uno de los pilares de este método; en efecto, cuando los estudiantes aprenden por sí mismos y saben seguir instrucciones estructuran un estilo de aprendizaje personal. El método permite explicar conceptos teóricos y aportar experiencias y habilidades que pueden potenciar las dinámicas del aprendizaje (Barbosa, 2008)

Huber (2008) afirma que se hace necesario un giro hacia estrategias metodológicas centradas en el alumno y que éstas a su vez requiere la implementación de entornos didácticos y físicos, que permitan enseñanza y AA, ya que la educación no solo debe

orientarse hacia los contenidos y metas, sino también hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción del conocimiento, donde éstos puedan aprender por sí mismo.

1.1.2 Aprendizaje activo su operacionalización a través de técnicas didácticas y actividades específicas. Las técnicas didácticas basadas en AA y su incidencia en el desarrollo de competencias interpersonales (CI), entendidas como las diferentes capacidades que tienen las personas para relacionarse con las demás, (Villa y Poblete, 2007) tienen que ver con aquellas que despierten en el estudiante el interés y la atención en lograr las metas de forma autónoma, vean en el aprendizaje por experiencias una manera de obtener conocimientos de forma significativa, pongan énfasis en sus trabajos y aprendan haciendo. García-Rodicio y Silió (2011) dicen que deben ser actividades que susciten aprendizaje y refieren el aprendizaje declarativo, que tiene que ver con los conceptos y hechos, y el aprendizaje procedimental, el cual consiste en la secuencia de pasos que se ejecutan para conseguir una meta. Teniendo en cuenta que el AA es ágil, divertido, atractivo; que le da a los estudiantes libertad y autonomía; esta metodología no solo le inyecta un poco de emoción a la clase sino que también permite que los participantes muestren respeto por las diferencias individuales y las múltiples inteligencias (Silberman, 2005), debe pensarse en una TD que facilite su implementación.

Los enfoques y TD con los que se puede fomentar el AA, son muchos y diversos (Huber, 2008), entre ellos están: a) el método de proyectos; en el que hace hincapié en la unificación del aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos e inclusión de elementos de la vida cotidiana en las instituciones educativas; b) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que es un enfoque, basado en problemas e investigación, colaborador, reiterativo, motiva a los estudiantes para integrar el conocimiento y generarlo, el intercambio de experiencias también juegan un papel importante en este enfoque (Huber, 2008); c) métodos de enseñanza y aprendizaje mutuos o trabajo colaborativo; busca que los estudiantes se enseñen unos a otros, reconozcan y retroalimenten los avances a nivel colectivo e individual, establezcan reglas e inicien en el proceso de reflexión. La colaboración, tienen gran incidencia, con relación al

aprendizaje autónomo, capacidad de comunicación oral, y las relaciones interpersonales (Oltra, et al, 2012) y el logro de CI como el tratamiento de conflictos y negociación.

Por consiguiente el trabajo colaborativo puede utilizarse como TD que facilita las relaciones interpersonales, el intercambio de ideas y experiencias “es la técnica más adecuada para favorecer el aprendizaje cooperativo, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno” (Oltra et al., 2012 p 87); por eso, es posible organizar y estructurar una propuesta en la formación de individuos socialmente responsables, capaces de solucionar y mediar con sus pares frente a un conflicto determinado; estudiantes que posean y pongan en práctica las CI, las habilidades sociales o simplemente valores éticos o morales que garanticen una sana convivencia y adecuada relación con el otro. El trabajo en equipo o colaborativo, (en adelante TC) (Cardona y Wilkinson, 2006) implementado bajo el enfoque del AA, posibilita que los estudiantes, además de generar experiencias significativas, tengan que relacionarse adecuadamente con su equipo de trabajo para poder establecer acuerdos que les permitan alcanzar objetivos comunes

Con base en lo anterior, el AA operacionalizado en el TC, constituye una opción a la hora de fortalecer o desarrollar la competencia interpersonal de tratamiento de conflictos y negociación, (Coll, Mauri, y Onrubia, 2006), por las facilidades que se dan para que los estudiantes que participan se relacionen con los demás. Involucrar a los estudiantes en sus procesos de formación hace que se le encuentre sentido a todas y cada una de las actividades que se le plantean (Heredia y Sánchez, 2013). Cuando se le hace partícipe activo de su propio proceso encuentra un verdadero sentido y cambios permanentes en la comprensión, manejo e interacción con la realidad (Chirino, 2013); así como también la relevancia de lo aprendido como Aprendizaje Significativo, ya que “La utilización de metodologías de AA, dirigidos a contextos reales, hace que los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje más eficaz” (Oltra et al., 2012. p 85)

1.1.3 El aprendizaje colaborativo aplicado bajo principios de aprendizaje activo. Elementos para la planeación de la intervención pedagógica. Las competencias interpersonales pueden desarrollarse con técnicas didácticas como el TC (Huber, 2008) este método de trabajo colectivo, en el que los participantes tienen la posibilidad de

intercambiar experiencias, respetar los roles, funciones de cada uno para lograr objetivos comunes al realizar una tarea (Lanuque, 2008). El TC puede constituir una excelente herramienta si se desea desarrollar CI como la de tratamiento de conflictos y negociación además de todas aquellas actitudes que pueden presentarse en las relación interpersonales (Coll, Mauri, y Onrubia, 2006), como: Compromiso, Complementariedad, Coordinación, Comunicación, y Confianza, a la vez que sustentan el desarrollo de otras competencias genéricas.

El TC en el aula como técnica didáctica grupal propiciadora de aprendizaje constituye un espacio para la interacción social productiva, que a su vez facilita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, el aprender a vivir juntos (Pérez, 2007) por ello se puede decir que esta forma de trabajo en el aula representa un proceso esencialmente humanizador de acuerdo a Maldonado y Sánchez, (2012). Por otro lado, como estrategia didáctica les exige a sus participantes aprender a organizarse, escucharse entre sí y resolver conflictos, mientras que el docente desempeña un rol de orientador y de acompañamiento en la mediación de dicho aprendizaje y en la evaluación del proceso que el estudiante ha desarrollado.

Indiscutiblemente al interior de un equipo de trabajo deben hacerse evidente las competencias interpersonales (Villa y Poblete, 2007) en especial aquella referida al tratamiento de conflictos y negociación, pues, esta competencia junto con el liderazgo, la comunicación, adaptabilidad, manejo adecuado del tiempo, participación, entre otras hacen posible un buen clima de trabajo.

Al hablar de las ventajas que tiene el TC, debe también citarse la oportunidad de aprendizaje mutuo, el sentido de pertenencia, la planeación previa de actividades o cronogramas y las acciones más asertivas, eficaces, y despliegue de la creatividad que hace posible, tener siempre presente que el maestro es quien organiza su diseño instruccional, el cual debe ser lo suficientemente claro para que las actividades se lleven a cabo exitosamente (Acuña, Silva, y Maluendas, 2009). No obstante, desde la parte individual en dicho proceso, también hay efectos positivos, pues los individuos aprenden a aceptar críticas, a escuchar, ser autocríticos, respetar opiniones discrepantes, vencer temores y debilidades (Maldonado y Sánchez, 2012). Aunque también se pueden

presentar algunos inconvenientes como dificultad para establecer los acuerdos, delegar funciones, situaciones que constituyen una oportunidad para trabajar las CI, especialmente el manejo de los conflictos, y la toma de decisiones adecuadas.

El TC hace posible que a través de un AA, el estudiante promueva su propia conceptualización en torno a temas y situaciones reales, la contextualización y creación de escenarios que simulen situaciones cotidianas de los alumnos favorece la rápida interiorización y evidencias de diversas competencias (Cardona y Wilkinson, 2006). Un TC en el que los alumnos asuman roles distintos, debatan temas de interés, intercambien experiencias; pero sobre todo que les permita crecer como seres humanos, personas socialmente responsables capaces de vivir en sociedad.

1.2. Competencias genéricas y su integración en intervenciones pedagógicas, basadas en aprendizaje activo

La sociedad actual y todo lo que ello significa (globalización, sociedad del conocimiento, Nuevas Tecnologías, individuos socialmente responsables, etc.) exige al sistema educativo nuevos desafíos en cuanto a la formación de estudiantes competentes, un concepto que ha sido introducido para definir los resultados del proceso de aprendizaje en función del saber, saber hacer y saber ser, es decir de las competencias adquiridas. Martínez y Echeverría (2009) definen el concepto de competencias como la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo, movilizando saberes, habilidades, destrezas, para alcanzar los objetivos propuestos. Las competencias también pueden ser definidas desde su valor axiológico y social, porque para mostrarse competente es necesario demostrar que se es hábil o se cuenta con los conocimientos teórico-prácticos en aquello que se dice ser competente, por tanto las competencias pasan del campo personal, a lo social, pues es ante los demás donde se hace necesario probar que se es competente en aquello que se dice serlo (Gallego, 2008)

Retomando lo planteado por Martínez y Echeverría (2009), para desarrollar las competencias, es necesario cambiar el sistema de educación tradicional donde predomina la transmisión del conocimiento, la pasividad del estudiante y el adiestramiento frente algunas habilidades, por una formación en donde se desarrollen procesos de enseñanza- aprendizaje (EA) centrados en el alumno y además en el

aprender a aprender contextualizado. Para llegar hasta este punto, es necesario revisar los currículos, metodologías, las estrategias pedagógicas y el papel del maestro y del estudiante, es decir, se requiere repensar la escuela con todos sus actores y sus escenarios. El proceso de aprendizaje debe estar cada vez más, centrado en el estudiante como persona que construye su propio aprendizaje, además debe garantizar la formación de estudiantes competentes y comprometidos con el desarrollo social debe constituir una preocupación permanente del sistema educativo (González y González, 2008).

Por su parte Villa y Poblete (2007), plantean que el aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas, con el propósito de capacitar a los individuos en el conocimiento científico y técnico, para que puedan aplicarlo en diferentes contextos, esto se va a ver reflejado en sus conocimientos actitudes y/o valores para definir finalmente su actuar personal y profesional. Las competencias genéricas (Olavarría, y Limone, 2012), son desarrolladas para que la persona pueda satisfacer necesidades propias, coherentes y con ética, al relacionarse con los demás y el entorno.

1.2.1. Formación basada en competencias en la educación formal. La formación en competencias (García, 2007) implica que el estudiante va a contar básicamente con tres elementos fundamentales, el conocimiento teórico (saber), la capacidad de ejecutar diversas acciones en la consecución de determinados objetivos, lo que se conoce como habilidades (saber hacer), por último, la valoración que va a dar a los resultados de lo que realizó que se enfoca a las actitudes y valores (ser) (Villa y Poblete, 2007).

Las competencias genéricas son organizadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Villa y Poblete, 2007), el objetivo de la presente investigación es el tratamiento de conflictos y negociación que es parte de las interpersonales. La educación basada en competencias (Salgado, Corrales, Muñoz y Delgado, 2012), se puede asumir dentro del modelo pedagógico con el que se está trabajado, como enfoque que ayuda a direccionar los procesos educativos y de evaluación. Para enriquecer el proceso son tenidos en cuenta aspectos clave como la integración de conocimientos, destrezas, valores y habilidades para lograr finalmente la

competencia de negociación y solución de conflictos, por eso la construcción de programas y cursos de formación específicos y contextualizados y la incorporación de estándares de calidad en los procesos educativos son determinantes (Tobón, 2006).

Con base en lo anterior los conocimientos y habilidades, como competencia deben integrar también valores ya que, con estos tres elementos (saber, saber hacer y saber ser) podemos hablar de formación integral. Los estudiantes competentes que además de poseer las habilidades cognitivas para desenvolverse en cualquier campo profesional; deberán desarrollar el componente que lo hace un ser social capaz de convivir sanamente con el otro, que seguramente garantizará el desempeño eficiente en lo laboral, lo social, lo académico y todos los aspectos del desarrollo humano. Una competencia se debe entender como un factor integral e integrador en el sujeto que al desarrollar el componente cognitivo está integrando en sus acciones los componentes procedimental y actitudinal de competencia requeridos para dicha actividad (MEN, 2011)

Las competencias están asociadas con el llamado saber hacer, concepto que se aplica desde diversos entornos tanto a nivel físico como en el ámbito cognoscitivo de donde se desprenden diversas habilidades y destrezas que bien pueden ser objeto tanto de enseñanza como de aprendizaje, y pueden ser medidas con parámetros estandarizados ya que reflejan conductas observables y capacidad para desarrollar tareas específicas en un contexto particular (Escamilla, 2008).

1.2.2. Bases conceptuales de las competencias genéricas. Precizando que las competencias genéricas son habilidades, actitudes y conocimientos comunes, que son desarrollados por los seres humanos durante un proceso de aprendizaje para el desenvolvimiento en cualquier campo ya sea personal, laboral o profesional. Estas competencias se componen por elementos cognitivos y de orden motivacional (Tobón, 2006). No obstante, es importante resaltar desde la perspectiva de este tipo de competencia, las competencias genéricas interpersonales que permiten mantener una buena relación social con los demás y consigo mismo, las competencias genéricas interpersonales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Competencias genéricas interpersonales (Villa y Poblete, 2007)

Competencias genéricas interpersonales		
Individuales	Automotivación, diversidad de interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, sentido de la ética resiliencia.	Pueden ser analizadas desde su descripción
Sociales	Comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación.	implicaciones, importancia, indicaciones,
Familiares	Confianza familiar, convivencia, comunicación efectiva, unión familiar.	niveles de dominio, indicadores

Las competencias interpersonales son muy bien valoradas por las empresas y por los propios estudiantes graduados que suelen situarlas entre las cinco más importantes (Martínez y Echeverría, 2009). La visión del profesorado es más tradicional y sigue valorando otras competencias con mayor importancia que las interpersonales, quizás porque hasta ahora éstas no se venían trabajando en las escuelas, pero cada día se están introduciendo más y forman parte importante del nuevo currículo académico que pretende atender a los cambios organizacionales en todas las universidades del mundo Berruezo,(2003 en Armengol y Gairín, 2008), lo que demuestra la importancia de tener en cuenta este tipo de competencias, para la mejora de la calidad no solo en las instituciones de educación superior, sino también en los grados de básica primaria, básica secundaria y media académica. El enfoque por competencias tiene su principal contribución en la búsqueda de la calidad de la educación, pues está constituida por un conjunto de principios conceptuales y metodológicos que tienen como propósito orientar la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia (Tobón, 2006).

1.2.3. La competencia genérica de tratamiento de conflictos y negociación.

Aprender a vivir en sociedad es un requisito ineludible en la educación de toda persona, por lo tanto; este aprendizaje es responsabilidad, en primera instancia, de la familia y posteriormente de la escuela. Goleman y Boyatzis (2008)) define la inteligencia social como la capacidad humana para relacionarse, en sus palabras, conectarse con los demás o interactuar con los demás y que las relaciones interpersonales tienen un impacto

profundo en nuestras vidas. Según Amar (2000) los seres humanos tienen una predisposición natural hacia la empatía, la cooperación y el altruismo y por lo tanto es necesario desarrollar la inteligencia social traducida en CI; Amar habla además, de la función social de la educación y del conocimiento, se debe re-conceptualizar el desafío moral, porque de una u otra manera con el “boom del conocimiento” ha descuidado la tarea moral. Según Fullan y Stiegelbauer (1997) las innovaciones curriculares dan prioridad a los objetivos cognoscitivos académicos, dejando de lado los objetivos de avance personal, es decir aquellos relacionados con las competencias interpersonales.

Ahora bien, el desarrollo de las CI puede considerarse como un proceso gradual, debe llevarse progresivamente a lo largo de la infancia y la adolescencia. Su desarrollo es en efecto, fruto del aprendizaje y la experiencia. Específicamente el tratamiento de conflictos y negociación, permite a las personas relacionarse adecuadamente con los demás y a desenvolverse eficazmente en sociedad, ya que esta competencia influye en las conductas y actitudes de las personas y su interacción con las demás (Villa y Poblete, 2007). Es clave fundamental para sobrevivir y sin duda alguna, tiene eco, tanto, en la vida escolar, como en la familiar, sentimental y personal.

No obstante, en el contexto escolar la dificultad para la negociación y el tratamiento de conflictos es cada vez más evidente. Por eso, es común ver en las instituciones educativas conductas inadecuadas: gritos, falta de escucha, agresiones físicas y verbales, ausencia parcial o total de la práctica de los valores, serios inconvenientes para establecer una adecuada comunicación con sus pares y superiores (García y López, 2011); asimismo, los niños excesivamente tímidos, aislados, depresivos e inseguros son consecuencia de la carencia de las CI.

Por todo lo anterior vale la pena plantearse los siguientes interrogantes: ¿dónde se fractura el proceso para que los niños y jóvenes no tengan las mínimas normas de convivencia? ¿De qué manera se está trabajando en las Instituciones Educativas lo relacionado con las CI, y específicamente con la del tratamiento de conflictos y negociación?; en suma, muchos estudiantes presentan serias dificultades, en cuanto al trato con los demás y práctica de los valores ¿Hasta qué punto los padres han descuidado el desarrollo de estas competencias y la formación en valores de sus hijos? y ¿de qué

manera el AA, a través del TC incide en el logro de competencias interpersonales como la de tratamiento de conflictos y negociación? Lo realmente preocupante es que el problema cada vez se agudiza más, por lo que se hace urgente organizar una intervención pedagógica seria, sistematizada e innovadora que permita el logro de esta competencia.

1.2.4. La evaluación de las competencias genérica de negociación y solución de conflictos en la educación básica secundaria. La evaluación para el desarrollo de competencias cumple un papel primordial en el proceso EA, ya que a partir de ella, el docente podrá determinar con base a las estrategias utilizadas, contenidos y temas abordados, el grado de dominio, de logro o de un conocimiento para su uso y aplicación, que conlleven a la toma de decisiones y solución de conflictos. Según Levy-Leboyer (1997), la evaluación de las competencias permite identificar brechas que existen en el desempeño de las competencias, así como las conductas requeridas para alcanzar metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias. Además, una evaluación centrada en el estudiante significa que el estudiante analiza de forma activa su propio aprendizaje por medio de la auto-reflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que el feedback es inmediato, frecuente y formativo (Lancaster, Waught, y Wood, 2008)

Al cambiar e innovar en el proceso EA, es necesario también adecuar las formas de evaluación, las cuales deben ser coherentes en relación a las estrategias didácticas que se emplearán dando respuesta a las demandas y necesidades de cada una de ellas, que se pueda dar una evaluación participativa (Martínez, Barandiaran, Falzoni, Bonzo, y Moras, 2013).

Por tanto, se tendrá en cuenta la evaluación diagnóstica, la cual permite identificar en dónde se encuentra situado el alumno, qué habilidades posee y qué requiere para enfrentar los nuevos y retadores aprendizajes. Identificando el docente los prerrequisitos presentes y ausentes para la estructuración y planeación de sus actividades y estrategias didácticas. Según Santibañes (2001) la evaluación diagnóstica determina cuáles son los alumnos que no poseen las competencias para comenzar un nuevo aprendizaje con el objeto de nivelarlos para que alcancen los objetivos propuestos.

La evaluación formativa (Escudero, 2003), por su parte se refiere al desarrollo de cada uno de los alumnos durante el proceso EA, visualizando las habilidades y debilidades que van presentando durante el mismo, así como la detección de si las estrategias utilizadas por el docente son las apropiadas o se requiere de una reestructuración o adecuación. Para la adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias.

Para el desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación se utiliza la didáctica de trabajo colaborativo. Se requiere de una técnica de evaluación que haga énfasis en los procesos de comunicación análisis y manejo de la información, para la toma de decisiones y solución de conflictos; por ello la observación constituye una técnica de recolección de datos adecuada, que de acuerdo a Valenzuela y Flores (2011) a través de ésta se puede ver implícito el procesamiento cognitivo y explícito el componente actitudinal.

Para la competencia de tratamiento de conflictos y negociación, Rojas (2007) habla de los estilos personales que se usan para afrontar el conflicto, según éste, pueden describirse en base a cuánto trata un individuo de satisfacer sus propias preocupaciones, en este caso se estaría hablando de ser asertivo; o por cuanto trata de satisfacer las preocupaciones de los demás, apuntando en este caso a la cooperación. Este autor usa el instrumento sobre las modalidades de resolución de conflictos de Thomas y Kilman donde se tipifican cinco estilos: 1) evasión, para quien evade completamente el tema y por lo tanto no hace nada para satisfacerse a sí mismo o a otras personas. 2) acomodación, para quien coopera y satisface los deseos de los demás y no hace nada por satisfacer sus propios intereses. 3) compromiso, el individuo que presenta este estilo le presta atención a las preocupaciones de todos. 4) competencia, con este estilo se pone gran énfasis en sus propias metas y poco en las metas de los demás y 5) colaboración, es el estilo de quien pone énfasis en los intereses de todas las partes, lo que constituye una combinación entre asertivo y cooperativo. Todas las anteriores formas de manejo de conflictos son necesarias dependiendo de la situación, por lo que se puede decir que no hay estilo malo o bueno, solo que cada persona maneja los conflictos según su conveniencia e interés particular. No obstante, es importante tener en cuenta estos cinco

estilos la hora de revisar, trabajar y evaluar la competencia de tratamiento de conflictos y negociación.

Ramírez y Borges, (2011) evaluaron las estrategias de gestión del conflicto empleadas por los trabajadores y directivos de una organización. Los resultados obtenidos confirman que la estructura de los cinco estilos distintos de gestión del conflicto se reproduce en cualquier contexto cultural, hallándose algunos datos de interés en relación a diferentes variables consideradas en el presente estudio.

1.3. Aprendizaje activo para enfocar el desarrollo de competencias genéricas. Reflexiones para la acción

El AA como metodología basada en principios constructivistas permite flexibilidad en la integración de su diseño y efectividad para generar aprendizajes basados en la experiencia (Chirino, 2013) lo que lo hace una metodología apropiada para aplicarlo mediante técnicas como el TC. Es una metodología centrada en el estudiante como principal agente del proceso educativo y cuyos saberes previos son importantes y tenidos en cuenta a la hora de descubrir y construir el conocimiento a partir de la experiencia. Por ello, se evidencia la relación directa entre las referencias investigativas pasadas con el presente trabajo investigativo, el cual hace uso del conocimiento construido en el Aprendizaje Activo y la relación con el TC, para lograr el manejo y tratamiento de conflictos.

“Hacia una metodología docente basada en el aprendizaje activo del estudiante presencial de ingeniería” (Montero, 2008) tesis en la que se representa una propuesta de innovación docente en la que se abordan varios aspectos fundamentales en cuanto a la evaluación de nuevas competencias en los estudiantes y la puesta en práctica de una metodología docente apropiada que suponga un compromiso razonable entre las competencias que se desean alcanzar y los recursos disponibles, la propuesta de nuevas herramientas evaluadoras que se adapten a la nueva metodología a los recursos disponibles y a las necesidades impuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior EEES.

Este trabajo propone en primer lugar, la adopción de un enfoque práctico para dirigir la asignatura de álgebra lineal con futuros ingenieros de telecomunicaciones,

combinado con la aplicación de una metodología centrada en el alumno que potencie el trabajo en grupo a lo largo del curso, donde los resultados muestran que el uso de metodologías constructivistas como el AA, evidencian un mejor rendimiento de los estudiantes cuando estas estrategias son aplicadas en el aula. Propone un método sistemático de diseño de herramientas que permiten evaluar competencias de naturaleza subjetiva y aplica dicho método para obtener un sistema evaluador del rendimiento del TC en el aula.

1.3.1. Experiencias en la aplicación de didácticas basadas en aprendizaje activo, considerando el desarrollo de competencias genéricas. Oltra et al (2012), plantearon como objetivo de su investigación, revisar los principales componentes de diseño de un curso de dirección de la producción que combinará diferentes metodologías activas y que esté dirigido al desarrollo de competencias en los estudiantes. Los resultados mostraron un mayor desarrollo de las competencias directamente relacionadas con el trabajo en equipo en general, y de manera especial cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera presencial. (Villa y Poblete, 2007); entiende las técnicas didácticas basadas en AA y su incidencia en el desarrollo de competencias interpersonales (CI), como las actividades que despiertan en el estudiante el interés y la atención en lograr las metas de forma autónoma, por lo que propone una metodología basada en el aprendizaje activo Labrador y Andreu (2008) evidencia como el AA dirige a los estudiantes por el camino de la autoformación, debido a que estos aprenden por experiencia, logrando la integración de la teoría que engloba los conceptos y saberes con la aplicación de los mismos.

1.3.2. Componentes de la colaboración basada en aprendizaje activo aplicada en procesos de educación formal en básica secundaria integrando competencias genéricas. La importancia de la Educación Basada en Competencias, en el caso particular de esta investigación se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales, a través de didácticas de colaboración y actividades cognoscitivas que permitan el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación dentro de cualquier contexto. La palabra competencia de acuerdo a lo expuesto hasta ahora, constituye la base del sistema educativo actual, ya que permite

hacer uso de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para llevar a cabo o resolver una situación determinada, dando el lugar al maestro que como lo García-Pérez y Mendía (2015) tiene un rol de mediador, facilitador, orientador del proceso EA para la adquisición y desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación ubicada de acuerdo a Villa y Poblete (2007) dentro de las competencias interpersonales genéricas.

Es por eso que esta investigación se basa en la utilización de la metodología del AA a través de la técnica de colaboración para determinar si conlleva al logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación ya que esta estrategia se desarrolla con grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa, mientras interactúan entre sí. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje (García-Pérez y Mendía, 2015).

Ahora bien, de acuerdo a Reigeluth (2000) el modelo educativo requerido en la nueva era de la información tiene como rasgos más notables el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje y el estudiante como agente activo, en el cual se centra el proceso de aprendizaje; características presentes en la metodología de aprendizaje activo y la didáctica de colaboración (Maldonado y Sánchez, 2012)

2. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se argumenta la importancia del AA en la transformación pedagógica de una institución pública, donde se realizó esta investigación, se inicia con los antecedentes que permiten reconocer la importancia del problema planteado, luego se presenta la definición del problema; se plantean los objetivos; se realiza la justificación y se finaliza con las limitaciones y delimitaciones del estudio.

2.1. Antecedentes.

Abordar el tema de las competencias interpersonales en la formación integral del estudiante significa internarse en un proceso en el que el ser humano está inmerso a lo largo de toda la vida (Lema, 2000). La escuela tiene una gran responsabilidad frente a este proceso, sin embargo las innovaciones curriculares que se vienen implementando han descuidado los objetivos de avance personal, situación que se refleja en los comportamientos inadecuados, agresivos y/o violentos de muchos niños y jóvenes. Es importante implementar modelos educativos que permitan la implementación de nuevas iniciativas pedagógicas, que identifiquen, traten y mejoren la convivencia escolar (Padilla, Gómez-Restrepo, 2009).

En el Colegio La Toscana Lisboa, los problemas que se presentan a nivel convivencial son frecuentes, corroborando la falta de competencias interpersonales y en especial la de tratamiento de conflictos y negociación. Se observa que los jóvenes no establecen adecuadamente sus relaciones con los demás, se muestran intolerantes, agresivos incapaces de solucionar los problemas a través del diálogo. Con esta intervención se pretendió aprovechar las ventajas del AA y las posibilidades para cambiar, o por lo menos mejorar esta realidad (Touriñán, 2011).

En suma la necesidad de realizar esta investigación surge de la curiosidad (Martínez, 2007) originada desde el cuestionamiento sobre los comportamientos inadecuados de algunos estudiantes, la dificultad para solucionar los conflictos a través del diálogo y la negociación: y sobre los efectos que produce en los procesos pedagógicos que se desarrollan con estudiantes con comportamientos agresivos, sin normas de convivencia, ni práctica de valores, de ahí el interrogante de ¿Cómo influye el AA a través de la didáctica de colaboración durante el desarrollo del eje temático

“estructura y elementos del texto narrativo” en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en estudiantes de grado séptimo de un colegio público?

2.2. Planteamiento situado

El Colegio La Toscana Lisboa es público ofrece sus servicios en jornada mañana y tarde, desde la primera infancia hasta la educación media, se tomó como grupo de trabajo los estudiantes de grado séptimo de la jornada mañana, conformado por 37 estudiantes. Esta trabaja por una formación integral enmarcada en el desarrollo de competencias comunicativas y fortalecimiento de los valores; su Proyecto Educativo Institucional (PEI) está definido como “Educación para la Comunicación y la formación en valores” apoyando sus procesos bajo cuatro valores institucionales: Respeto, Solidaridad, Responsabilidad y Honestidad. (Colegio La Toscana Lisboa IED, 2014)

El Colegio atiende a una población vulnerable: la mayoría niños y jóvenes son desplazados por la violencia, que llegan a una ciudad totalmente ajena a ellos, pero que por circunstancias de un conflicto, tienen que buscar nuevas oportunidades y expectativas de vida, a esto se suma, a otros agravantes; hijos de madres cabeza de familia y familias disfuncionales, en la que las agresiones, la mala conducta, y abuso se da por parte de sus familiares.

2.3. Objetivos

General:

Determinar cómo el Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración incide en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes de grado séptimo del Colegio La Toscana Lisboa, y en el aprendizaje temático de estructura y elementos del texto narrativo.

Específicos:

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica sobre la estructura y elementos del texto narrativo, donde el Aprendizaje Activo y el trabajo colaborativo en el aula sean la estrategia y técnica predominante.
- Verificar si existen cambios en el estilo de manejo de conflictos de los estudiantes, tras la implementación del Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración en los estudiantes de grado séptimo.

- Constatar comparativamente, antes y después de la intervención, el rendimiento académico de los estudiantes en torno a la temática de estructuras y elementos del texto narrativo.
- Evidenciar si la metodología de Aprendizaje Activo beneficia la colaboración en el aula.

2.4. Justificación

Una sociedad como la actual requiere formar individuos competentes laboralmente, pero es más importante aún la formación de éstos como seres sociales: personas, con habilidades comunicativas, socialmente responsables, con gran sentido de sensibilidad y tolerancia frente a la diversidad; para lograr esto se necesitan de ciertas competencias, habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse adecuadamente, y relacionarse con otras personas (Villa y Poblete, 2007).

En efecto, poseer competencias interpersonales, se hace imprescindible en una sociedad como la de hoy, trabajar y soñar con una sociedad democrática, incluyente, donde el desarrollo personal haga parte del proceso formativo, debe ser uno de los principales objetivos del sistema educativo (Morán, 2010); por consiguiente, no deben, descuidarse procesos que favorezcan el desarrollo de las competencias interpersonales como la referida al tratamiento de conflictos y negociación (Villa y Poblete, 2007). Pero la realidad que se ve y vive en muchas instituciones educativas es otra: graves problemas de convivencia, matoneo o acoso escolar y deserción estudiantil. El Colegio La Toscana Lisboa no se sustrae de esta problemática, los casos que se reportan al comité de convivencia cada día van en aumento, las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes, son relaciones plagadas de conflictos, agresiones, intolerancia; resumidas en comportamientos inadecuados. Es indispensable, comenzar a educar esta población en competencias interpersonales, en especial la de tratamiento de conflictos y negociación como forma de prevención (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001)

Ahora bien, es un hecho evidente que la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes del Colegio La Toscana Lisboa, gira en torno a enfoques y concepciones tradicionalistas, donde el estudiante sigue siendo un actor pasivo, que recibe información y poca participación tiene.

Por eso, se considera importante una transformación en las prácticas educativas, que permitan nuevas dinámicas tanto del docente en la medida en que se transforma su rol de transmisor de conocimientos a uno de innovador, investigador y facilitador de desarrollo de competencias genéricas; y del estudiante, para que sea el actor principal en la construcción de sus propios conocimientos, desarrollando habilidades y actitudes para enfrentarse al mundo fuera del aula con las competencias necesarias (Villa y Poblete, 2007) para enfrentar cualquier tipo de situación cotidiana.

2.5. Limitaciones y alcances

El estudio estuvo dirigido a los estudiantes de grado séptimo de un colegio público de la ciudad de Bogotá Colombia, se realizó por medio de una intervención pedagógica de seis sesiones, considerado esto un tiempo relativamente corto, teniendo en cuenta el objetivo principal de establecer cómo el Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración favorece el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación, asimismo, teniendo en cuenta que fue una muestra pequeña no es posible comparar dichos resultados con otras instituciones.

La investigación se desarrolló en marzo del 2015, la temática del estudio desarrollada a través de la secuencia didáctica se limita a los elementos y características del texto narrativo y la colaboración en el aula como técnica didáctica a través del AA para el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación.

Esta propuesta investigativa se convierte en la posibilidad de involucrar actividades de tipo cooperativo, aprendizaje autónomo, AA para desarrollar competencias aprovechando diferentes recursos didácticos y tecnológicos, teniendo en cuenta las diferencias individuales, e intereses particulares para la consecución de un objetivo en común y evidenciar el desarrollo de competencias, concretamente la que corresponde al tratamiento de conflicto y negociación.

3. Metodología

A continuación se presenta el marco metodológico con el que se llevó a cabo la investigación: se expone y justifica el enfoque de investigación acción, se describen los participantes, instrumentos que se utilizaron y la manera como se recolectaron los datos incluyendo los procedimientos de análisis.

3.1. Enfoque metodológico

La presente investigación utilizó la investigación-acción participativa, también llamada emancipatoria, con un enfoque más técnico-post positivista (Valenzuela y Flores, 2012); porque se realizó una intervención educativa en la que a través de la metodología de Aprendizaje Activo y Colaborativo se abordó la temática de estructura y elementos del texto narrativo, desarrollando procesos participativos, que permitió entender una problemática relacionado con la competencia genérica de tratamiento de conflictos y negociación (Villa y Poblete, 2010) para mejorar la práctica y las condiciones bajo las cuales se trabaja esta competencia; esto implicó realizar un proceso sistemático y cíclico de planificación, de adopción de medidas para la acción, observación, evaluación, y reflexión crítica (Valenzuela y Flores, 2012). Se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos.

De acuerdo con O´Hanlon (2009) este tipo de investigación provee, la oportunidad para que profesionales investigadores revisen sus prácticas en sus contextos locales, con el propósito de mejorarlas. Esta investigación arrojó datos descriptivos detallados sobre el fenómeno investigado, se logró una comprensión clara de cómo los participantes objeto de estudio se relacionan con los demás para el tratamiento de conflictos y negociación. .

3.2. Participantes

El Colegio La toscana Lisboa es una institución educativa de carácter público, ubicada al nororiente de la ciudad de Bogotá- Colombia en la localidad 11 Suba; atiende a estudiantes de estrato uno y dos y como la mayoría de los colegios públicos de Bogotá, la convivencia entre estudiantes es un asunto inquietante, por las características al tratar y solucionar los conflictos: agresiones físicas, verbales, matoneo.

Este estudio se realizó con los alumnos del mencionado centro educativo que se encuentran en grado séptimo, muestra que se seleccionó por conveniencia, ya que la investigadora mantiene relación directa con el grupo a través del desarrollo de la clase de lenguaje con una intensidad horaria de cuatro horas semanales, está representada por el grupo 703, se ajustada a factores espacio-temporales según la conveniencia de la investigadora y es considerada una muestra arbitraria (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). El grupo investigado está conformado por 15 hombres y 22 mujeres, dos mujeres y dos hombres de 14 años, cinco hombres y tres mujeres de 13, seis hombres y trece mujeres de 12 y dos hombres y cuatro mujeres de 11 para un total de 37 estudiantes de quienes ya hay un consentimiento por parte del colegio para realizar la investigación (Apéndice A)

3.3. Instrumentos

Desde la clase de Lengua Castellana se utilizaron tres cuentos infantiles para que los participantes identificaran la estructura narrativa y los elementos constitutivos de este tipo de textos. Dado que es una investigación-acción participativa y que las técnicas de recolección de datos pueden ser mixtas, según Valenzuela y Flores (2012) se favorece obtener diferentes datos que se convirtieron en información que fue procesada, analizada e interpretada para dar respuesta a la pregunta de investigación. La recolección de datos ocurrió en el estado natural, el aula de clase durante la implementación del AA a través de la técnica de colaboración en la clase de Lengua Castellana, espacio y lugar en donde se vio reflejada la cotidianidad de los estudiantes y la manera como resuelven los conflictos.

3.3.1 Guía de Observación. La observación naturalista (Apéndice B) permitió vigilar la conducta dentro de ambientes naturales, registrar y clasificar con objetividad, se utilizó para obtener impresiones generales, calificar y registrar conductas específicas, identificando las diversas maneras de actuar de los participantes esto con un alto grado de involucramiento del investigador (Valenzuela y Flores, 2012).

Asimismo, constituyó el primer acercamiento a través de una guía de observación y fue acompañada de las notas de campo (Mayan, 2001), que permitieron al investigador realizar una descripción detallada de lo que ocurrió en el aula. En estos registros se

sistematizó lo que estaba sucediendo, posteriormente e revisó y analizó y fue contrastado con otras fuentes de información. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este instrumento se utilizó en cada sesión de trabajo durante el tiempo en que se realizó la intervención: del 2 al 20 de marzo de 2015.

3.3.2 Entrevista semiestructurada. El segundo instrumento que se empleó fue la entrevista semiestructurada (Apéndice C) Valenzuela y Flores (2012), plantean que ésta permite la interacción cara a cara entre dos personas, para obtener información que no es adquirida a través de la observación y además permite al investigador moverse entre el pasado, presente y futuro. Este tipo de entrevista incluye una guía que cuenta con preguntas estructuradas y no estructuradas, que son utilizadas en forma flexible, ya que el orden depende del criterio del investigador, por eso las preguntas pueden ser agregadas, modificadas o eliminadas.

Esta entrevista semiestructurada y focalizada, (Valenzuela y Flores, 2012) porque, en primera instancia permitió al investigador organizar una lista de temas y preguntas previamente y focalizada porque se seleccionaron a personas que se encuentran en una situación particular que es común a todos ellos. Los estudiantes fueron seleccionados a partir del análisis e hipótesis, construidas durante la observación y que refieren el AA, la colaboración y el tratamiento de conflictos y negociación. El instrumento se aplicó a 20 participantes en la fase intermedia de la intervención con el fin de determinar el impacto generado por ésta, la influencia del AA y la técnica de colaboración en el logro de la competencia genérica de tratamiento de conflictos y negociación.

3.3.3 El Test de Thomas y Kilmann. Es un cuestionario mediante el cual se pretende valorar los estilos en la resolución de conflictos y la mediación; desarrollado en los años setenta por Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilmann con cinco estilos distintos de gestión del conflicto interpersonal: evasión, acomodo, competencia, colaboración y compromiso (Rojas, 2007). Como instrumento validado en diversas investigaciones (Munduate, Ganaza, y Alcaide, 1993). como cuestionario Roci II sobre las modalidades de resolución de conflictos (Apéndice D)

Se aplicó antes y después de la intervención, a los 37 participantes obteniendo una medición de cómo manejan los conflictos y con cuál de los cinco estilos se perfila cada

uno y el grupo en general. Los datos son tabulados con respecto a la tabla de puntajes del instrumento de modos de conflicto de Thomas y Kilmann (Apéndice D)

3.3.4 Examen de conocimientos. El test en educación mide habilidades específicas en una signatura particular en cuanto al desempeño académico comprensión o aprendizaje que los estudiantes tuvieron del tema abordado (Valenzuela y Flores, 2012). En este caso se utilizó un test para evaluar los saberes alcanzados por parte de los estudiantes con respecto a “elementos y estructura del texto narrativo” (Apéndice E) se aplicó antes y después de la intervención, y los datos fueron tabulados y comparados con los obtenidos con las observaciones y las entrevistas

3.4. Procedimientos

Esta investigación se llevó a cabo en tres momentos: el primero asoció, con la selección de la situación que se pretendía mejorar, con la planificación, definición del enfoque y método de investigación, diseños de instrumentos para la recolección de datos; la segunda fase es la intervención pedagógica implementando la secuencia didáctica bajo el enfoque de AA (Apéndice F) la cual partió de una evaluación diagnóstica; junto con la aplicación del pre test (Apéndice D), se realizaron observaciones e indagación, a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos, se realizaron seis sesiones de 1 hora 50 minutos; finalmente se hizo un análisis de los datos, con el fin de describir lo que sucedió, se analizaron los juicios de los participantes e interpretó lo que pasó, implementando acciones de mejora.

3.5. Estrategia de análisis de datos

Los datos se registraron en la guía de observación con notas, y luego a través de la decodificación fueron analizados. Para Mayan (2001), el análisis en la investigación cualitativa es un modelo sistemático de recolección de datos- análisis- recolección- análisis para observar patrones, hacerse preguntas acerca de dichos patrones y analizarlos, de esta manera es posible realizar las conexiones existentes entre la teoría y los datos. En el caso de las entrevistas, son analizadas al final de la aplicación de la totalidad con el fin de establecer categorías de análisis.

Para Valenzuela y Flores (2012) en la investigación cualitativa el análisis de datos se entiende como el proceso de organizar sistemáticamente las entrevistas, las notas de

las observaciones para lograr hallazgos que se puedan relacionar con la teoría. Para esta investigación fue necesaria una triangulación entre los resultados de la entrevista, las observaciones y la estadística arrojados por el pre test y pos test, determinando las coincidencias o distanciamiento entre las distintas fuentes utilizadas para la recolección de datos (Valenzuela y Flores 2012).

En esta investigación se consideró el logro de la competencia genérica de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes de educación básica y donde mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos se validó cómo la estrategia de AA funciona como mediador para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes al tiempo que se desarrolla esta competencia.

4. Resultados

A continuación se realiza una descripción de los datos obtenidos antes, durante y después de la intervención. Se inicia con una descripción de lo que ocurrió durante la intervención pedagógica bajo la metodología de AA y la colaboración en el aula mediante la implementación de una secuencia didáctica; pudiendo establecer las categorías e indicadores de análisis, seguidamente se realiza el proceso de codificación e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos, contrastándolos con la teoría con la que se fundamentó esta investigación, para demostrar, la incidencia positiva del AA mediante la colaboración en la mejora del rendimiento académico y la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes objeto de estudio.

Así mismo, se definen los diferentes estilos que los participantes utilizan para manejar los conflictos utilizando los datos recolectados tras la aplicación del Test de Thomas y Kilmann antes y después de la estrategia pedagógica implementada para lo cual se tuvo en cuenta la mayor cantidad de respuestas contestadas en los cinco estilos, definiendo así un perfil inicial y final (Apéndice G); con respecto al rendimiento académico del estudiante, se tomaron los datos del cuestionario de conocimientos aplicado antes y después de terminar la intervención; lo mismo para analizar la metodología y técnica didáctica utilizadas. Todo lo anterior teniendo en cuenta la problemática presentada, y la pregunta guía de la investigación: ¿Cómo influye el AA a través de la didáctica de colaboración durante el desarrollo del eje temático “estructura y elementos del texto narrativo” en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en estudiantes de grado séptimo de un colegio público?

4.1. La intervención

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se hace necesario retomar la problemática hallada en la Institución Educativa, en donde pese a ser una establecimiento pequeño, manifiesta brotes continuos de mala convivencia y manejo inapropiado en la solución y negociación de conflictos, situación que afecta el rendimiento académico, ya que es mucho el tiempo que se invierte resolviendo este tipo de problemas, impidiendo el avance del proceso; esta problemática permite cuestionarse sobre los comportamientos inadecuados de algunos estudiantes: la dificultad para

solucionar los conflictos a través del diálogo y la negociación y sobre los efectos que produce en los procesos pedagógicos que se desarrollan con estudiantes con comportamientos agresivos, sin normas de convivencia, ni práctica de valores.

Para dar respuesta a la pregunta se llevó a cabo una intervención, que se realizó en el periodo comprendido entre el 2 y el 20 de marzo de 2015, para ello se emplearon cuatro instrumentos, dos cuantitativos (test de Thomas y Kilmann y test de conocimientos) y dos cualitativos (guía de observación y entrevista semiestructurada).

El test de Tomas y Kilmann se aplicó antes y después de la intervención, con el fin de determinar los estilos de resolución de conflictos de los participantes objeto de estudio y los posibles cambios generados después de ésta; de igual manera el examen pretendía comprobar la injerencia del Aprendizaje Activo en el afianzamiento, comprensión y aprehensión de los temas propios de la clase, y paralelamente en el logro de la competencia en cuestión.

El espacio en donde se desarrollaron las actividades corresponde a un aula de clase, lleno de mucho color y mensajes positivos que, además desde su organización favorece el desarrollo de actividades en grupo, porque cuenta con mobiliario fáciles de disponer de la forma que se considerara pertinente. Adicionalmente tenía a disposición herramientas tecnológicas como TV y computadores portátiles con conexión a internet.

El tema planteado en la secuencia didáctica para trabajar desde la estrategia de Aprendizaje Activo, está acorde a los contemplados en el plan de estudios de la institución y obedecen a los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional-MEN; El texto narrativo, estructura y elementos. En el momento del planteamiento del tema se dio a conocer la forma como serían abordados haciendo énfasis en la dinámica de trabajo colaborativo en el aula.

4.2. El desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la intervención

Para realizar el análisis detallado del desempeño académico y convivencial, en especial, lo referido a la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes de grado séptimo del Colegio La Toscana Lisboa, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis, con sus respectivos indicadores.

4.2.1. El aprendizaje activo y la colaboración. La colaboración fue una constante evidente durante la intervención, esto se pudo comprobar a través de las observaciones realizadas: los estudiantes se mostraban dispuestos a trabajar en equipo, se ayudaban unos a otros, aquellos con más habilidades para determinadas tareas asumían el rol de líderes; Oltra, et al, (2012) lo corroboran cuando afirman que la colaboración, tienen gran incidencia, en la capacidad de comunicación oral, y las relaciones interpersonales. Huber, (2008) dice que esta enseñanza mutua permite que los estudiantes aprenden unos de otros, así lo evidencian las respuestas suministradas en la entrevista, donde los 20 estudiantes entrevistados respondieron con una afirmativa a la pregunta “¿Cuándo trabajas en grupo, mejoras tus relaciones con los demás?” y sustentaban sus respuestas a partir de frases como la manifestada por el estudiante E13 “Compartimos más tiempo juntos, y conocemos más cosas de los otros compañeros, las actividades que realizamos eran chéveres”.

Igualmente, se observó que los estudiantes se mostraban muy interesados en desarrollar a cabalidad, y siguiendo cuidadosamente las instrucciones cada una de las actividades planteadas; el aprendizaje autónomo fue otro elemento presente durante la intervención; en efecto, en la entrevista aseguraron que aprenden más cuando el profesor es un guía, un mediador (García-Pérez y Mendía, 2015), que les permite descubrir cosas nuevas a partir de la experimentación propia, y ellos constituyen el centro del proceso, esto se hizo evidente en expresiones tales como: E5 “Nunca imagine que eso fuese así”, E6 “me emocioné cuando vi el resultado final, no me lo esperaba, no se me olvidará”, cualidad que tiene el Aprendizaje Activo, como lo asegura Huber (2008), quien reconoce que la importancia de este método radica en que los estudiantes, descubren el sentido, la pertinencia y aplicabilidad de lo aprendido y lo que se aprende, mediante el ejercicio propio. Asimismo Labrador y Andreu (2008), consideran que el pilar de este método es cambiar el paradigma del proceso de la transmisión de conocimientos al proceso de adquisición de aprendizajes.

Otro de los resultados que se hizo evidente, está relacionado con el aprendizaje experiencial, se pudo observar que el AA involucra enteramente al estudiante en el proceso, ocasionando que tenga mayor dominio en los contenidos curriculares, presenten

mayor interés por las actividades, encuentre verdadero valor y pertinencia a lo aprendido, se sientan más involucrado con la escuela y tengan sentido de pertenencia. Por ejemplo, frente a la pregunta ¿Qué recuerdas más de una clase, lo que te explica tu profesor o lo que tú descubres o experimentas con su orientación? El 100% de los entrevistados coinciden en decir que “es mucho más interesante cuando ellos mismos elaboran, desarrollan, descubren y socializan las actividades planteadas; sobre esto, García-Rodicio y Silió (2011) afirman que los estudiantes que participan en las actividades desarrolladas bajo esta metodología, demuestran mayor dominio de los contenidos curriculares, y más interés por las actividades planteadas.

Se resume que la metodología encaminada a que el estudiante aprendiese por sí solo y mediante la experiencia, fue más eficiente que las experiencias previas que se encaminan a la transmisión directa de conocimientos profesor - estudiante.

Las preguntas orientadoras de la guía de observación y las respuestas dadas en la entrevista que se realizó antes de terminar la intervención permitieron evaluar por medio de datos visuales (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), las respuestas directas de los estudiantes. Se observó que los estudiantes presentaban mayor interés a las actividades, bajo la secuencia didáctica de Aprendizaje Activo; comparado con la experiencia previa de la docente con el grupo. Expresiones como E8: “está chévere la actividad”, E9 “me gusta que la profe nos lea cuentos”, así como el hecho de haberlos observado “felices aunque preocupados por querer mostrar un buen producto” (fichas, carteleras, exposición), que resultaría de su propia práctica. Oltra et al., (2012) describe como parte del proceso la acción práctica del Aprendizaje Activo.

Reafirmando todo lo anterior, la colaboración en el aula jugó un papel fundamental, teniendo en cuenta que este favoreció el aprendizaje cooperativo, las relaciones interpersonales y en efecto, el desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación, con respecto a esto resulta importante resaltar la respuesta de E10 cuando dice: “Aceptamos las diferencias con el objetivo de lograr una meta, las discusiones solo surgen en búsqueda de la solución a un problema”, Silberman (2005), afirmó que el AA permite que los participantes muestren respeto por las diferencias individuales y las múltiples inteligencias, afirmación que se ratifica con lo comentado

por el estudiante y las observaciones que se hicieron durante la intervención; los participantes opinaban e incluso discutían, pero sus discusiones se dirigían hacia la resolución de un problema o actividad; esto se evidenció en las entrevistas donde todos los entrevistados afirmaron que la metodología que se implementó, mejoró la relación con los demás estudiantes, debido a que era importante para el alcance de los objetivos, trabajar en equipo y el aceptar opiniones y rechazar otras, siempre teniendo en cuenta respetar a sus compañeros y aceptando sus intervenciones cuando estos tenían la razón; Cardona y Wilkinson, (2006) afirman que el AA, posibilita que los estudiantes, además de generar experiencias significativas, tengan que relacionarse adecuadamente con su equipo de trabajo para poder establecer acuerdos que les permitan alcanzar objetivos comunes.

Por las notas tomadas, producto de la observación natural, se acota que los estudiantes se relacionaban olvidando las diferencias, disminuyendo con esto la actitud conflictiva que inicialmente se presentó, esto se asocia a los resultados de la prueba de Thomas y Kilmann, en donde se observó una transformación en el estilo de manejo de conflictos. La implementación de la metodología de Aprendizaje Activo, permitió al estudiante integrarse en el proceso de aprendizaje con el hacer y el trabajar autónomo y colectivo en busca de un objetivo común. Los estudiantes que inicialmente clasificaron en el estilo evasivo, a partir del Aprendizaje Activo y colaborativo, comenzaron a presentar características de estudiantes con estilo más colaborativo, interesados por integrarse al grupo y trabajar por un objetivo común. De la observación se pudo consignar también, que a la hora de conformar los grupos, cuando se les daba la libertad de organizarse como mejor les pareciera, saltaban con júbilo buscando a los compañeros con los que deseaban agruparse, eran inquietos y enérgicos al momento de organizar las actividades y designar roles, esto teniendo en cuenta lo dicho por Silberman, (2005) sobre el AA como una metodología ágil, divertida, atractiva; que le da a los estudiantes libertad y autonomía; este enfoque, no solo le inyecta un poco de emoción a la clase, sino que paralelamente favorece el desempeño académico y el desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación. Las respuestas dadas a la pregunta ¿Cuándo trabajas en grupo, mejoras tus relaciones con los demás? Lo

comprobó, ya que todos coincidieron al decir que, pese a que se presentan opiniones diferentes y es complejo ponerse de acuerdo en algunas “cosas” trabajar en grupo ayuda a conocerse mejor con el compañero y trabajar juntos para lograr “algo” que los beneficia a todos, E6 “a mí me gusta trabajar en grupo y si creo que ayuda a mejorar las relaciones entre todos, en estas clases me di cuenta que algunos compañeros que nunca habían sido tan buenos amigos, estaban trabajando juntos...”. De ahí que se considere al trabajo colaborativo, una excelente opción a la hora de fortalecer o desarrollar la competencia interpersonal de tratamiento de conflictos y negociación, (Coll, Mauri, y Onrubia, 2006)

4.2.2. El estilo de manejo de conflictos antes y después. A través de las observaciones durante las clases de Lengua Castellana de grado séptimo, logró comprobarse que los conflictos en la mayoría de los casos culminaban con insultos, confrontaciones físicas y expulsiones por falta de tolerancia, tratamiento de conflictos y negociación.

Los resultados obtenidos a partir del test de Thomas y Kilmann reafirmaron lo observado en las clases presentándose de acuerdo a Rojas (2007), la siguiente tipificación:

1. Evasivo: 12 de 37 estudiantes demostraron este perfil, resultado alarmante, debido a que los 12 estudiantes presentan un comportamiento nada asertivo, ni cooperativo; lo que significa que son individuos que no entran en el conflicto, pero tampoco hacen nada para evitarlo. Esta evitación puede tomar la forma dejando de lado un problema de manera diplomática, posponerlo para otro momento o simplemente alejándose de una situación amenazante.
2. Acomodo: 11 de 37 estudiantes muestran este perfil para la resolución de conflictos apuntan a un estilo de acomodo, lo que los define con una conducta no asertiva, desde el punto de vista que tratan de satisfacer, primero las necesidades e intereses de los demás y no hacen nada para satisfacer sus propios intereses.
3. Comprometido: al igual que en el perfil de colaboración, tenemos con esta modalidad a 5 de los 37 estudiantes. Este perfil es intermedio entre la asertividad y la cooperatividad, los individuos con este comportamiento tratan de encontrar

alguna solución mutuamente aceptable, que así sea parcialmente, satisfaga a ambas partes. Por esto mismo puede decirse que esta modalidad se encuentra en un campo intermedio entre competencia y acomodación; no obstante los individuos con este perfil manejan los problemas de manera más directa que la modalidad de evitación, pero no explora en profundidad como lo hace la modalidad de cooperación.

4. Competente: con este perfil se encontraron 4 de los 37 estudiantes, el comportamiento competitivo es asertivo, pero no es cooperativo. El individuo persigue sus propios intereses a expensas de otras personas. Es una modalidad orientada hacia el poder, usando cualquier poder que parezca apropiado para ganar su propia posición.
5. Colaborador: este es uno de los perfiles que logra vislumbrarse con un bajo porcentaje, pues 5 de los 37 estudiantes encuestados estarían ubicados en éste. La colaboración los caracteriza con un comportamiento totalmente asertivo y cooperativo lo que implica el deseo de trabajar con otra persona para encontrar una solución que satisfaga completamente los intereses de ambas partes.

Finalizada la intervención con la aplicación del pos test, se evidenció un cambio significativo en todos los modos de tratamiento de conflictos (Figura 2), a pesar de la importancia en el análisis de todos los estilos presentados, resulta relevante hacer hincapié luego de la intervención basada en el Aprendizaje Activo y el trabajo colaborativo en los estilos: competente, colaborador y comprometido. Más del 86% se posicionaron entre estas tres categorías, este resultado desde la descripción de Rojas (2007), presenta un resultado positivo, obteniendo personas competentes, con un mejor manejo asertivo, en un grupo diverso donde existe además del estilo competente, la colaboración y el compromiso. Otro resultado positivo se evidenció en el estilo Evasivo, inicialmente 12 de 37 estudiantes se perfilaron a este estilo, luego de la intervención solo 1 estudiante de 37, se mantuvo en el estilo, conociendo que los individuos con el estilo evasivo presentan un comportamiento nada asertivo, ni cooperativo; lo que significa que son individuos que no entran en el conflicto, pero tampoco hacen nada para evitarlo

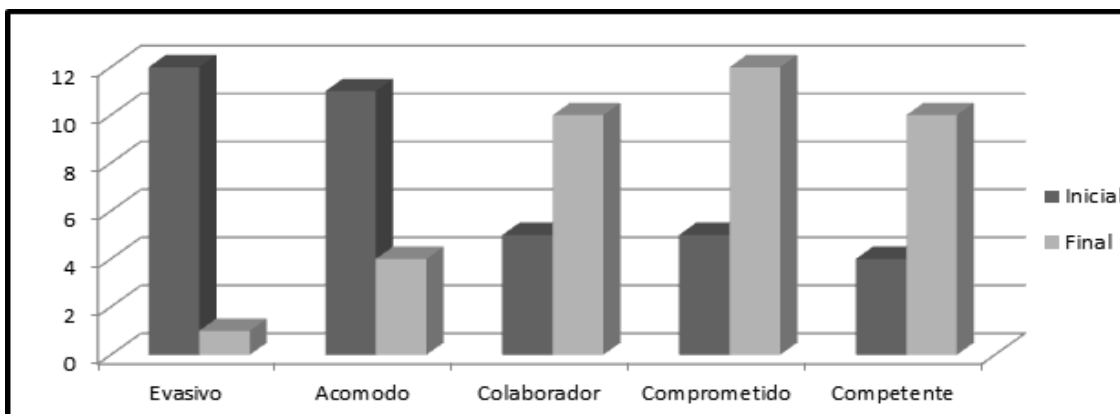


Figura 1: Estilos de gestión de conflictos de los estudiantes antes y después de la intervención (datos recabados por la autora).

A partir de la observación naturalista y desde una perspectiva objetiva, fue posible como profesor observador, evidenciar la mejora que presentaron los estudiantes a nivel de Tratamiento de Conflictos y Negociación, los estudiantes solucionaban sus diferencias mediante el dialogo, y sus problemas basados en soportes más cualificados, asimismo de los profesores, se mostraban sorprendidos al observar que estos alumnos se dirigían a ellos, con mayor respeto para conocer quién o quiénes tenían la razón y quiénes no en base a sus argumentos. Se evidenció que los estudiantes resolvían sus diferencias pacíficamente, el test de Thomas y Kilmann, demostró lo antes mencionado, de igual manera en la entrevista a la pregunta ¿Se presenta conflictos o peleas entre tus compañeros? todos los estudiantes afirmaron que sí y que eran muy comunes, pero luego de la intervención se observó una diferencia significativa. Asimismo, a través de la observación naturalista se logró conocer la reacción de los estudiantes frente a algunos problemas, los estudiantes discutían constructivamente, ya que buscaban soluciones a un problema determinado: trabajar bajo el enfoque de AA, permite que los participantes muestren respeto por las diferencias individuales y las múltiples inteligencias (Coll, Mauri, y Onrubia, 2006)

4.2.3. El rendimiento académico de los estudiantes antes y después. A partir de los resultados obtenidos con la prueba de conocimiento de entrada y salida fue posible llevar a cabo un análisis comparativo, y se logró evaluar la utilidad de la didáctica basada en el Aprendizaje Activo y el trabajo colaborativo para la mejora, académica en los estudiantes de grado séptimo del Colegio La Toscana Lisboa, al tiempo que se

lograba mejor la competencia de tratamiento de conflictos y negociación. Inicialmente el promedio de respuestas correctas obtenido por los estudiantes fue bajo, reportándose un promedio de acierto de 38% en la identificación de la idea principal, 37.93 % en el reconocimiento de la estructura del texto, y más del 50% pero menos del 60%, en los otros temas indagados (intencionalidad, sinonimia y elementos), acorde con lo esperado de una evaluación diagnóstica aunque la evaluación se asocia elementos de comprensión lectora; Rimanoczy (2007 p. 39), manifiesta que “si no hay motivación e iniciativa por parte del estudiante, no se da el aprendizaje”. A través de la observación naturalista realizada se pudo comprobar que los estudiantes mostraron poco interés a la prueba que se realizó al comienzo de la intervención, reacción que logra explicarse a partir de la consideración que los estudiantes poseen de las pruebas escritas, considerándolas como conflictivas, agotadoras y poco productivas.

Luego de llevar a cabo la implementación metodológica basada en el Aprendizaje Activo y el trabajo colaborativo, en donde todas las actividades se enfocaron en relacionar a los estudiantes entre sí y poner en acción las destrezas de los mismos, de forma individual y grupal, nuevamente se llevó a cabo el examen, demostrando un incremento en el promedio de aciertos en comparación a la primera prueba, para todos los temas evaluados dentro del texto narrativo. En particular, se mejoró el promedio de aciertos de 38% a 68% en la identificación de la idea principal, de 37.93% a 61.3% en el reconocimiento de la estructura del texto, y logrando promedios mayores del 60% en los otros temas indagados. Los datos específicos se presentan en la Tabla 2.

El que los estudiantes hayan mejorado en la prueba de conocimiento, al tiempo que lograban mejorar la competencia de tratamiento de conflictos y negociación a partir de la didáctica aplicada basada en el AA y el trabajo colaborativo se soporta con los estudios de Huber (2008), que sustentan la premisa que la educación no solo debe orientarse hacia la exposición de los contenidos, sino también hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción del conocimiento, donde estos pueden aprender por sí mismos y mutuamente.

García-Rodicio y Silió (2011) afirman que los estudiantes que participan en las actividades desarrolladas bajo esta metodología de AA, demuestran mayor dominio de

los contenidos curriculares, y más interés por las actividades planteadas. Esto fue evidente la comprensión de la temática referida a la estructura y los elementos de los textos narrativos, la identificación del inicio conflicto y desenlace de una historia, como los personajes, tiempo y espacio, adicional la significación por contexto, obteniendo un resultado contundente en la aplicación del examen donde los 36 de 37 estudiantes superan el porcentaje de aciertos con más del 60%., como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2
Aciertos por grupo de pregunta en la prueba inicial

Temas indagados	Pregunta	Evaluación inicial		Evaluación final	
		Porcentaje de aciertos	Promedio por tema	Porcentaje de aciertos	Promedio por tema
Idea Principal	1	38.4	38	67.6	68
	2	37.6		68.4	
Estructura	3	41.1	37.93	55	61.3
	4	24.2		60	
	8	48.5		68.9	
Intencionalidad	5	34.3	55.07	60	68.5
	9	51.7		70	
	13	79.2		75.5	
Sinonimia	6	47.1	57.93	60	64.9
	7	59.4		64.7	
	14	67.3		70	
Elementos	10	50.5	55.62	95	95.5
	11	39.24		94	
	12	77.13		97.5	

En suma los datos recolectados durante esta intervención pedagógica apuntan a que el Aprendizaje Activo incide positivamente en el logro de la competencia de tratamiento y solución de conflictos así como en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. Promover la autonomía del estudiante, es condición fundamental para que desarrolle sus habilidades y sea capaz de regular cada vez más y mejor su proceso de aprendizaje, planificándolo, supervisándolo y evaluándolo de manera continua. Esto solo puede conseguirse mediante un cuidadoso y ajustado proceso de ayuda educativa, un acción deliberada y planeada por parte del profesor, mediante el diseño y desarrollo de contextos de aprendizaje que incorporen el aprendizaje activo y a través de actividades y recursos especialmente aquellos donde se promueva la colaboración.

5. Conclusiones

El presente capítulo tiene como finalidad exponer las conclusiones obtenidas tras la implementación del proyecto de investigación, dando a conocer los principales hallazgos, así como la evaluación de la metodología empleada, las implicaciones sobre las políticas educativas y las inquietudes que surgen con respecto a futuras investigaciones. La investigación que se llevó a cabo tuvo a fin implementar el Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración en el aula como una estrategia de innovación educativa para el desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación.

5.1. Interpretación teórica de los hallazgos

Los principales hallazgos encontrados durante esta investigación fueron en primer lugar, la motivación e interés que muestran los estudiantes frente a las nuevas propuestas educativas, la disposición que tuvieron ante todas y cada una de las actividades propuestas permite declarar que efectivamente el aprendizaje autónomo es uno de los elementos que convergen al utilizar el Aprendizaje Activo como estrategia metodológica, al tiempo que constituye una forma para desarrollar diferentes competencias en los estudiantes; según Rimanoczy (2007) la motivación e iniciativa por parte del estudiante, constituyen elementos indispensables para que se dé el aprendizaje.

Ahora bien, partiendo de la pregunta de investigación ¿Cómo influye el AA a través de la didáctica de colaboración en la clase de Lengua Castellana en el desarrollo de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes de grado séptimo de un colegio público? Durante la intervención, se comprobó una mejora en las relaciones interpersonales entre el grupo; al final de la intervención se observaban jóvenes más solidarios, tolerantes, expresivos, capaces de resolver sus conflictos a través de la negociación; asimismo se evidenciaron los efectos en cuanto al aspecto académico, pues las diferencias de los resultados del examen de conocimientos antes y después así lo demuestran.

El trabajar colaborativamente mediante la técnica didáctica permitió que el Aprendizaje Activo se desarrollara de manera más interactiva, esto favoreció que los estudiantes tuvieran la posibilidad de conocerse un poco más entre sí, que compartieran

experiencias y que trabajaran en pro de un objetivo en común. El trabajo colaborativo se soporta con los aportes de Huber (2008), al determinar la enseñanza mutua como una didáctica, como parte de este proceso.

Por otro lado, es importante enfatizar en que el trabajo en el aula no fue fácil, por consiguiente es necesario reconocer que los docentes se encuentran constantemente ante retos derivados de los cambios que se dan en la sociedad; y aunque, deben atender las demandas y necesidades resultantes de esos cambios, lo principal, es aceptar que los estudiantes pasaron de jugar un papel pasivo a uno activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es ineludible proponer e implementar estrategias innovadoras que permitan al alumnos ser el centro de atención en el proceso, así como también el trabajo para el desarrollo de competencias que conduzcan a los estudiantes a su desarrollo integral, que les permita ser unas personas plenas, pero también, participar activamente en la construcción y desarrollo de su sociedad.

En la investigación se concluye que el AA es una metodología de gran impacto junto con estrategias didácticas como la colaboración en el aula, porque permitieron un acercamiento significativo en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación, como solución a los problemas de convivencia que enfrentan las instituciones educativas. En la búsqueda de cómo guiar el pensar y actuar de nuestros estudiantes y partir del cuestionamiento y la reflexión antes del accionar sin control, se encontró en el AA una metodología, que promueve en los estudiantes el aprendizaje autónomo, la interacción con los pares, la mediación y solución de los conflictos.

5.2. Futuras líneas de investigación

De acuerdo con los resultados obtenidos aún quedan algunos aspectos por abordar desde nuevos planteamientos teóricos, como teorías constructivistas del aprendizaje que den énfasis el aspecto socio afectivo donde se cuestione las condiciones emocionales y socio afectivas con las que de mejor forma puede ocurrir el aprendizaje. ¿De qué manera diferentes técnicas didácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Trabajo Colaborativo, Aprendizaje por Proyectos; pueden favorecer el desarrollo de la dimensión socio afectiva en estudiantes de secundaria? y ¿Qué tan permanentes serán estos cambios en los estudiantes, luego de que se deje de trabajar estas estrategias?

Asimismo, ¿cómo hacer que los cambio de conductas al realizar actividades colaborativas dentro del aula perduren.

Las conclusiones del trabajo realizado constituyen un análisis y reflexión de la manera en que la metodología del AA mediante la técnica de colaboración en el aula implementada durante la intervención pedagógica el proceso de enseñanza- aprendizaje influyó como herramientas pertinente en el enfoque educativo basado en competencias, en este caso para el tratamiento de conflictos y negociación; al tiempo que favoreció el aprendizaje particular asociado al texto narrativo.

Referencias

- Acuña, O. Silva, G. y Maluenda, R. (2009). Comparación de estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras del área de la salud. *Revista de Educación Científica en Salud*, 6(1), 20-27.
- Álvarez, V. Herrejón, V. Morelos, M. y Rubio, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13.
- Armengol, C. y Gairín, J. (2003). Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Barcelona, España: CISSPRAXI
- Amar, J. (2000). La Función Social de la Educación. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 11(1), 74-85.
- Barbosa, L. H (2008). Los experimentos discrepantes en el aprendizaje activo de la física. *Latin-American Journal of physics Education*, 2(3), 24.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). *Trabajo en equipo*. España, Barcelona: IESE Universidad de Navarra
- Colegio La Toscana Lisboa IED. (2014). Proyecto Educativo Institucional PEI: Educación para la comunicación y formación en valores. Colombia. Bogotá
- Coll, C. Mauri, T. y Onrubia, J (2006). Análisis y resolución de caso-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 29-41
- Chirino, V, (2013). *Elementos centrales de teoría relacionada con la línea de investigación: Aprendizaje activo*. Documento de trabajo. Escuela de Graduados en Educación. Universidad TecVirtual. Tecnológico de Monterrey. México.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Grao.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVE/v9n1_1.htm
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal. México: Trillas.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, (3), 91-106.

- Gallego, R. (2008). *Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, L. y López, R. (2011) Convivir en la Escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 531-555. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050.
- García, M. J (2007) *Realidad y Perspectivas de la Formación por competencias en la Universidad*. (Disertación Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.
- García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- García-Rodicio, H y Silió, G. (2012) Tomando la temperatura al aprendizaje servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje frío y cálido promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*. 2(60), 1-11
- Goleman, D. y Boyatzis, R. (2008). La inteligencia social y la biología del liderazgo. *Harvard Business Review*, 86(9), 86-95.
- González, V y González, R. M (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 185-210.
- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Distrito Federal. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación*. 59(Número extraordinario), 59-81.
- Labrador, J. Andreu, M. (2008). *Metodologías Activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Valencia: Editorial de la UPV
- Lancaster, J. Waught, L. y Wood, J. (2008, Febrero). *Designing and Implementing Student Centered Assessment*. Presentado en la Annual Assessment. Conference. University Texas A& M en College Station, Texas, Estados Unidos
- Lanuque, A. (2008) *Marketing Del Audiovisual. Marketing de Medios y Espectáculos. Trabajo en equipo Alarcón*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.



- Lema, S. (2000). *¿Cómo aprendemos los seres humanos?. Cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional*. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Buenos Aires, Argentina: Universidad del Belgrano
- Levy-Leboyer, C. (1997), *Gestión de las competencias*. España, Barcelona: Gestión 2000.
- Maldonado, P. y Sánchez, T. (2012) El trabajo colaborativo en el aula: Experiencias desde la formación docente. *Revista Educare*, 16(2), 93-118.
- Martínez, C. y Echeverría, S. (2009). Formación Basada en Competencias: *Revista de Investigación Educativa*. 27(1), 125-147
- Martínez, M. Barandiaran, S. Falzoni E, Bonzo, E. y Moras, E. (2013, octubre). *La evaluación participativa como metodología innovadora para la promoción de las competencias genéricas en los estudiantes de veterinaria*. Trabajo presentado en Congreso en Docencia Universitaria. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, R (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid. España: Ministerio de Educación y ciencia.
- Mayan, M. J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modelo de Entrenamiento Para estudiantes y profesionales. Distrito Federal, México: International Institute for Qualitative Methodology.
- Mayor, P. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279.
- Ministerio de Educación Nacioanal MEN. (2011). *Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica*. Bogotá, Colombia: Mineducación:
- Montero, M. J.(2008) *Hacia una Metodología Docente Basada en el Aprendizaje Activo del Estudiante Presencial de Ingenier*. (Disertación doctoral). Universitat Ramon Llull. España
- Morán, Y. (2010). *Un modelo de formación ciudadana. Soporte de procesos de transformación social*. Facultad de Humanidades. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Uniminuto. Bogotá, Colombia.
- Munduate, L. Ganaza, J. y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68.
- O'Hanlon, C. (2009), *traducción "Inclusión educacional como investigación-acción" un discurso interpretativo*. Colombia, Bogotá: Magisterio.

- Olavarría, F. y Limone, L. (2012). Valoración de las competencias genéricas de los trabajadores sociales en Concepción, Chile. *Revista Katálysis*, 15(2), 182-192.
- Oltra, M., García, C. Flor, M., y Boronat, M. (2012). Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción. *Revista Working papers on operations Management*, 3(2), 84-102.
- Padilla, A. y Gómez-Restrepo, C. (2009). Modelo de Grupo de Trabajo en Resolución (GTRC) en instituciones escolares. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 204-210.
- Pérez, S. J. (2007) El cambio cultural como estrategia válida para “aprender a vivir juntos”: la experiencia de la Unidad Educativa América Latina, en Quito (Tesis de maestría) de la base de datos <http://hdl.hanle.net/10644/1019>. (UMI No T546-MGE-Ciriza)
- Ramírez, J y Borges, T. (2011). Adaptación y Validación de un Cuestionario de Estilos de Manejo de Conflicto Organizacional en una Muestra de Trabajadores Brasileño. *Revista Psicológica rPot*, 11(1), 66-74.
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. España: Santillana.
- Rimanoczy, I. (2007). Action learning and action reflection learning: are they different?. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 246-256.
- Rojas, S. (2007). *Test 001 Instrumento Sobre las Modalidades de Resolución de Conflictos*. Chile: Escuela Universitaria la Araucana.
- Schwartz, S. y Polishuke, M. (1998). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. España, Madrid: Narcea.
- Salgado, F. Corrales, J. Muñoz, L. y Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(2), 267-278.
- Santibañez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. Distrito Federal, México: Trillas
- Silberman, M. (2005). *Aprendizaje Activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Argentina, Buenos Aires: Troquel

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. *Revista portuguesa de pedagogía*. (No extraordinario), 283-307
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. (Número extraordinario), 283-308
- Trianes, V. Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001) Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: *Perspectivas de los profesores*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- Valenzuela, R. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa*. Distrito Federal: Editorial digital Tec de Monterrey.
- Villa, A. y Poblete. M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.

Apéndices

Apéndice A: Respuesta carta solicitud de consentimiento

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	COLEGIO LA TOSCANA LISBOA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NIT 830.037.518-4 DANE 11100194882 Resolución Unificación Oficial No. 1794 de JUNIO 14 de 2002 Modificada Por la Resolución 110177 del 23 de Septiembre de 2009 PREESCOLAR - BÁSICA PRIMARIA - SECUNDARIA Y MEDIA	
--	---	---

Bogotá, D.C., 6 de febrero de 2015


SEÑOR (A)
DARLYS ELENA MEJÍA NARVÁEZ
DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA
COLEGIO LA TOSCANA LISBOA IED.

Asunto: Respuesta de solicitud de consentimiento para la realización de su investigación.

Por medio de la presente y en nombre del Consejo Académico manifiesto la autorización a la docente Darlys Elena Mejía Narváez, docente del Colegio La Toscana Lisboa IED y estudiante del Tecnológico de Monterrey en MEE, según Matricula A01319330, para que lleve a cabo su investigación: "Desarrollo de la competencia de negociación y solución de conflictos mediante el Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración" con los estudiantes de grado séptimo desde la clase de Lengua Castellana. Trabajo que se realizará en el periodo comprendido entre 2 al 22 de marzo de 2015.

Espero que los logros obtenidos beneficien los procesos académicos de los estudiantes

Atentamente,


Ángel Gordillo Pinzón
Coordinador Académico
Colegio La Toscana Lisboa IED

Sede A: Secretaría - Santotomas Calle 133 No. 131 - 45. Teléfono: 6 90 49 64 - 6 97 30 00
Sede B: Secretaría Primaria - El Valle No. 129 - 36
Sede C: Secretaría Preescolar - El Valle No. 130 No. 143 A - 06
Email: coletoscana11@rodo.edu.co
Bogotá - Francisco de Paula - Bogotá D.C.

**BOGOTÁ
HUMANA**

Apéndice B: Guía de observación

Guía de Aprendizaje Activo a través de la didáctica de colaboración

La presente guía de observación tiene como objetivo recoger las percepciones de la investigadora durante las sesiones de trabajo en la clase de Lengua Castellana que se desarrollan bajo la metodología de Aprendizaje Activo, a través del aprendizaje colaborativo en el aula.

A continuación se presenta una guía para la observación propuesta por Merriam, 1990,

Preguntas orientadoras	El contexto	Los participantes	Las actividades e interacciones	La frecuencia y la duración	Los factores sutiles	El comportamiento del investigador
¿Cómo es el ambiente físico? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?						
¿Cómo se podría describir la escena? ¿Qué tanta gente? ¿Cuáles son sus papeles? ¿Qué sucede con esas personas reunidas?						
¿Qué está pasando aquí? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cuáles son las características de las interrelaciones?						
¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única?						
¿Cuál es el papel? ¿El investigador es un observador o un participante? ¿Qué dice qué hace? ¿Qué pensamientos tiene acerca de lo que está pasando?						

Apéndice C: Entrevista

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado:

Nombre: _____

Edad: _____ Género: _____

Introducción:

La investigación que se está realizando tiene como finalidad determinar la influencia del Aprendizaje Activo, mediante el trabajo colaborativo en el aula, en el logro de la competencia de tratamiento de conflictos y negociación en los estudiantes de grado séptimo.

Preguntas:

1. ¿Se presentan conflictos o peleas entre tus compañeros? ¿Qué haces tú cuando esto ocurre?

2. ¿De qué manera la clase de Lengua Castellana facilita el desarrollo de las relaciones interpersonales?

3. ¿Cuándo trabajas en grupo, mejoras tus relaciones con los demás?

4. ¿Cuáles son los motivos, por lo que generalmente se presentan conflictos en el salón de clase?

5. ¿Qué actividades consideras tú que favorecen las buenas relaciones en el grupo?

6. ¿Qué recuerdas más de una clase, lo que te explica tu profesor o lo que tú descubres o experimentas con su orientación?

7. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Lengua Castellana? Y ¿lo que menos te gusta?

8. ¿Por qué crees que es importante solucionar adecuadamente los conflictos con los demás?

9. ¿En lo que va del año, se te han presentado situaciones conflictivas con compañeros? ¿por qué?

10. ¿Cómo resuelves tus conflictos con los demás?

Apéndice D: Test de Thomas y Kilmann

Instrumento de modo de conflictos de Thomas y Kilmann		
Instrucciones		
Considere situaciones en las que encuentra que sus deseos son diferentes a los de las otras personas ¿Cómo responde usualmente a tales situaciones?		
En el siguiente cuadro hay varias pares de afirmaciones que describen las posibles respuestas de comportamiento. Para cada par, por favor encierre en un círculo en la afirmación "A" o en "B" que describa mejor su comportamiento característico. En muchos casos ni "A" ni "B" serán lo más típico de su comportamiento, pero por favor elija la respuesta que crea que es su comportamiento más probable.		
1	A	Hay veces que dejo a otros la responsabilidad de resolver el problema
	B	En vez de negociar las cosas las cosas con las que estamos en desacuerdo, trato de expandir las cosas en las que estamos de acuerdo
2	A	Trato de encontrar un compromiso
	B	Hago el intento de tratar tanto sus preocupaciones como las mías
3	A	Usualmente soy firme para perseguir mis metas
	B	Trato de aliviar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación
4	A	Trato de encontrar una solución de compromiso
	B	A veces sacrifico mis propios deseos por los de la otra persona
5	A	Busco constantemente la ayuda del otro para encontrar una solución
	B	Trato de hacer lo necesario para evitar tensiones inútiles
6	A	Trato de evitar crear situaciones incómodas para mí
	B	Trato que mi posición sea la que gane
7	A	Trato de posponer el asunto hasta que he tenido algún tiempo para pensar
	B	Doy unos puntos a cambio de otros
8	A	Usualmente soy firme para perseguir mis metas
	B	Trato inmediatamente de traer a la meta a la mesa todos los asuntos y preocupaciones
9	A	Siento que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias
	B	Hago algún esfuerzo para que se haga lo que yo quiero
10	A	Soy firme para conseguir mis metas
	B	Trato de encontrar una situación de compromiso
11	A	Trato inmediatamente de poner sobre la mesa todos los asuntos y preocupaciones
	B	Puede ser que trate de aliviar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación
12	A	A veces evito tomar posiciones que puedan crear controversia
	B	Le dejo valer algunas de sus posturas si me deja que algunas de las mías valgan
13	A	Propongo una solución inmediata
	B	Presiono para que mis puntos valgan
14	A	Le cuento mis ideas y le pregunto las de él/ella
	B	Trato de mostrarle lógica y el beneficio de mi posición
15	A	Tal vez trate de aliviar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación
	B	Trato de hacer lo necesario para evitar tensiones
16	A	Trato de no lastimar los sentimientos del otro
	B	Trato de convencer a la otra persona de los méritos de mi postura
17	A	Usualmente soy firme para perseguir mis metas
	B	Acepto algunas de sus posturas si acepta algunas de las mías
18	A	Si hace a la otra persona feliz, tal vez le permita mantener sus puntos de vista
	B	Acepto algunas de sus posturas si acepta algunas de las mías
19	A	Trato inmediatamente de poner sobre la mesa todos los asuntos y preocupaciones
	B	Trato de posponer el asunto hasta que he tenido algún tiempo para pensar
20	A	Trato inmediatamente de trabajar sobre nuestras diferencias
	B	Trato de encontrar una combinación justa de ganancias y pérdidas
21	A	Cuando negociamos trato de ser considerado con los deseos de la otra persona
	B	Siempre me inclino a discutir abiertamente el problema
22	A	Trato de encontrar una postura inmediata entre la de la otra persona y la mía
	B	Delineo mis deseos
23	A	Con frecuencia me preocupo por satisfacer las necesidades de todos
	B	Hay momentos en los que dejo que otros tomen la responsabilidad de resolver el problema
24	A	Si la postura del otro me parece muy importante para esa persona, trato de cumplir sus deseos
	B	Trato de que la otra persona acepte un compromiso
25	A	Trato de mostrarle lógica y beneficios de mi opinión
	B	Cuando negociamos, trato de ser considerado con los deseos de la otra persona
26	A	Propongo un arreglo inmediato
	B	Casi siempre me preocupo por satisfacer los deseos de todos
27	A	A veces evito tomar posturas que puedan crear controversia
	B	Dejo que la otra persona mantenga sus puntos de vista si eso lo hace feliz
28	A	Usualmente persigo mis metas firmemente
	B	Usualmente busco la ayuda del otro para encontrar una solución
29	A	Propongo una solución inmediata
	B	Siento que no vale la pena preocuparse por las diferencias
30	A	Trato de no lastimar los sentimientos de las otras personas
	B	Siempre comparto el problema con la otra persona para que busquemos una solución

Puntaje del instrumento de Modos de Conflicto de Thomas y Kilmann

Rubro #	Competencia (forzado)	Colaboración (resolución de problemas)	Compromiso (compartir)	Evasión (retractarse)	Acomodo (alivio)
1	-	-	-	A	B
2	-	B	A	-	-
3	A	-	-	-	B
4	-	-	A	-	B
5	-	A	-	B	-
6	B	-	-	A	-
7	-	-	B	A	-
8	A	B	-	-	-
9	B	-	-	A	-
10	A	-	B	-	-
11	-	A	-	-	B
12	-	-	B	A	-
13	B	-	A	-	-
14	B	A	-	-	-
15	-	-	-	B	A
16	B	-	-	-	A
17	A	-	-	-	B-
18	-	-	B	-	A
19	-	A	-	B	-
20	-	A	B	-	-
21	-	B	-	-	A
22	B	-	A	B	-
23	-	A	-	B	-
24	-	-	B	-	A
25	A	-	-	-	B
26	-	B	A	-	-
27	-	-	-	A	B
28	A	B	-	-	-
29	-	-	A	B	-
30	-	B	-	-	A

Apéndice E: Examen de conocimientos



COLEGIO DISTRITAL LA TOSCANA- LISBOA. SEDE A
“Educación para la Comunicación y la Formación en Valores”
TEST- LENGUA CASTELLANA
DARLYS ELENA MEJÍA



Lee atentamente el fragmento del cuento “sólo vine a hablar por teléfono” del escritor colombiano Gabriel García Márquez. El cuento debe ser analizado y leído completo, en una sesión de lectura de voz alta.

“Sólo vine a hablar por teléfono”

Una tarde de lluvias primaverales, cuando viajaba solo hacia Barcelona conduciendo un automóvil alquilado, María de la Luz Cervantes sufrió una avería en el desierto de los Monegros. Era mexicana de veintisiete años, bonita y seria, quien años antes había temido un cierto nombre como actriz de variedades. Estaba casada con un prestigioso de salón, con quien iba a reunirse aquel día después de visitar a unos parientes en Zaragoza. Al cabo de una hora de señas desesperadas a los automóviles y camiones de carga que pasaban raudos en la tormenta, el conductor de un autobús destartado se compadeció de ella. Le advirtió eso sí, que no iba muy lejos -No importa -dijo María. - Lo único que necesito es un teléfono

Era cierto, y sólo lo necesitaba para prevenir a su marido de que no llegaría antes de las siete de la noche. Parecía un pajarito ensopado, con un abrigo de estudiante y los Zapatos de playa en abril, y estaba tan aturdida por el percance que olvidó llevarse las llaves del automóvil. Una mujer que viajaba junto al conductor, de aspecto militar, pero de maneras dulces, le dio una toalla y una manta, y le hizo un sitio a su lado. Después de secarse a medias, María se sentó, se envolvió en la manta, trató de encender un cigarrillo, pero los fósforos estaban mojados. La vecina de asiento le dio fuego y le pidió un cigarrillo de los pocos que quedaban secos. Mientras fumaban, María cedió en las ansias de desahogarse, y su voz resonó más que la lluvia y el traqueteo del autobús. La mujer interrumpió con el índice en los labios.

-Están dormidas- murmuró

María miró por encima del hombro, y vio que el autobús estaba ocupado por mujeres de edades inciertas y condiciones distintas, que dormían arropadas con mantas iguales a la suya. Contagiada de su placidez, María se enroscó en el asiento y se abandonó al rumor de la lluvia. Cuando despertó era de noche y el aguacero se había disuelto en un sereno helado. No tenía la menor idea de cuánto tiempo había dormido ni en qué lugar del mundo se encontraba. Su vecina de asiento tenía una actitud alerta.

-¿Dónde estamos? -le preguntó María.

-Hemos llegado -contestó la mujer.

El autobús estaba entrando en el patio empedrado de un edificio enorme y sombrío que parecía un viejo convento en un bosque de árboles colosales. Las pasajeras alumbradas apenas por un farol del patio permanecieron inmóviles hasta que la mujer de aspecto militar las hizo descender con un sistema de órdenes primarias, como un parvulario. Todas eran mayores y se movían con tal parsimonia en la penumbra del patio que parecían

imágenes de un sueño. María, la última en descender, pensó que eran monjas. Lo pensó menos cuando vio a varias mujeres de uniforme que las recibieron en la puerta del autobús, les cubrían la cabeza con las mantas para que no se mojaran, las ponían en fila india, dirigiéndolas sin hablar.

Gabriel García Márquez

Responde las preguntas de la 1 a la 15 con base en el anterior texto

1. En tu opinión ¿Cuál de los siguientes enunciados es el que mejor resume la idea principal?
 - a. El personaje que trabaja en los manicomios es cruel con los pacientes, utiliza el engaño y habitualmente los maltrata; además no atiende a razones.
 - b. María nunca debió ser confiada al subir al bus “que le cambió la vida para siempre”.
 - c. En ocasiones, un hecho aparentemente sin mucha importancia puede cambiar la vida de las personas
 - d. Los manicomios es el lugar ideal para los locos
2. ¿Cuál de las siguientes palabras resumen mejor las ideas principales del texto del texto?
 - a. Tránsito – teléfono –autobús - edificio
 - b. María – carretera - médicos – juegos
 - c. Drama – manicomio – equívoco – absurdo
 - d. Encargada – guardián – camisa de fuerza – policía
3. ¿Cómo está organizado el texto?
 - a. El autor ha organizado el texto de una manera determinada con el fin de contar una historia en forma atractiva y a la vez ordenada.
 - b. Parte de una situación trivial (se avería un automóvil); luego describe las consecuencias de esa situación (María termina recluida en un manicomio ante la indiferencia de enfermeras y médicos); y ofrece un desenlace con el que concluye el texto.
 - c. De acuerdo con lo anterior la historia está estructurada en tres partes: planteamiento, desarrollo y desenlace; a cada una de ellas le corresponde uno o dos párrafos.
 - d. No hay una organización en este texto
4. ¿A qué párrafos corresponde cada una de estas fases del texto?
 - a. Planteamiento (párrafo 1 y 2), desarrollo (párrafos 3, 4 y 6) y desenlace (párrafo 5)
 - b. Planteamiento (párrafo 1, 2, 3 y 4), desarrollo (párrafo 5) y desenlace (párrafo 6).
 - c. Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafo 2, 3, 4 y 6) desenlace (párrafo 5)
 - d. Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafo 2, 3, 4 y 5) y desenlace (párrafo 6)
5. La intención principal del autor de este texto es:

- a. Mostrar cómo una situación absurda puede cambiarle la vida una persona que acaba renunciando a luchar contra la injusticia ante la incomprensión ajena
- b. Criticar a María que pese a que fue injustamente tratada termina resignándose ante lo absurdo de la situación.
- c. Advertir a los lectores acerca de los peligros que corren las personas cuando piden auxilio en una carretera de poco tránsito.
- d. Convencer al lector de que los manicomios son lugares escalofriantes.
6. “Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”. ¿por cuál de los siguientes enunciados podríamos reemplazar el enunciado anterior?
- a. “Cuando se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”
- b. “A pesar de que se negaba a participar en los juegos de las demás enfermas, ya nadie la forzaba ”
- c. “Porque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas ya nadie la forzaba”
- d. “Desde que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”
7. En la expresión: “las pasajeras, alumbradas apenas por un farol del patio permanecieron inmóviles...” la palabra inmóviles puede ser reemplazada por
- a. Estupefactas
- b. Quietas
- c. Congeladas
- d. Estatuas
8. Por sus características este texto es:
- a. Narrativo, ya que nos cuenta una serie de hechos que le ocurren a un personaje a quien confunden con una loca.
- b. Expositivo, porque nos informa sobre la vida cotidiana de un manicomio.
- c. Argumentativo, porque la finalidad del autor es convencer al lector de que los manicomios no son para sanar enfermos mentales, sino para someterlos a disciplina y doblegar su carácter rebelde.
- d. Instructivo, porque presenta una serie de instrucciones con el fin de evitar este tipo de situaciones.
9. Este texto pudo haber sido publicado en:
- a. Una revista de psiquiatría, en la que se investiga sobre algunos errores en el tratamiento médico de los enfermos mentales.
- b. Un informe científico del Ministerio de Salud con el fin de mejorar la atención psiquiátrica.
- c. La prensa, donde el autor narra una historia real ocurrida en Barcelona.
- d. Un panfleto de una organización revolucionaria, en la que se denuncian casos de abuso en la atención psiquiátrica en los manicomios y se defienden los derechos de los enfermos mentales
10. El nombre de la protagonista de esta historia es:
- a. Martha
- b. Mariana
- c. María
- d. Marisol
11. El tipo de narrador de esta historia es:
- a. Testigo
- b. Omnisciente
- c. Protagonista
- d. No hay narrador
12. Son elementos de los textos narrativos:
- a. Acotaciones, vestuario, tiempo
- b. Versos, personajes, lugares
- c. Personajes, lugares, tiempo
- d. Narrador, diálogos, vestuario
13. La descripción “mujer mexicana de veintisiete años, bonita, de pelo largo, de carácter serio, le gustaba fumar cigarrillos, inicialmente, muy estable a nivel emocional” corresponde al personaje:
- a. Herculina
- b. María de la Luz
- c. La guardiana
- d. Rosa Regás
14. La palabra (adjetivo) con la que mejor defines a María es:
- a. Agresiva
- b. Desafortunada
- c. Resignada
- d. Olvidada
15. ¿Cómo crees que hubieras reaccionado tú, frente a una situación como la que le tocó enfrentar a la protagonista de esta historia?
- _____
- _____
- _____
- _____

Apéndice F: Secuencia didáctica “Elementos del texto narrativo”

Aprendizaje Activo	Trabajo colaborativo en el aula	Acción docente	Acción del estudiante	Evaluación formativa y sumativa	Recursos
Contextualización	Se explica al grupo que la actividad se realizará con el fin de conocernos mejor, ya que suele suceder que, aun con quien nos vemos cotidianamente, conocemos poco de sus gustos, actividades sentimientos.	El docente entrega a los grupos de cinco, ya que cuanto mayor es el número de interacciones, mayor será la cantidad prácticas interpersonales y grupales la ficha de registro o reconocimiento, para que empiecen a indagar por los gustos intereses, de sus otros compañeros	Responden el test de Thomas y Kilman	Evaluación diagnóstica que permita saber cómo se relacionan los estudiantes entre sí, con quiénes hay mayor empatía y con quiénes muestran cierto grado de distanciamiento	Test de Thomas y Kilman (pre y post test) Examen de conocimientos antes y después
Reflexión individual	Conformación de grupos heterogéneos, bajo las condiciones dadas por el maestro	¿Con quiénes descubrieron que tenían algo en común? ¿Qué conocieron de sus compañeros que no sabían antes? ¿Les resultó fácil o difícil hablar de sentimientos? ¿Cuáles sentimientos comparten con sus compañeros?	Interrogan a algunos de sus compañeros para averiguar sobre sus gustos, intereses	Evaluación atendiendo al desarrollo de cada uno de los alumnos durante el proceso	Ficha de registro
Acción práctica	Los grupos conformados máximo por cinco estudiantes interactúan con otros grupos e indagan sobre los gustos, intereses y sentimientos	Lleva al aula cuentos infantiles, realiza lecturas en voz alta y lanza preguntas detonadoras. Conceptualización sobre las características y elementos del texto narrativo	Análisis de los personajes y elementos de los cuentos El estudiante responde las preguntas: a) ¿Cuál es el conflicto b) ¿Quiénes son los involucrados	Notas de campo, análisis de personajes y forma de resolución de conflictos. Seguimiento de procesos. Observación directa.	Cuentos “La Bella durmiente”, “La Cenicienta” y “Blanca Nieves

	trabajo colaborativo en el aula y la injerencia del número de integrantes a la hora de conformar grupos de trabajo	direccionamiento de la actividad por parte del docente. Aciertos y desaciertos en el proceso	mejorar las relaciones interpersonales. Árbol de propósitos donde muestre cuáles van a ser sus cambios En cuanto resolución de conflictos	fortalezas del proceso. Evaluación que permita la implementación de acciones de mejoramiento	Entrevista Video, cartelera, marcadores
--	--	---	--	---	--

Apéndice G: Tabla de resultados pre y pos test

Estudiante No	Cant. respuestas	Perfil inicial	Cant. respuestas	Perfil final
1	8	Colaboración	14	Colaboración
2	11	compromiso	12	compromiso
3	10	acomodo	8	compromiso
4	9	compromiso	12	compromiso
5	8	acomodo	7	acomodo
6	8	Colaboración	10	Colaboración
7	8	Colaboración	9	Colaboración
8	10	Colaboración	13	Colaboración
9	9	acomodo	8	Colaboración
10	8	compromiso	11	compromiso
11	9	Colaboración	10	Colaboración
12	8	compromiso	10	compromiso
13	9	acomodo	8	compromiso
14	8	Colaboración	10	Colaboración
15	8	compromiso	9	compromiso
16	8	compromiso	10	compromiso
17	10	acomodo	8	acomodo
18	8	compromiso	9	compromiso
19	10	compromiso	13	compromiso
20	8	evasión	8	acomodo
21	9	evasión	8	Evasión
22	10	acomodo	8	compromiso
23	7	compromiso	9	compromiso
24	7	Colaboración	9	Colaboración
25	12	acomodo	8	acomodo
26	9	Colaboración	9	Colaboración
27	9	acomodo	8	competente
28	8	competente	9	compromiso
29	8	competente	8	Colaboración
30	9	competente	10	competente
31	10	Colaboración	9	compromiso
32	9	acomodo	9	Colaboración
33	9	compromiso	8	compromiso
34	8	acomodo	8	compromiso
35	10	acomodo	8	competente
36	9	Colaboración	9	Colaboración
37	9	competente	12	competente

Apéndice H: Registro fotográfico “Intervención pedagógica”



Currículum Vitae

Darlys Elena Mejía Narváez

Damenas1978@gmail.com

Registro CVU 593184

Originaria de Lórica, departamento de Córdoba, ubicado en la Costa Caribe de Colombia. Actualmente vive en la ciudad de Bogotá. Realizó estudios profesionales en Licenciatura en Español y Literatura en la Universidad Nacional de Córdoba en la ciudad de Montería. La investigación titulada “Influencia del Aprendizaje Activo en el Logro de la Competencia de Tratamiento de Conflictos y Negociación Mediante la Técnica de Colaboración” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestro en Educación con acentuación en procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Dentro del ámbito laboral su experiencia de trabajo ha girado principalmente alrededor de la orientación de los procesos formativos, en especial los relacionados con la lectura crítica y la producción textual en niños y jóvenes de la básica secundaria y media. Ha tenido la oportunidad de desempeñarse como docente de Lengua Castellana en diferentes ciudades de Colombia, lo que le ha permitido conocer la riqueza que en cuanto a diversidad cultural posee este país.

Actualmente Darlys Elena Mejía Narváez, se desempeña como profesora de Lengua Castellana, en el Colegio La Toscana Lisboa, liderando el proyecto de comunicación de esta institución. Hace parte de los docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Distrito de la ciudad de Bogotá desde hace siete años