



# TECNOLOGICO DE MONTERREY

**ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN UN PROGRAMA DE RESOLUCION DE  
CONFLICTOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

TESIS PRESENTADO

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: CLAUDIA LORETT AMADOR

ASESORA TUTORA: MTRA. ALEJANDRA GOVEA GARZA

ASESORA TITULAR: DRA. DANITZA MONTALVO APOLIN

CARTAGENA, COLOMBIA.

MAYO de 2008

A Gustavo Enrique:

No sólo porque te has convertido en la excusa perfecta para que todos mis esfuerzos sean pocos,  
sino, por que estoy segura que a partir de esta investigación puedo orientar de una forma  
adecuada a tus profesoras para que te enseñen una mejor manera de solucionar los conflictos y  
con esto contribuir a la tan anhelada paz para nuestra querida Colombia.

**ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN UN PROGRAMA DE RESOLUCION DE  
CONFLICTOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

Tesis presentada

Por

Claudia de la Concepción Lorett Amador

Ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

**MAESTRA EN EDUCACIÓN**

MAYO /2008

## Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias docentes en el programa de resolución de conflictos Habilidades para Convivir, en estudiantes de primaria. Para realizar este estudio se hizo una revisión bibliográfica, se trabajó con un enfoque cualitativo, así mismo se utilizó el método evaluativo como método seleccionado para esta investigación, en ese mismo orden de ideas se presentarán los instrumentos para la recolección de datos y las técnicas de investigación como son: la observación, el cuestionario, el análisis de contenido y la revisión de documentos de evaluación existentes previos a esta investigación. Los instrumentos para realizar la observación y el análisis de contenidos fueron elaborados por la autora de esta investigación. Para lograr mayor descripción en la información obtenida, se realizaron cuatro observaciones a 12 docentes directores de grupo. Los resultados obtenidos indican la aplicación rigurosa de 9 de las acciones metodológicas propuestas en el programa relacionadas con la explicación del procedimiento a utilizar, el clima de confianza para trabajar, explicación de la importancia de reconocer las acciones positivas, utilización de la Flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconoce las acciones favorables de uno de sus compañeros, insistir que en las reuniones no se impondrán castigos sino acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas, entre otras. Existen otras acciones relacionadas la transferencia de aprendizajes donde la actividad es nula; para mayor comprensión de este tema se elaboraron gráficos de las observaciones, el comportamiento de cada docente y gráficos por algunas acciones. Por otro lado el análisis de contenido demostró que los docentes conocen la fundamentación teórica del proyecto, propician espacios para una comunicación asertiva y que es necesario reformular los instrumentos de medición que se utilizan en la institución para evaluar el programa.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICAS .....	VIII
ÍNDICE DE. TABLAS.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	X

### **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1 Contexto.....	1
1.2 Definición del problema.....	3
1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema.....	3
1.2.2 Preguntas de investigación.....	4
1.3 Supuestos de trabajo .....	5
1.4 Objetivos de la investigación .....	5
1.5 Justificación.....	6
1.6 Beneficios esperados.....	9
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación .....	9
1.7.1 Delimitaciones .....	9
1.7.2 Limitaciones .....	10

### **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

2.1 Antecedentes.....	11
2.2 Marco teórico.....	15
2.2.1 Conflictos escolares.....	15

2.2.2 La asamblea de clases .....	16
2.2.3 El programa Habilidades para Convivir .....	20
2.2.4 El papel del profesor en las asambleas de clase .....	21
2.2.5 Condiciones para garantizar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia .....	24
2.2.6 Como transferir aprendizajes .....	25
2.3 Triangulación de conceptos .....	28
2.4 Discusión. ....	29

### **CAPITULO III: METODOLOGÍA**

3.1 Enfoque metodológico .....	31
3.1.1 Enfoque cualitativo .....	31
3.2 Línea de investigación .....	34
3.3 Método de Recolección de Datos.....	35
3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación.....	36
3.3.2 Las técnicas de investigación .....	38
3.3.2.1 La observación .....	38
3.3.2.1.1 Instrumento que se usará con la técnica de observación.....	39
3.3.2.2 Análisis de Contenido.....	40
3.3.2.2.1 Instrumento que se usará con la técnica análisis de contenido.....	41
3.3.3 Triangulación de métodos y técnicas elegidos.....	42
3.3.4 El procedimiento de la investigación. ....	43
3.4 Universo de la investigación .....	44
3.4.1 Participantes.....	44

**CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

4.1 Resultados obtenidos en la investigación.....	46
4.2 Análisis de contenido .....	76
4.3 Triangulación de datos generales.....	78

**CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1 Conclusiones.....	80
5.2 Conclusiones en torno a los objetivos de la investigación.....	83
5.3 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	84

<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>88</b>
--------------------------	-----------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>
---------------------	-----------

<b>CURRICULO PROFESIONAL .....</b>	<b>105</b>
------------------------------------	------------

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Triangulación de conceptos.....	28
Figura 2: Triangulación de métodos y técnicas elegidos.....	42
Figura 3: Tendencia de las cuatro observaciones .....	48
Figura 4: Resultados promedio de cada docente en cada una de las observaciones.....	50
Figura 5: Acciones del profesor 1.....	52
Figura 6: Acciones del profesor 2.....	54
Figura 7: Acciones del profesor 3.....	56
Figura 8: Acciones del profesor 4.....	58
Figura 9: Acciones del profesor 5.....	60
Figura 10: Acciones del profesor 6.....	61
Figura 11: Acciones del profesor 7.....	63
Figura 12: Acciones del profesor 8.....	65
Figura 13: Acciones del profesor 9.....	67
Figura 14: Acciones del profesor 10.....	69
Figura 15: Acciones del profesor 11.....	71
Figura 16: Acciones del profesor 12.....	73
Figura 17: Evaluación general por docentes y acciones .....	74
Figura 18: Acción 3.....	75
Figura 19: Acción 9.....	75

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Relación de docentes que participaron en la investigación y cursos a cargo .....	44
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo analizar las estrategias docentes en un programa de resolución de conflictos, en estudiantes de primaria.

En este sentido se han trabajado los siguientes capítulos de esta investigación: El capítulo 1 presenta el Planteamiento del Problema que contiene el marco contextual; definición del problema; las preguntas de investigación; los supuestos; los objetivos de la investigación; la justificación de la investigación; los beneficios esperados y la delimitación y limitaciones de la investigación.

El capítulo 2 presenta el Marco Teórico Referencial de la tesis, éste se integra por el conjunto de revisiones de literatura específica; se abordan los antecedentes del tema y se desarrolla el marco teórico a partir de la revisión de las siguientes variables: conflictos escolares, las asambleas de clase, el programa Habilidades para Convivir, el papel del profesor en la asamblea de clases, condiciones para garantizar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia y como transferir aprendizajes; se finaliza el capítulo con una triangulación de conceptos e interpretativa de contenidos.

El capítulo 3 presenta la Metodología que se utilizó en la investigación, entre ellos se muestra el enfoque metodológico: el cualitativo; la línea de investigación: El papel del profesor y la enseñanza en el proceso educativo; el método de recolección de datos, métodos seleccionados para la investigación; las técnicas de investigación; el procedimiento de la investigación; el universo de la investigación, los participantes, y la recolección de datos, técnicas de recolección de datos, elaboración de instrumentos, los procedimientos para la recolección de datos y el análisis e interpretación de los datos.

El capítulo 4 presenta el Análisis de los resultados obtenidos, primero se presentan los datos obtenidos de acuerdo al instrumento de observación: Comportamiento de docentes por acciones, resultados por observación 1, resultados por observación 2, resultados por observación 3, resultados por observación 4 , después los datos se analizan dentro de una Triangulación e interpretación de resultados obtenidos, también se analizan los resultados en relación a los supuestos de la investigación, ya finalmente se realiza una discusión entre los mismos y los resultados de los estudios revisados en el Marco teórico.

Las Conclusiones y recomendaciones se integran en el capítulo 5, en el primer apartado se enumeran las conclusiones de acuerdo a las preguntas de investigación, a los objetivos y a los supuestos que guiaron la investigación, en el siguiente apartado se enumeran las recomendaciones para corregir la problemática de la institución en estudio y al final se incluye un apartado de recomendaciones para futuras investigaciones.

La tesis concluye con la bibliografía revisada y una serie de Anexos para ampliar la información al lector de la forma cómo se trabajó la investigación, y el currículo profesional de la investigadora.

## **CAPITULO 1**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La cotidianidad de las instituciones educativas propicia escenarios para investigar situaciones, registrar información, para relatar un sin número de eventos, los cuales al organizarse de una manera sistemática permitirá conocer más las características de la población en la que se encuentra inmersa la comunidad.

De esta manera la investigación cumple con dos propósitos que son primero, producir conocimiento y teorías y segundo resolver problemas prácticos, citado por Hernández, Sampieri (1998).

A continuación se presentará un proyecto de investigación orientado al análisis de las estrategias docentes en un programa de resolución de conflictos en estudiantes de primaria.

En este capítulo 1 se describirán las características de la comunidad educativa, identificación del problema de investigación, así como el planteamiento de la relevancia de dicho estudio y los objetivos de la misma.

#### **1. 1. Contexto**

El Colegio Montessori es una institución educativa privada, ofrece sus servicios desde el año 1950, considerando de gran importancia a la educación mixta (hombres y mujeres), abierta a los estudiantes de diferentes nacionalidades, credos e ideologías.

Imparte enseñanza formal en los niveles de educación pre-escolar, básica en los ciclos primaria y secundaria y media académica, cuenta con 650 estudiantes de nivel socio económico medio alto, y sus actividades académicas se rigen por un calendario A (inicio del año escolar en el mes de febrero y finaliza en el mes de noviembre, con vacaciones intermedias en el mes de julio).

Su misión es: Formar personas competentes, responsables, autónomas, respetuosas, capaces de asumir su misión transformadora como ciudadanos del mundo a través del Proyecto Institucional inspirado en los principios de Montessori, con un currículo integrador de las ciencias, las artes y los idiomas, apoyado en la tecnología y en los procesos de mejoramiento continuo.

La planta docente del colegio Montessori esta conformada por 57 docentes, 13 de ellos imparten enseñanzas en preescolar, 6 de los cuales son directores de grupo; 22 en primaria, de los cuales 12 son directores de grupo y 22 en secundaria, de los cuales 10 son directores de grupo. Es necesario anotar que la primaria del Colegio Montessori es hasta 6º y de 7º hasta 11º secundaria.

Los procesos académicos están liderados por tres directoras de escuela, existe una por cada nivel, adicionalmente éstas apoyan a la Directora general.

Los procesos de formación integral son dinamizados por el trabajo que realizan profesionales en psicología, las cuales hay una por cada sección. La rotación del personal que labora en la institución es baja, lo que ha permitido un ambiente de camaradería entre todos los docentes, personal de apoyo, coordinadoras y directora. Son usuales las integraciones sociales como excusa para estrechar lazos de amistad.

Dentro de los programas formativos que se lideran desde el área de psicología se desarrollan proyectos de aula dan respuesta a las necesidades de la comunidad educativa. Entre otros proyectos, se encuentra el programa Habilidades para Convivir el cual responde, a uno de los objetivos de la orientación psicopedagógica que propende por el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto remite a la necesidad de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, citado por Bisquerra (2001).

Desde el año 2005 se desarrolla este Proyecto formativo de solución de conflictos con los niños de primaria de 1º a 6º (niños de 6 a 12 años aproximadamente) cuyo nombre es Habilidades para Convivir, el trabajo en este programa consiste en realizar unas asambleas semanales de grupo (todos los jueves) donde los alumnos proponen estrategias de solución a

las dificultades que hayan afectado las relaciones entre los compañeros, ocurridas durante la semana.

El trabajo realizado por la psicóloga que lidera el proyecto consiste en orientar a los profesores en la utilización de unas estrategias metodológicas para trabajar con el grupo y evaluar los resultados de las sesiones semanales.

## **1.2 Definición del problema**

Es importante identificar el impacto que genera en la comunidad educativa la realización de programas y el saldo pedagógico que cada programa abona a la tan anhelada formación integral a través del trabajo realizado por los docentes en el aula de clases en los temas de la formación integral y no sólo desde las asignaturas que imparten. Es por ello que se hace necesario analizar las estrategias docentes, en un programa de resolución de conflictos en estudiantes de primaria.

### **1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema**

En el año en curso se decidió por primera vez, en los dos años de ejecución del programa evaluar cuáles han sido las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en cada aula de clases y en cuál de ellas reinciden con mayor frecuencia los estudiantes. Esta evaluación la realizó a través de la psicóloga de la sección primaria del Colegio Montessori Cartagena, quien es la encargada de la organización, implementación y evaluación del programa Habilidades para Convivir que consiste en la realización de asambleas de clase para el análisis de los conflictos que afecten la convivencia escolar y las propuestas alternativas para la solución de los mismos como respuesta preventiva y formativa a la realización de proyectos pedagógicos que apoyen solución de conflictos en la escuela.

Esa evaluación se realizó a través de un cuadro de frecuencias identificando cada mes los reconocimientos, incidentes y acuerdos propuestos por cada curso de primaria a través de

las asambleas realizadas semanalmente, este insumo se obtiene a través de un formato que existe para registrar la actividad semanal que se realiza en cada curso.

De los aspectos que más llaman la atención se encuentra que los estudiantes especialmente los de 4º. 5º. y 6º reinciden con frecuencia en los mismos comportamientos, aún cuando no sean los mismos estudiantes si son las mismas conductas en el mismo salón.

Por otro lado no existe evidencia que en la reunión semanal se retomen los acuerdos y el seguimiento a los compromisos realizados en las sesiones de la semana anterior.

Si bien esta revisión logró dar cuenta de los resultados, no alcanza a identificar ni analizar la metodología que debe realizar un docente en las sesiones de trabajo del programa Habilidades para Convivir, tampoco demuestra si se están utilizando las estrategias que se han sugerido para las asambleas de clases, pues éstas pretenden mediar en el conflicto y orientar a los estudiantes a proponer soluciones no punitivas, de igual manera se genera un interrogante sobre las acciones que desarrollan los docentes para facilitar la transferencia que los alumnos puedan hacer en espacios diferentes a las sesiones de reunión semanal como son en la cotidianidad de una clase.

Es por ello que surge el interrogante de la utilización efectiva por parte de los docentes de las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir.

### **1.2.2 Preguntas de investigación**

a. Pregunta principal:

¿De las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir cuáles utilizan los docentes?

b. Preguntas subordinadas:

1. ¿Cuál de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el desarrollo del programa Habilidades para Convivir permite que los estudiantes realicen la transferencia de las estrategias aprendidas en clase a situaciones cotidianas diferentes a las manejadas en la asamblea de clases?
2. ¿Cuáles son las acciones metodológicas ejecutadas por los docentes que favorezcan en los estudiantes la transferencia de los aprendizajes que presentaron en las sesiones realizadas semanalmente?
3. ¿De las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir cuales son ejecutadas por los docentes y cuáles no realizan?

### **1.3 Supuestos de trabajo**

Al iniciar esta investigación se partió de los supuestos que: La utilización de las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir por parte de los docentes permite que los estudiantes puedan analizar conflictos que afectan el desarrollo regular de las relaciones entre ellos y se realicen propuestas de solución que no sean punitivas.

La apropiación de las estrategias propuestas en el programa Habilidades para Convivir permite que el docente oriente a sus estudiantes a transferir lo aprendido a otros escenarios diferentes (clases, recreo, otros) a las asambleas de clases semanales, de la misma manera se considera que cuando ocurran incidentes conflictivos entre los estudiantes pida que lo resuelvan de la manera como ese desarrolla o se aprendió en las asambleas de clase.

### **1.4 Objetivos de la investigación**

#### **a. Objetivo general**

Analizar las estrategias docentes en el programa resolución de conflictos Habilidades para Convivir, en estudiantes de primaria.

## **b. Objetivos específicos**

1. Describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el desarrollo las reuniones semanales del proyecto Habilidades para Convivir.
2. Describir las acciones realizadas por los docentes que favorecen la transferencia de aprendizajes.
3. Analizar si los compromisos o acuerdos realizados en las sesiones de trabajo son retomados en la siguiente sesión de trabajo.

### **1.5 Justificación**

Vivimos en una sociedad en la que la violencia se manifiesta permanentemente, en la que los conflictos entre distintos grupos están a la orden del día y en la que la convivencia no es precisamente armónica. La educación tiene un importante papel en lo que a la convivencia social se refiere.

En el sistema educativo, y en concreto en los centros escolares y aulas como subsistemas sociales, se manifiestan los mismos conflictos que se están produciendo en la sociedad. En el contexto educativo se debe y se puede intervenir para tratar de conseguir la convivencia social en armonía. Para ello es necesario que nos libremos de ciertas representaciones estereotipadas, que están en el origen de determinados conflictos intergrupales. Las finalidades educativas referidas a la convivencia social en armonía que se pretenden desde nuestro sistema educativo serán difícilmente alcanzables si el propio profesorado no se libra de las mismas, Ares (2002).

En este mismo orden de ideas la Ley general de educación en Colombia (1994) propone como uno de sus fines el Pleno desarrollo de la personalidad en un contexto de formación integral y la formación el respeto a la vida y a los demás derechos humanos.

Así mismo el Ministerio de Educación en Colombia, a través de sus diferentes comunicados exhorta a formar para la ciudadanía considerada ésta una prioridad importante hoy en día en cualquier país del mundo. Esta prioridad es todavía más alta en nuestro contexto,

especialmente considerando que Colombia sigue siendo uno de los países con índices más altos de violencia del mundo.

La formación ciudadana depende también de los aprendizajes y las relaciones que se establezcan al interior de las familias. En efecto, formar para la ciudadanía no es labor exclusiva de las escuelas, ni tampoco de las familias. Ambas instancias deben colaborar y hacer su contribución, la escuela es un lugar privilegiado, allí las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía no solamente se pueden aprender sino que se pueden practicar en ambientes reales; sin embargo, esto no ocurre de manera espontánea.

La formación para la ciudadanía debe diseñarse con base en principios claros, implementarse con persistencia y rigor, y evaluarse permanentemente para garantizar que se está teniendo el impacto deseado, por ello desde el Colegio Montessori se proponen espacios formativos para el entrenamiento de la formación de estudiantes, el proyecto Habilidades para Convivir es uno de ellos. Además a través de las competencias ciudadanas se permite que los estudiantes respeten y defiendan los derechos humanos, contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.

El Ministerio de Educación de Colombia, comenta que la formación de las competencias ciudadanas, le compete a todas las instancias de la institución escolar y a todos los docentes. Todos los docentes pueden y deben desde sus clases contribuir al aprendizaje y la práctica de estas competencias. En primer lugar, la mayoría de los temas tratados en las áreas académicas pueden usarse para generar actividades, reflexiones y discusiones valiosas que contribuyan a la formación de las competencias ciudadanas de actividades). De esta forma, los temas académicos pueden cobrar más relevancia para los estudiantes y así podrán aprenderlos mejor.

En segundo lugar, las dinámicas cotidianas en el aula son también oportunidades para el aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas. Cualquier decisión que se deba tomar puede servir para desarrollar y practicar competencias para la participación democrática.

Vincular a los estudiantes en la construcción, análisis crítico y modificación de las normas que

rigen sus clases puede llevar no solamente a que se comprometan más con esas normas, sino a que comprendan el sentido de las normas en la sociedad, algo fundamental en la formación ciudadana.

Las relaciones cotidianas entre los estudiantes y los docentes, y entre los estudiantes mismos, representan situaciones reales en las que se pueden aprender y poner en práctica las competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y la pluralidad. En resumen, los docentes no dejan de enseñar sus áreas académicas, sino que lo hacen de tal forma que simultáneamente pueden estar contribuyendo a la formación ciudadana, por lo que logra vislumbrar la importancia del papel del docente en la realización de este tipo de programas.

Sobre las acciones realizadas por un docente, Ayala (1997) cita que es indudable que la directividad en la estructuración didáctica del contenido programático recae fundamentalmente sobre el profesor, esto se debe al hilo histórico que ha determinado su quehacer como docente, lo cual implica el asumir un rol de centralidad en el proceso pedagógico. A sí mismo para que una tarea, de aprendizaje o de cualquier tipo, tenga sentido para nosotros, es necesario que se den algunas condiciones.

Existen algunos requerimientos cuyo grado de presencia va a determinar que dicha tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza, para el caso de nuestra investigación es el docente, esto le permitirá saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado, Solé (1996) , para el caso de este estudio, es partir del conocimiento que los docentes tienen del programa Habilidades para Convivir y de cómo este programa da respuesta a una necesidad sentida no sólo en nuestra comunidad, sino también, en nuestro país , sólo así el alumno podrá comprender a partir del apropiamiento del docente el sentido que tiene la actividad que se propone. De esta manera no sólo se podrá poner en marcha una propuesta formativa de Solución de Conflictos como propone el programa Habilidades para convivir sino, que permitirá hacer transferencia de ese conocimiento a otros momentos de la vida escolar.

## **1.6 Beneficios esperados**

A través de esta investigación se espera analizar las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir que son utilizadas por los docentes en aras de mejorar el programa que se viene desarrollando hace dos años y que hasta el momento su evaluación se ha limitado a registrar la realización de la actividad y la descripción de los casos que se discuten en las reuniones de curso semanales, dejando de lado la evaluación de la actividad del docente en este proceso de aprendizaje.

Por otro, la realización de esta investigación permitirá la implementación del programa en la secundaria a partir de las correcciones o mejoras en el programa correspondientes a los resultados de la investigación.

Así mismo se pueden presentar los resultados de esta investigación experiencias significativas que se trabajan desde las escuelas en actos académicos locales, regionales y nacionales.

## **1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación**

### **1.7.1 Delimitaciones.**

Para Barnes se aprende, no sólo al escuchar, sino al discutir activamente, al expresar opiniones, defender puntos de vista en el debate, etc. Por lo tanto, estudiando la interacción profesor alumno en el aula se pretenden analizar las situaciones que abren o cierran diferentes posibilidades de aprendizaje para los alumnos (Barnes, 1971) citado por Pérez (1999) En este trabajo se analizan estas situaciones pero no se aborda su efecto en los procesos cognitivos individuales, si no, en la mejora de la convivencia en el aula.

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Montessori de Cartagena, con los 12 docentes directores de grupo de la sección primaria quienes ejecutan el Proyecto Habilidades

para Convivir. Se analizaron las estrategias que utilizan los docentes según las indicaciones del programa Habilidades para Convivir las cuales favorecen el análisis y propuestas de solución de situaciones conflictivas en estudiantes de primaria.

Por otro lado se planteó la factibilidad de identificar la apropiación de las estrategias propuestas en el programa Habilidades para Convivir las cuales permitirán que el docente transfiera lo aprendido a otros escenarios diferentes (clases, recreo, otros) a las reuniones de clases semanales y lo exija a sus estudiantes.

Este estudio se realizó entre el período comprendido de septiembre de 2007 y marzo de 2008.

#### **1.7.2 Limitaciones.**

Las limitaciones enfrentadas en esta investigación están relacionadas con:

El retiro de sus labores en la institución, de dos docentes que conocían la metodología utilizada en el programa Habilidades para Convivir, lo que implica a dos docentes nuevas trabajando en el proyecto y no conocen muy bien la metodología de trabajo.

Por otro lado, el año lectivo en la escuela inicia en febrero y finaliza en noviembre, lo tanto el ingreso de los estudiantes es en la segunda semana de febrero; por lo que fue necesario aplicar la prueba a finales del mes de febrero y solicitar apoyo de otra persona para lograr evaluar a todos los docentes.

Las sesiones de trabajo del proyecto Habilidades para se realizan de manera simultánea, por lo que en algunas ocasiones, fue necesario programar las sesiones de trabajo en diferentes horarios y solicitar el apoyo de otra persona para realizar las observaciones.

## CAPITULO 2

### MARCO TEORICO REFERENCIAL

A continuación se presentan los referentes teóricos en los que se basa esta investigación, los cuales incluyen desde los fundamentos de los programas de resolución de conflictos en las escuelas hasta el rol del docente como facilitador de los procesos de favorecen la convivencia en el aula de clases y por ende en el entorno escolar.

#### 2. 1 Antecedentes

La Ley general de Educación de Colombia precisa en diversos aspectos la formación integral, en este tema se contemplan todas aquellas acciones que desde el entorno educativo se propicia para una mejor convivencia, interacción y desarrollo personal, esto se evidencia en Chaux (2004):

Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo. Lo mismo ocurre con la corrupción y con otros problemas sociales como la inequidad y las discriminaciones de diverso tipo. Tristemente, no podemos decir que los Derechos Fundamentales del ser humano estén garantizados en nuestro país. A pesar de que en principio nuestra Democracia es relativamente sólida y nuestra Constitución Política de 1991 se destaca en muchos aspectos frente a otras constituciones en el mundo, lo que ocurre en la cotidianidad de la vida de millones de colombianos y colombianas está todavía lejos de lo que se espera de una verdadera democracia y de lo que propone nuestra Constitución Política.

El panorama presentado anteriormente demuestra que es importante el hecho que las instituciones educativas tomen acciones pertinentes para el apoyo al desarrollo de habilidades que propicien una convivencia armónica continuando con estas propuestas, Denegri (1998), en el Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI, considera a la educación como la herramienta fundamental que deberán desarrollar los Estados si quieren contar con capital humano calificado para enfrentar los desafíos que la globalización y el cambio planetario imponen a nuestros países, concluye.

Es por ello que todas las personas que se encuentran liderando procesos en los centros educativos deben considerar en sus acciones intencionales la estructuración de programas que generen cambios en los integrantes de la comunidad educativa.

Sobre el papel del proceso educativo, Denegri (1998) comenta:

"La educación deberá señalar la senda que lleve a construir el conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requerirán para vivir juntos en armonía y para aprender a ser. Desde esta perspectiva, una educación de calidad deberá estar sustentada por los cuatro pilares del aprendizaje: a) aprender a aprender; (b) aprender a hacer; (c) aprender a vivir juntos y (d) aprender a ser. Estos cuatro pilares fundacionales de la educación implican un enfoque radicalmente distinto de los procesos de aprendizaje y por ende impactan fuertemente en las formas de enseñanza planteando nuevos desafíos tanto para la formación inicial de profesores como para la formación continua".

El desarrollo de competencias ciudadanas debe contemplar espacios en los que en especial los estudiantes conozcan formas alternativas de resolver sus diferencias o cualquier situación que en un momento determinado pueda afectar el desarrollo regular de la interacción armónica. El desarrollo de programas de resolución de conflictos se convirtió en proyecto pedagógico obligatorio en los centros educativos. A continuación se presentarán algunos estudios que confirman la mirada investigativa sobre el tema de resolución de conflictos liderados desde los proyectos pedagógicos de algunas instituciones educativas.

En el ensayo titulado Educación para la convivencia como un contenido curricular, Propuestas de intervención en el Aulas, Alzate (1998 citado en Comis y Alzate, 1999) plantean por un lado ofrecer a todos los participantes una comprensión teórica del conflicto y de los procedimientos para resolverlo, y por otro lado, la experiencia práctica necesaria para convertirse en adultos flexibles, equilibrados y efectivos.

A partir de la Ley General de Educación propuesta en 1994 en Colombia se plantean acciones puntuales, como son el desarrollo de proyectos pedagógicos de Aula que permitan el desarrollo de unas relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa, así mismo el desarrollo de competencias que permitan solucionar pacíficamente los conflictos. Es

por ello que las escuelas han venido haciendo grandes esfuerzos por fortalecer los procesos de convivencia y resolución de sus conflictos.

En su trabajo sobre la mediación en un programa de resolución de conflictos Moreno, (2004) propone la estrategia de la mediación escolar. Diserta que se trata de un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial que es el mediador, y éste ayuda a orientar las relaciones de tal forma que las partes en conflicto puedan expresar y articular sus necesidades y sus intereses en un marco de reconocimiento mutuo y búsqueda de soluciones en un horizonte de reconciliación. En el mismo documento se señalan algunas ventajas que han conseguido centros educativos a través esta estrategia como son: reducción del número de sanciones y expulsiones, así como del número de conflictos y, por tanto, del tiempo dedicado a resolverlos, contribución a mejorar las relaciones interpersonales, a desarrollar la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo la escucha activa, aumentar el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos y a ayudar a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros, entre otras bondades de este tipo de programas.

En Colombia actualmente se desarrolla en el marco de la llamada Revolución Educativa, el programa de Competencias Ciudadanas, considerado como el primero en Latinoamérica en desarrollar estándares de nivel nacional en cuanto a conocimientos, actitudes y competencias de tipo cognitivas, comunicativas y emocionales, permitiendo que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, citado por Vásquez (2004).

En el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación y del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología , COLCIENCIAS, abrió una convocatoria a nivel nacional para la presentación de proyectos de investigación e innovación en el campo de las competencias ciudadanas, lo cual abre múltiples escenarios para el descubrimiento científico interdisciplinar,

del poco explorado campo de las competencias afectivas y también, de la Inteligencia Emocional.

En esta convocatoria se presenta cómo las competencias afectivas, entendidas éstas como el manejo de las emociones y el reconocimiento de sus efectos en nuestras decisiones, son consideradas como un elemento sustancial en la formación para la ciudadanía y la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; el respeto y la valoración de la pluralidad, la identidad y las diferencias, el respeto y la promoción de los derechos fundamentales.

En ese mismo orden de propuestas presentadas para dar respuesta a la prevención de dificultades en la interacción que afecten la convivencia armónica de los miembros de las instituciones educativas se puede identificar el proyecto Atlántida, elaborado por Torrego, y Moreno (2004) cuya propuesta de trabajo fue diseñada para responder a los problemas de convivencia fundamentada en desarrollo basado en la escuela.

En otro escenario García (2005) publica en Valladolid el plan de convivencia que se desarrolla en esa institución desde el año 1998 – 1999 cuyas acciones proponen entre otros: Mejorar la comunicación (gestual, oral y escrita), facilitar el conocimiento de y entre las personas y humanizar los espacios, adecuarlos a una comunicación más cercana.

Finalmente en este recorrido por algunas de las investigaciones desarrolladas en torno al tema de resolución de conflictos en los centros educativos se encuentra la propuesta desarrollada por el Ministerio de Educación Español, en febrero de 2006 sobre el Plan de Convivencia para la escuela en el que se incluye la creación de un Observatorio Estatal de la convivencia escolar y de prevención de los conflictos escolares, cuyo objetivo central es "impulsar la investigación" sobre estos problemas y "facilitar el intercambio de experiencias, materiales y recursos" que estén utilizando los profesores, las comunidades y otras instituciones para combatir los conflictos.

De esta manera se puede concluir que los esfuerzos a nivel mundial son muchos en torno al tema de la solución de conflictos en las escuelas, a continuación se presentarán algunas concepciones teóricas que abordarán desde la concepción de los conflictos en las escuelas, los programas propuestos para ser tratados hasta llegar al rol del docente como facilitador de los procesos de mediación en el aula de clases.

## 2. 2 Marco Teórico

Las investigaciones deben tener sustentos basados en teorías o experiencias que permitan explicar de una manera genuina las características del estudio y la forma como pueden ser abordadas. Es por ello que a continuación se presentarán las teorías en las que se sustenta este estudio.

### 2.2.1. Conflictos escolares

Los sistemas educativos de Estados Unidos, Argentina y Europa han comenzado a combatir la violencia escolar con programas enfocados a la resolución de conflictos. Estas acciones más que ser programas preventivos y reactivos, son programas proactivos de carácter integral que impactan a toda la comunidad escolar en técnicas y procesos de resolución de conflictos interpersonales, Hernández (2004). Es importante recordar que las acciones que se desarrollan en las instituciones educativas para favorecer la educación integral, entre ellas los programas que favorecen la convivencia armónica idealmente deben desarrollarse anticipándose a la aparición de dificultades, es decir acciones que ayuden a prevenir la posible aparición de dificultades.

En su artículo Los conflictos escolares: un asunto de todos, Ibarra (2007) comenta, que la escuela de hoy no es siempre el espacio de convivencia deseado para nuestros niños y adolescentes, en ella se organizan y planifican la influencia curricular y la no curricular con el objetivo de fortalecer y construir valores de convivencia, de solidaridad y de diálogo entre los sujetos. La escolarización dejó de ser la única propuesta, después de la familia, de formación y

educación de la personalidad. Los mensajes que en ella se transmiten, se reconceptualizan y se producen no son creíbles, legítimos y viables para determinados alumnos, padres y profesores. La repercusión práctica de ello tiene naturaleza diferente y afecta a distintas facetas de la convivencia humana. Sobre este aspecto propongo mirar el entorno educativo como una metáfora de la vida en general, ahí es ese espacio donde se comparten muchas cotidianidades también se evidencian acciones de intolerancia, irrespeto de muchos derechos, y no es que se haga de manera consciente pero sí influyen en una percepción errónea sobre las interacciones que pueden tener los niños y jóvenes del entorno que les rodea.

El hombre como ser social está expuesto a la relación con otros en los que se pueden presentar algunas diferencias, contemplando la ocurrencia de conflictos en cualquier escenario social. Los desacuerdos, las tensiones interpersonales, los enfrentamientos intra o intergrupales que pueden adoptar un carácter violento o destructivo, o que dañen la convivencia y la salud humana, Ibarra (2007). Es por ello que considero que el éxito en la interacción no está precisamente en el hecho que no ocurra ninguna situación que resolver, sino, en resolverla de una manera adecuada.

### 2.2.2 La asamblea de clase

A continuación se presentará una de las diferentes técnicas para la solución de conflictos, como son las asambleas de clase, la cual es una estrategia para abordar de manera colectiva la solución de conflictos especialmente en entornos escolares.

La interacción que plantea la convivencia diaria en un grupo de clase es un contexto apropiado para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. Para ello, Bessone (2001) propone una estrategia básica, especialmente apropiada, que es la de potenciar el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos en la organización de la vida del aula y en la resolución de los conflictos que puedan surgir en esa convivencia, a esta estrategia se le denomina asamblea de clase. Se trata de crear las condiciones para que los alumnos expresen

sus ideas, propuestas, sugerencias, quejas, conflictos, etc., a través de la participación en reuniones de aula. Esta constituye un foro, en el que profesores y alumnos analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras.

La asamblea de aula se puede realizar en todas las etapas educativas, aunque, como es lógico, el formato y los objetivos de las mismas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas.

Como propuesta para llevar a cabo las asambleas en el aula Bessone (2001) considera que, es necesario organizar algunos aspectos de la misma, como es la dedicación de un espacio y un tiempo para su realización. Se considera esa recomendación de gran importancia, teniendo en cuenta que en muchas instituciones educativas se disponen acciones a realizar, sin embargo ni existen espacios formales dentro de la jornada o calendario escolar para la realización de estas prácticas.

Esta misma autora propone de modo previo a la realización de la asamblea, la necesidad de establecer mecanismos para que los alumnos puedan manifestar los temas de su interés que desean tratar en la misma. Para ello, en los cursos más bajos se puede colocar en el panel de la clase unas hojas con diversos apartados: critico, felicito, propongo, según el modelo de Freinet (1972), en las que los alumnos van anotando los asuntos que consideran conveniente llevar a la asamblea. Con alumnos mayores, estas hojas se pueden sustituir por un buzón de

clase en el que éstos introducen sus escritos razonados sobre los temas a tratar. La autora de esta investigación resalta la importancia de la participación de todos los estudiantes en proponer temas que perciban como situaciones que ameriten resolver, de esta manera se legitima la necesidad de expresar su inconformidad o molestia a ciertas situaciones que puedan afectar la convivencia del grupo.

Para facilitar el desarrollo de la asamblea y, sobre todo, cuando los temas propuestos son muy variados y numerosos, se decide a través de una votación democrática, es decir se presentan los temas que se anotaron en las hojas y se decide entre el grupo cual será abordado en la reunión.

La utilización de la estrategia de las asambleas de clase presenta muchos beneficios para la comunidad educativa, se pueden mencionar entre otros, el permitir que los estudiantes participen en un proceso de manera activa en la solución de las situaciones que afectan la convivencia armónica del grupo es el inicio de generar conciencia sobre la necesidad de resolver conflictos y segundo el considerar que la solución de conflictos es un asunto que nos concierne a todos.

Algunos beneficios propuestos por Bessone (2001) al desarrollar de este tipo de estrategias en los centros educativos como son: permite hablar sobre temas de la clase, lo cual facilita la colaboración, la amistad y la confianza y contribuye a cohesionar al grupo. En ese mismo orden de ideas los alumnos aprenden a expresar su opinión y a escuchar la de los demás de modo respetuoso. Independientemente del tema objeto de discusión, el diálogo constituye una finalidad en sí mismo. Aprender a dialogar es una habilidad básica que facilita la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Por otro lado los estudiantes asumen responsabilidades en la organización de la convivencia del aula, entendiendo que hay situaciones problemáticas y comprometiéndose en su mejora. El aprendizaje de los mecanismos de participación democrática y la realización de acuerdos, pactos y votaciones. Otro aspecto que considero importante mencionar es que los estudiantes en estos espacios sienten que las

dificultades son importantes para todos sus compañeros y profesores y por tanto ayudarán a solucionarlos de una manera adecuada.

Así mismo esta autora comenta, que en muchas ocasiones, los profesores se desaniman por las dificultades iniciales que encuentran para llevar a cabo las asambleas. A los alumnos les cuesta asumir unas normas mínimas de funcionamiento democrático; les resulta difícil tratar con profundidad los temas propuestos; tienen escasa habilidad para centrarse en los aspectos fundamentales; no se cumplen los acuerdos establecidos, etc. Hay que tener en cuenta que el proceso de aprender a realizar asambleas de aula es largo y complejo. Cuando en un centro educativo se enseña a los alumnos a participar en asambleas desde los primeros cursos de Educación Infantil, y éstas se realizan de modo sistemático a lo largo de toda la escolaridad, los alumnos automatizan el procedimiento de la misma y adquieren unas habilidades para el diálogo que hacen de las asambleas una actividad muy eficaz para su formación y para regular la convivencia diaria. Por ello es conveniente que las asambleas se programen como una actividad transversal, en la que se deben implicar todos los profesores del centro, no solo los directores de grupo.

Así, pues, las asambleas, además de constituir una actividad fundamental para regular y mejorar la convivencia en el aula, facilitan la adquisición de valores y actitudes. Valores como el respeto, el diálogo, la democracia, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la ayuda al compañero, etc., se trabajan asiduamente en las asambleas de una forma vivenciada, lo cual contribuye a su asimilación.

El término asambleas de clase propuesto por Bessone (2001), es utilizado por Nelsen (2000), como reuniones de clases. Ambas autoras coinciden en el planteamiento de las reuniones o asambleas realizadas entre docentes y estudiantes de manera periódica para abordar las situaciones que afectan la convivencia escolar.

De acuerdo con Jane Nelsen y Lynn Lott (2000) es ideal alcanzar seis elementos claves para que las asambleas de clase sean productivas, estos elementos propuestos favorecen la estructura y metodología de las asambleas. Estos elementos son: Las reuniones deben

realizarse regularmente. Es ideal realizarlas diariamente, pero si esto altera demasiado la realización de las clases pueden realizarse mínimo una vez a la semana. Se espera que la mayoría de las veces no requieran de mucho tiempo (aproximadamente 15 minutos) dado que no siempre se presentarán situaciones en extremo complejas. La regularidad en estas reuniones no sólo facilita la práctica de las competencias que se están promoviendo (por ejemplo, empatía, pensamiento crítico, toma de perspectiva, etc.) sino también da la oportunidad de atender rápidamente las preocupaciones e inquietudes del grupo. Segundo, organizar las sillas en círculo. Esto favorece el contacto visual y la comunicación directa entre todos los participantes. Tercero, centrarse en la búsqueda de soluciones y no en la búsqueda de culpables, es decir, que la dinámica no se regule con base en castigos o en el control del profesor. Cuarto Rotar un objeto durante la discusión. La persona que tiene el objeto tiene el turno para hablar y si no lo desea, puede pasar nuevamente el objeto sin decir nada. Quinto, Centrar la responsabilidad en los estudiantes. Para lograr esto es importante que la persona que propuso el tema o la persona que está involucrada en el problema que se discute tengan la oportunidad de manifestar su opinión en relación con la solución, o las soluciones que proponga el grupo. Y por último Tener paciencia mientras el docente y los estudiantes se familiarizan con la dinámica de las reuniones de clase, ya que esto en puede tomar varios días.

### 2.2.3 El Programa Habilidades para convivir

Habilidades para Convivir, es el nombre del proyecto que en el Colegio Montessori - Cartagena da respuesta formación en solución pacífica de conflictos. Este programa se ha basado en las recomendaciones metodológicas propuestas por Nelsen (2000), en su libro disciplina con Amor. Las adaptaciones y ajustes del programa se han realizado por la autora de esta investigación teniendo en cuenta las características y dinámica de la institución. A continuación se relacionan algunos aspectos contemplados dentro de la estructura metodológica que orienta el desarrollo de las mismas.

1. Felicitaciones y reconocimientos. El propósito de esta parte de la reunión es comenzar con algo positivo y reconocer las cosas que otros han hecho en beneficio del grupo o de alguna persona en especial. Esta primera parte también es la oportunidad para señalar aquellas cosas que apreciamos de los otros.

2. Seguimiento de las sesiones anteriores. Esta parte de la reunión es el espacio para comentar cómo van los acuerdos a los que se llegaron en reuniones previas, si las decisiones tomadas han funcionado adecuadamente, etc. Si un problema tratado en una reunión anterior persiste, lo ideal es que nuevamente vuelva a ser parte de la agenda.

3. Puntos de la agenda. Esta es la parte central de la reunión. Aquí se discute y se decide sobre los problemas o inquietudes que el grupo ha plasmado en la agenda.

4. Planes futuros. En esta parte final se discute y se llega a acuerdos sobre los proyectos que el grupo está desarrollando, por ejemplo una fiesta, un bazar, etc.

#### 2.2.4 El papel del profesor en la asamblea de clase

Se puede comparar el aula o el espacio de la clase con una mini sociedad en la que se busca regular los recursos para el beneficio de todos, con la participación de cada uno y en el marco de los derechos fundamentales.

En este contexto el papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad, y a respetar y valorar la diferencias.

Como se ha mencionado, la asamblea debe ser dirigida, siempre que sea posible, por los propios alumnos. Esta estrategia tiene como finalidad la de formar alumnos autónomos y responsables, en la medida que exige a los mismos un alto grado de implicación y de participación. Sin embargo, todos los alumnos no tienen la misma habilidad para preparar y dirigir una asamblea, ya que esta depende de factores, tales como sus capacidades generales,

edad, habilidades sociales, competencia para el diálogo, capacidad de liderazgo, experiencia, etc. Por lo tanto, el papel del profesor en las asambleas puede ser muy diverso, dependiendo de las diversas combinaciones de las variables mencionadas.

De acuerdo con Nelsen (2000) el criterio general será que el profesor intervenga siempre en la preparación de la asamblea y en la confección del orden del día de la misma, reduciendo progresivamente estas intervenciones al mínimo que sea necesario, conforme los alumnos van adquiriendo mayor grado de autonomía y eficacia.

De esta manera el profesor no debe limitarse a ser uno más de la clase, y debe jugar siempre un papel de moderador, realizando intervenciones de ayuda, de clarificación de situaciones, de aportación de procedimientos, etc.

Algunas actitudes que se consideran importantes en el docente son una actitud de respeto y de comprensión hacia las opiniones de los alumnos, evitando los juicios de valor sobre las mismas. De este modo aumentará la confianza de los alumnos para hablar libremente y expresar opiniones sinceras.

En la compilación realizada por Lozano (2005) titulado El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor, Garibay (2002) presenta el rol del profesor como facilitador del aprendizaje. Entre otros aspectos se plantea la necesidad de hacer un cambio en el paradigma de la educación centrada en la enseñanza, como tradicionalmente se hacía a una enseñanza basada en el aprendizaje, por lo que se hace necesario que el profesor abandone el rol de transmisor de conocimientos para convertirse en un administrador del tiempo del estudiante, asesor y guía de su aprendizaje. Nuevamente, un facilitar para que el alumno aprenda.

En esa faceta del profesor como facilitador, Garibay (2002) plantea que a través de experiencias de aprendizaje se logrará que el estudiante aprenda dentro y fuera del salón de clases. A través de estas experiencias de aprendizaje se logra que el estudiante desarrolle una

serie de conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones que le permitan enfrentar exitosamente el mundo laboral y la vida.

Sobre el planteamiento realizado por la Doctora Garibay considero muy acertado el proponer las acciones que debe realizar el docente para el cambio de rol, teniendo en cuenta que en las transformaciones que han tenido que enfrentar las instituciones educativas en el siglo XXI, se ha replanteado el rol del docente y con mucha más razón en estos espacios de solución de conflictos en los que se solicita del docente el desarrollo de estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje para la vida.

En la compilación realizada por Lozano (2005), se plantea otro rol del profesor, el profesor como socializador, en este apartado Rodríguez (1997) describe la esencia del profesor como socializador: “mediar entre la diversidad y la homogeneidad, entre el conocimiento y el alumno, y entre el grupo y el contexto institucional y social”. Mann (1978) citado por Rodríguez afirma que: “la escuela es una agente socializador por excelencia, y no sólo cumple un papel fundamental en el acompañamiento de los procesos de socialización, afectivo, cognitivo y de la conducta, sino que adicionalmente tiene un papel muy importante en la creación de espacios colectivos para la desocialización y resocialización, que acompañan siempre el desarrollo de la personalidad de todo sujeto psicológico”. Esta idea conlleva a un reto en la labor del docente como es la de fungir como agente socializador en un contexto escolar y comunitario concreto.

Sin embargo considero importante presentar, no de manera contradictoria sino, de manera reflexiva lo planteado por Steve (2003) “El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad”. Lo anterior implica, en mis conocimientos que el docente debe cualificarse para asumir el rol que se exige en la actualidad.

2.2.5 Condiciones propuestas en el programa para garantizar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia.

Teniendo en cuenta lo sugerido por Nelsen (2000), las reuniones deben realizarse regularmente. Es ideal realizarlas diariamente, pero si esto altera demasiado la realización de las clases pueden realizarse mínimo una vez a la semana. Se espera que la mayoría de las veces no requieran de mucho tiempo (aproximadamente 20 minutos) dado que no siempre se presentarán situaciones en extremo complejas. La regularidad en estas reuniones no sólo facilita la práctica de las competencias que se están promoviendo como son la empatía, el pensamiento crítico, la toma de perspectiva, entre otros, sino también, da la oportunidad de atender rápidamente las preocupaciones e inquietudes del grupo.

Es necesario precisar que en el transcurso de una reunión y otra los estudiantes deben anotar en unas tarjetas dispuestas en el salón de clases las dificultades que se han presentado durante la semana, estas tarjetas serán leídas por el docente durante la reunión de clases y se escogerá entre ellas una problemática para ser analizada en la sesión.

La segunda recomendación esta orientada a organizar las sillas en círculo. Esto favorece el contacto visual y la comunicación directa entre todos los participantes.

La tercera recomendación sugiere centrarse en la búsqueda de soluciones y no en la búsqueda de culpables, es decir, que la dinámica no se regule con base en castigos o en el control del profesor.

La cuarta sugerencia es rotar un objeto durante la discusión. La persona que tiene el objeto tiene el turno para hablar y si no lo desea, puede pasar nuevamente el objeto sin decir nada. El docente modela inicialmente esta acción.

La quinta sugerencia es proponer una agenda para el desarrollo de la sesión en la que el docente propone las acciones a seguir.

En sexta recomendación el docente debe procurar que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación y solución de problemas, es decir que respeten el turno por la

palabra, hacer intervenciones con argumentos válidos, expresar asertivamente sus puntos de vista.

Otra sugerencia considerada la séptima es que el docente debe explicar a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendan que existe una diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a las circunstancias, conllevando esto a inferir por que las personas hacen las cosas que hacen y las implicaciones de los comportamientos equivocados.

Por último se llegan a unos acuerdos por parte del grupo y el docente anuncia que estos serán retomados en la siguiente sesión para verificar el cumplimiento de los mismos. De ser necesario se asignan responsabilidades específicas en los estudiantes.

#### 2.2.6 Transferencia de aprendizajes

El término transferencias ha sido objeto de muchos estudios a fin de aproximar una definición que sea válida en los contextos empresarial y educativo.

La literatura revisada reporta que sobre los años 50's se tomó como referencia la transferencia para fundamentar la naturaleza de la inteligencia, en un intento de explicar las relaciones entre inteligencia, logrando resultados poco alentadores, Ferguson (1956 citado por Beltrán 2002)

Así mismo, al hablar de transferencia Beltrán (2008) comenta que el aprendizaje en la vida y especialmente en la escuela se explica basándose en el supuesto de que lo que aprendemos en una ocasión facilitará nuestro comportamiento y aprendizaje en situaciones relacionadas. A esta supuesta facilitación le llamamos usualmente transferencia, gracias a la cual en algunos casos nos evitamos tener que aprender todas las respuestas posibles, actuaciones y soluciones, a fin de poder afrontar cualquier situación. La transferencia nos lo facilita.

Por otro lado, definiendo el término transferencia, Insuasty (2001) afirma que el proceso de transferir consiste en aplicar los nuevos conocimientos, habilidades y competencias a situaciones de la vida real y emplearlos para adquirir futuros aprendizajes. Continúa, describiendo que la transferencia es una habilidad que, siendo particularmente crítica para la conceptualización y comprensión, para la toma de decisiones y la solución de problemas, para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, y para la adquisición de destrezas psicomotoras y actitudes, está insuficientemente desarrollada y en muchos casos, ausente del proceso educativo. Sobre este hecho retomo el planteamiento de capacitar a los docentes, se pide un nuevo rol y el desarrollo de destrezas en los estudiantes por parte de los docentes, sin embargo no se puede negar que muchos docentes poseen conocimientos escasos o nulos sobre lo que se les pide.

En su libro, Psicología de la educación, Mayer (2002) define la transferencia como el efecto del aprendizaje previo sobre uno nuevo o sobre la resolución de problemas. Se dan dos tipos de transferencia, una de ellas es la transferencia de aprendizaje el cual es el efecto del aprendizaje previo sobre un nuevo aprendizaje. Y el otro es la transferencia o generalización de resolución de problemas que es el resultado de emplear el conocimiento adquirido de una experiencia previa para dar con la solución de un nuevo problema, siendo esta última la de aplicabilidad para el desarrollo de esta investigación.

Concluyendo sobre la definición e implicaciones que tiene la transferencia Martín (1995) afirma, que es conveniente aprender y aplicar el conocimiento adquirido en múltiples contextos, crear situaciones e instrucciones puentes a lo largo de situaciones escolares y no escolares, y favorecer las habilidades de procesamiento y control, esenciales dentro de las áreas de conocimiento. Concluye con las siguientes afirmaciones: El aprendizaje es útil si, y solo si, sus efectos se mantienen, y además el estudiante puede utilizarlos cuando los necesite en la vida real. El aprendizaje ha tenido éxito solamente cuando se mantiene y transfiere a contextos

distintos de la situación de aprendizaje. Aplicar lo aprendido requiere primero recuperarlo de la memoria a largo plazo, seleccionando y haciendo consciente dicho material. Para ayudar a que el estudiante mejore sus procesos cognitivos de transferencia de los conocimientos adquiridos se utilizan las estrategias de generalización de dicho aprendizaje a nuevos contextos y materiales.

Sugerencias para la enseñanza y entrenamiento del transferir, según Martín (1995):

Cuando la instrucción hace referencia a una materia determinada, hay que asegurarse de que los estudiantes aprenden y recuerdan el conjunto a medida que adquieren conocimientos del tema haciendo verdad el dicho de “que los árboles no impidan ver el bosque”. Esto significa la importancia que tiene el contemplar siempre, a medida que se avanza en el tema, su totalidad, insertando la parte que en ese momento se estudia dentro del conjunto general del tema. Ver su relación con el mismo, ver el tema dentro de la asignatura y la asignatura dentro del conjunto de asignaturas del plan de formación.

Las relaciones deben hacerse explícitas pues no es seguro que los estudiantes las hagan. Es importante señalar dónde debe ocurrir la transferencia. Cuando una persona estudia es importante ponerse ejemplos de la vida real y aplicaciones a la vida diaria.

Deben destacarse las ideas de generalización, interacción y diferenciación, indicando cómo puede generalizarse los contenidos y cómo se pueden integrar con otra información.

Debe resaltarse el estudio de conceptos, relaciones y principios, y no tanto los hechos. Los principios tienen un carácter generalizador y aplicable a situaciones múltiples. Es importante descubrir en cualquier tipo de estudios los llamados “universales”. Por ejemplo, una persona puede estudiar “Europa, nación por nación, pero puede estudiarla aplicando unos universales y por deducción ir concretándolo a cada nación. Esos universales serían altitud, clima, proximidad al mar... entendiendo que a más altitud corresponde... a mayor proximidad al mar corresponde...

Se deben utilizar pruebas escritas y ensayos, más que pruebas de elección múltiple. En la prueba libre en donde se relacionan dos conceptos dispares se obliga a relacionar más allá de la primera apariencia de disparidad. Todo está relacionado.

La transferencia de aprendizajes en el programa Habilidades para Convivir permitirá el desarrollo de competencias ciudadanas, las cuales permitirán que los estudiantes actúen de manera constructiva en la escuela.

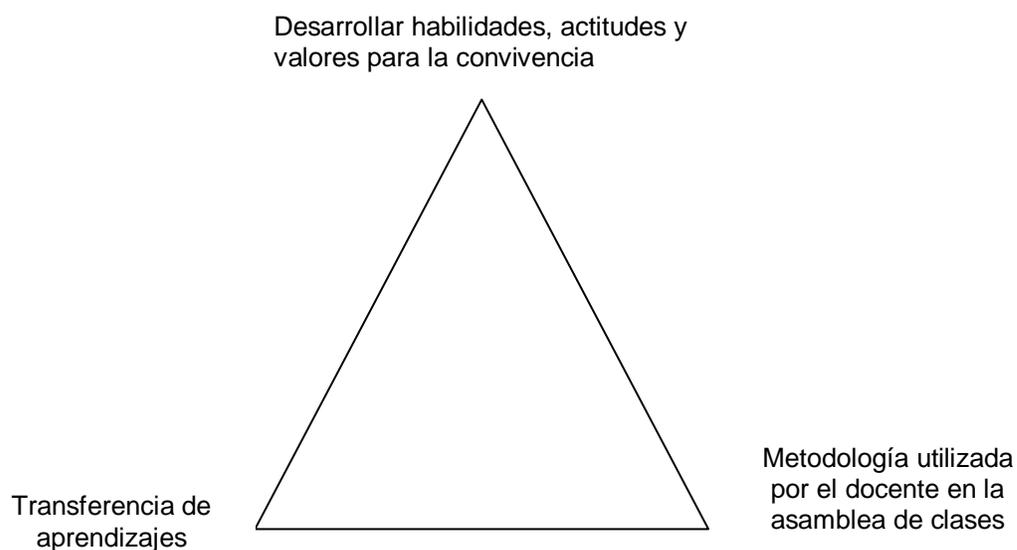
En resumen, para poder entrenar a los estudiantes en el manejo de solución a los conflictos se hace necesario no sólo hablar de los conflictos que ocurren y la forma como se resuelven, sino de brindar espacios para que los estudiantes puedan identificar el paso entre el conocimiento sobre una competencia y su uso en la vida real. Es por ello que en el trabajo habilidades para convivir se solicitan acciones por parte del docente que propicien la transferencia de aprendizajes.

### 2.3 Triangulación de conceptos

Partiendo de la propuesta de esta investigación que es analizar las estrategias docentes que favorecen el análisis y propuestas de solución de situaciones conflictivas se hace necesario interrelacionar algunos conceptos abordados en apartados anteriores, esos conceptos son el papel del profesor para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia, el papel del profesor para transferir los aprendizajes teniendo en cuenta la metodología propuesta por Nelsen (2000) para el desarrollo de asambleas de clases. La transferencia de conocimientos se produce cuando un conocimiento previo facilita un nuevo aprendizaje o resolución de problemas.

En la triangulación de conceptos podemos considerar:

Figura 1: Triangulación de conceptos.



#### 2.4 Discusión

Hasta aquí se han revisado las diferentes concepciones sobre el conflicto en la escuela, así mismo se ha planteado la mediación docente a través de las asambleas de clases como una estrategia metodológica basada en el amor y el respeto para abordar por parte de los estudiantes las dificultades que puedan ser una amenaza para la convivencia escolar. Las acciones del docente contribuirán favorablemente en el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes para comprender, analizar conflictos y proponer soluciones en un ambiente propicio que facilite el aprendizaje y la transferencia de conocimientos.

Aún cuando no está presentado de manera formal en esta investigación es importante que todos los docentes que interactúen con los estudiantes conozcan la manera como ellos

están aprendiendo a analizar conflictos de manera que les exijan esas mismas estrategias en todos los escenarios escolares.

La revisión teórica realizada en este estudio, coincide en atribuir un papel protagónico al docente en el desarrollo de habilidades para entrenar a los estudiantes en la forma de resolver conflictos entre los estudiantes, de hecho actúa como mediador de aprendizajes.

Así mismo se resalta la labor docente en el proceso de transferencia de aprendizajes, pese a que algunos autores recomiendan que las asambleas de clase deben ser organizadas y dirigidas por estudiantes no desconoce que el docente ayuda de gran manera en la organización de la asamblea de clases, así mismo por su experiencia puede llevar a los estudiantes a aplicar una situación en otros escenarios situación que se sale de las manos de los alumnos.

Muchos autores hablan de la transferencia, sin embargo Martín (1995) considera que no es una tarea fácil lograr que los estudiantes transfieran los conocimientos, no obstante es uno de los pocos autores que propone estrategias concretas para lograr la transferencia.

Por último las exigencias de la educación del nuevo siglo requieren que los docentes estén preparados no sólo en el conocimiento del área disciplinar que imparten, sino, que además deben estar capacitados en el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y afectivas. En los centros educativos se deben proponer espacios formales de capacitación para la formación de docentes de acuerdo a los programas que se estén desarrollando.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

A continuación se relatarán todos los aspectos considerados en la metodología de investigación del trabajo: análisis de las estrategias docentes en el programa de resolución de conflictos Habilidades para Convivir. Se presentarán inicialmente los aspectos relacionados con el enfoque cualitativo, bajo el cual se desarrolla esta investigación, así mismo se disertará sobre el método evaluativo como método seleccionado para esta investigación, en ese mismo orden de ideas se presentará la observación y el análisis de contenido como técnicas utilizadas para la presente investigación.

#### **3.1 Enfoque metodológico**

##### **3.1.1 Enfoque cualitativo**

Durante muchos años se mantuvo el paradigma que planteaba que sólo lo observable, medible, cuantificable, el experimento y la estadística podría dar aproximaciones a reales estudios investigativos.

Disertando sobre la investigación, Vasconcelos (2001) afirma que:

“No es posible realizar un trabajo científico y riguroso, si el investigador no se integra, totalmente, el la filosofía del método que va a utilizar. Su ubicación teórico – metodológica le permite estructurarse en torno al método, visualizando el problema con más lucidez, analizándolo con mayor profundidad, interpretándolo con menos posibilidades de error y comprendiendo en toda su amplitud y dimensión, para después exponer con convicción y seguridad los resultados alcanzado o las conclusiones formuladas sobre el problema objeto de estudio”.

Afirmación el la que la autora de esta investigación considera de alta identificación con el trabajo investigativo que se realiza en él área de las ciencias sociales, para el caso de esta investigación se hace necesario que la autora se integre con el grupo de docentes que ejecuta el

proyecto Habilidades para Convivir, esto evidenciará de manera confiable la metodología utilizada por los maestros.

En el prefacio de su libro investigación cualitativa Sandoval (1996) expone que las limitaciones halladas en el estudio de los distintos planos de la realidad humana han impuesto a las disciplinas científicas, ocupadas de su abordaje, un rompimiento con el monismo metodológico que privilegió al método experimental y sus derivados como las únicas alternativas de construcción de conocimiento científico. Es en este sentido, de buscar medios que logren captar las características específicas de esa realidad humana, que es posible establecer la vigencia de las alternativas de investigación cualitativa en las ciencias sociales contemporáneas. A propósito de lo planteado por Sandoval, Giroux y Tremblay (2004) plantean que la observación es la técnica más antigua de recolección de datos científicos, y la más generalizada si se considera a la ciencia en su conjunto.

Por otro lado, Parra (2005) plantea que sin duda, las raíces y nociones o componentes principales del paradigma cualitativo de investigación en Ciencias Sociales, están en los pensadores del siglo XIX y XX contemporáneos a los positivistas que tenían una visión distinta de los fenómenos sociales. Al respecto, el surgimiento de la Antropología materializó esta diferente perspectiva. Así mismo plantea que desde lo cualitativo la realidad epistémica requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes. Por lo anterior se propone que esa persona cognoscente se refleja en el rol del instigador, con habilidades para poder evaluar, explicar, entre otros comportamientos de otras personas.

Continuando con esta disertación, Sandoval (1999), citado por Murcia (2000) asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario insertarse en la realidad, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad.

La subjetividad e intersubjetividad se conciben como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen el positivismo y el pospositivismo.

“En relación con el modo de construir el conocimiento, para el paradigma cualitativo la indagación es guiada –por lo que algunos llaman, un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. La Investigación Cualitativa se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta” Parra (2005).

La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través del diálogo, la interacción y la vivencia, las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización Briones(1996, en Parra 2005) . Sobre este aspecto deseo agregar que en el campo del comportamiento humano es imprescindible validar las conclusiones a partir de varios momentos de observación, teniendo en cuenta que el comportamiento no es emitido al azar, puede haber factores externos que influyan en un comportamiento, en un momento determinado.

Se tiende a estar de acuerdo entre los especialistas, que la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la Antropología, la que pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad, Parra (2005) .

Finalmente, para concluir esta presentación sobre investigación cualitativa, Vera (2000) comenta que la investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.

A diferencia de los estudios descriptivos, o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa

más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso, asunto o problema. Es por ello, que para esta investigación que evaluará las estrategias docentes que favorecen el análisis y propuestas solución de situaciones conflictivas, la observación se centrará en si las acciones docentes son guiadas por la propuesta metodológica del proyecto.

### **3.2. Línea de investigación**

La línea de investigación elegida es el papel del profesor y la enseñanza en el proceso educativo que consiste en la evaluación de la actividad docente como una actividad profesional basada esencialmente en la evaluación de las estrategias docentes que favorecen el análisis y propuestas de solución de situaciones conflictivas en estudiantes de primaria.

Siempre habrá nuevas cosas que aprender, que mejorar, que practicar y compartir de los avances que hasta la fecha se realizan en el tema de educación.

La práctica educativa requiere que se analice el papel del profesor como uno de sus grandes protagonistas. Se alude como gran protagonista teniendo en cuenta que es quien diseña, ejecuta y evalúa el proceso de enseñanza que imparte a sus estudiantes.

Aunque muchos docentes insisten en tener claridad sobre su práctica y cada una de las demandas que día a día se solicitan en las instituciones educativas es necesario crear espacios formales para evaluar la ejecución del proceso de enseñanza ya que esta se verá directamente reflejada en el aprendizaje de los alumnos.

Este estudio indagó cómo cristalizan las intenciones educativas del proyecto Habilidades para Convivir a través del análisis de las estrategias metodológicas docentes que favorecen el análisis y propuestas de solución no punitivas de situaciones conflictivas en estudiantes de primaria.

El estudio de los procesos educativos en el contexto escolar exige la utilización de recursos metodológicos adecuados, es por ello que retomando por Pérez, (1999) sobre las metodologías que considera fundamentales para educar en la convivencia, basado en cuatro aspectos básicos, interrelacionados entre sí: el primero, sería la inclusión en el Proyecto Educativo del Centro, de aquellos valores que se consideren fundamentales para organizar la convivencia en el centro, de tal manera que actúen como patrones o pautas de referencia de los profesores en la planificación de las actividades educativas. El segundo aspecto, que considera fundamental es la creación de un clima de participación democrática en el aula que propicie un tipo de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación. El tercero sería la realización de asambleas de aula de un modo sistemático, en las que profesores y alumnos puedan analizar y debatir todo tipo de temas relacionados con la convivencia, y en las que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones. El cuarto consistiría en facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, de forma que ellos mismos elaboren las normas que han de regir su convivencia, y participen en la autodirección de la vida colectiva, colaborando en la toma de algunas de las decisiones que les afectan.

### **3.3 Método de recolección de datos**

A continuación se presentan los métodos y técnicas utilizados en esta investigación. El método seleccionado es el método evaluativo y este se llevó a cabo por medio de la aplicación de técnicas de recolección de datos específicas, como la observación y el análisis de contenidos. Adicionalmente se presentarán los instrumentos que se utilizaron en la investigación, la triangulación del método elegido y las técnicas, además se explica el procedimiento de la investigación.

### **3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación**

#### **Método evaluativo**

La medición entendido en el contexto de las ciencias sociales, planteado por Hernández, (1998) es el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, proceso que se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar los datos disponibles.

En su monografía sobre método de recolección de datos Maigualida (2004) afirma que es importante destacar que los métodos de recolección de datos, se pueden definir como: al medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los objetivos de la investigación.

Disertando sobre este mismo tema, Stufflebeam (1987), citado por Mejía (1993) comenta que a pesar de la gran proliferación e modelos sobre evaluación educativa que ha ocurrido en los Estados Unidos desde la década de los sesenta, no todos gozan de igual fortaleza y aceptación. La razón que aduce el autor para ser aceptados, radica en que asuman la naturaleza misma de la evaluación, la cual consiste en determinar mediante un juicio, el valor y mérito de un objeto. Desde esta perspectiva, Stufflebeam clasifica los métodos evaluativos en pseudoevaluativos, cuasievaluativos y verdaderamente evaluativos.

Los métodos pseudoevaluativos son aquéllos que aún al recoger la información, no revelan las verdaderas conclusiones, las falsifican o las transmiten de modo selectivo. Hay, según este autor, dos tipos de pseudoevaluaciones las investigaciones encubiertas y fundamentadas en las relaciones públicas.

Las cuasievaluaciones son estudios cuyo objetivo es resolver un problema concreto mediante una metodología sin juzgar o enjuiciar el valor y mérito de lo analizado. Pertenecen a esta categoría los estudios basados en objetivos y los fundamentados en la investigación educativa.

Las verdaderas evaluaciones evitan dar resultados tendenciosos, pues no se enfocan sobre un seguimiento de la realidad, sino que realizan investigaciones de conjunto que llevan a determinar el valor y el mérito de algo. Algunos de los métodos que se ajustan a estas características son: la planificación evaluativa Cronbach (1982); la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, Stufflebeam (1976); el método evaluativo de Stake (1967); el método de Owens y Wolf (1973); la evaluación iluminativa o método holístico (Hamilton, D., Parlett, M., Mac Donald, B. y Stake, R. 1977), y el método de Scriven (1982). De acuerdo a lo planteado por Stufflebeam, el presente estudio tiene las características de una evaluación, teniendo en cuenta que se propone evaluar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes identificando en el impacto del proyecto en la mejora de la convivencia escolar.

De modo que para recolectar la información se debe tener presente la selección de un instrumento de medición el cual debe ser válido y confiable para poder aceptar los resultados, la aplicación de dicho instrumento de medición y finalmente organizar las mediciones obtenidas, para poder analizarlos.

Sobre la dinámica de los programas de investigación, Weiss (1987), citado por Picado (2002) comenta que la dinámica de los programas sociales es radicalmente diferente a la dinámica de los diseños experimentales, ya que los evaluadores de programas complejos. Tienen dificultades no sólo describiéndolas sino también señalando cuales componentes son responsables de cuales efectos.

En ese mismo orden de ideas Solarte (2002), planteando postulados de Weiss (1987) define la evaluación como el sistemático análisis de la operación y/o de los efectos de una política o programa, comparándolo con un grupo de estándares implícitos o explícitos, como medio para contribuir a mejorar el programa o la política. Encontramos aquí una visión sistémica que compara una intervención con parámetros determinados para concluir sobre su

conveniencia y producir mejoras. Este planteamiento coincide con las intenciones de esta investigación.

### **3.3.2 Las técnicas de investigación**

En toda investigación se aplica un instrumento para medir las variables de interés. Esta medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de datos realmente representa la variable que se tienen en mente. Dentro de los métodos para la recolección de datos están: la observación, la entrevista, cuestionario, entre otros, Para efectos de este estudio se utilizó la observación y el análisis de contenido apelando a los objetivos de esta investigación.

#### **3.3.2.1 La observación**

La observación será una de las técnicas se empleará en esta investigación, de acuerdo a lo planteado por Hernández (1998) consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta el cual consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Ochoa, en su monografía sobre observación científica afirma que el investigador conoce el problema y el objeto de investigación, estudiando su curso natural, sin alteración de las condiciones naturales, es decir que la observación tiene un aspecto contemplativo.

Así mismo continúa diciendo que la observación configura la base de conocimiento de toda ciencia y, a la vez, es el procedimiento empírico más generalizado de conocimiento.

Sobre el proceso de observación Bunge, (citado en Ochoa 2005), reconoce cinco elementos: el objeto de la observación, el sujeto u observador, las circunstancias o el ambiente que rodean la observación, los medios de observación, el cuerpo de conocimientos de que forma parte la observación.

Por otro lado, en su trabajo monográfico de método de recolección de datos Maigualida (2004) comenta que la observación es el registro visual de lo ocurre es una situacional real, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con algún esquema previsto y según el problema que se estudia. Al igual con los otros métodos, previamente a la

ejecución de la observación el investigador debe definir los objetivos que persigue, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberán registrarse.

#### **3.3.2.1.1 Instrumentos que se usaron con la técnica de la observación**

En el trabajo de investigación se utilizó un instrumento para identificar las diferentes acciones metodológicas de las sesiones de trabajo del programa Habilidades para Convivir.

El instrumento contempla verificación la ejecución por parte del docente de los diferentes momentos de la asamblea de clases, como se mencionó anteriormente la propuesta metodológica es propuesta por Nelsen (2002), que se centran en los siguientes ocho momentos:

1. Instruir sobre el procedimiento y formar un círculo
2. Intercambiar felicitaciones y reconocimientos
3. Crear una agenda
4. Desarrollar habilidades de comunicación
5. Aprender sobre las realidades individuales
6. Reconocer porque las personas hacen lo que hacen
7. Desarrollar habilidades para la solución de problemas
8. Buscar soluciones en vez de imponer castigos

A partir de esa propuesta realizada por Nelsen, la investigadora rediseña estas ocho acciones apelando a la evaluación y el impacto de este tipo de programas en la comunidad educativa. Es por ello que se proponen trece momentos que en las asambleas requieren la ejecución por parte del docente como mediador y guía del trabajo, el instrumento diseñado describe la acción ideal que debería tener el docente y su ejecución a través de una tabla donde se indica el énfasis de la acción, es decir si se evidenció, si algunas veces de evidenció, si algunas veces no se evidenció o si no se evidenció. Por último, existe un espacio para que el investigador realice comentarios a propósito de las observaciones. Para garantizar la cobertura en la aplicación a todos los docentes del registro de observación, teniendo en cuenta que se

realizarán cuatro observaciones por docente, la investigadora se apoyó de un profesional en psicología que conoce y maneja la propuesta metodológica de las asambleas de clase para realizar observaciones. El instrumento diseñado se llama: Formato de evaluación de la realización de las actividades metodológicas sugeridas en el proyecto Habilidades para Convivir, Ver Anexo 1.

### **3.3.2.2 Análisis de contenido**

Aproximándose a una definición de análisis de contenido, Piñuel (2002) lo propone como:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), en esta investigación se tendrá en cuenta las cualitativas. Tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos.

Todos estos hitos revelan que el análisis de contenido se ha remitido a técnicas para elaborar, registrar y tratar datos más allá del ámbito social y cognitivo concretos en que se recurre a la comunicación, y dentro de ella, a la producción de textos. Es como si fuese justificable elaborar, registrar y tratar datos de un texto asirio porque creemos conocer su gramática, sin tomar en cuenta cuál podría ser su interpretación por parte de quienes generaron y usaron comunicativamente aquel texto. En todos los casos, sin embargo, los textos remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas donde cualquier interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirve.

Por otro lado Porta (2003) plantea que el análisis de contenido se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Continúa explicando Porta

(2003) que es objetiva, sistemática, cuantitativa, cualitativa, representativa, exhaustiva y permite además hacer generalización. Para cada uno de estos aspectos especifica:

Objetiva: porque emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.

Sistemática: porque exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.

Cuantitativa: mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.

Cualitativa: detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.

Representativa: Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.

Exhaustiva: Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.

Generalización: Tiene unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación. Todos estos aspectos se tendrán en cuenta en la elaboración del instrumento para tal fin.

Hoy día, cuando ya nadie duda que el análisis de contenido pueda sustraerse a los supuestos teóricos de los que, en cada caso, se parte, conviene además aprovechar su tradición para no perder la perspectiva en análisis de la comunicación; la técnica del análisis de contenido no producirá interpretaciones relevantes de los datos si éstos mismos no son relevantes para conocer condiciones de comunicación; y estas condiciones son de naturaleza socio cognitiva.

#### **3.3.2.2.1 Instrumentos que se usaron con la técnica Análisis de contenido**

En los años anteriores, la evaluación de esta actividad se realizaba a través de un registro semanal (ver Anexo 4) el cual es una conclusión de la asamblea de grupo, este documento ha sido diligenciado por cada grupo. Sin embargo como se mencionó en apartados anteriores, no

es suficiente esta información para identificar el rol del docente. Para realizar en análisis de contenido la autora de esta investigación elaboró un instrumento que permitió recabar información sobre el conocimiento por parte de los docentes de la fundamentación teórica del proyecto, los objetivos del proyecto, si identifican cada una de las acciones metodológicas necesarias para la realización óptima de la asamblea de clases, si el docente modela cada una de las acciones a realizar en la asamblea de clases, si los docentes ejemplifican situaciones que permitan a los estudiantes hacer transferencia de los aprendizajes, entre otros, (ver anexo 2).

Así mismo se tomaron en cuenta documentos existentes antes de la investigación que permitieron obtener información sobre la ejecución del docente y los resultados del proyecto, estos instrumentos existentes son: Registro verificación, para identificar la apropiación del programa posterior a la sesión de trabajo semanal en Habilidades para Convivir, ver Anexo 3; Consolidado de Reconocimientos y dificultades del año 2007, a los talleres I, J, G, H, L y M correspondientes a los grados 4, 5 y 6.

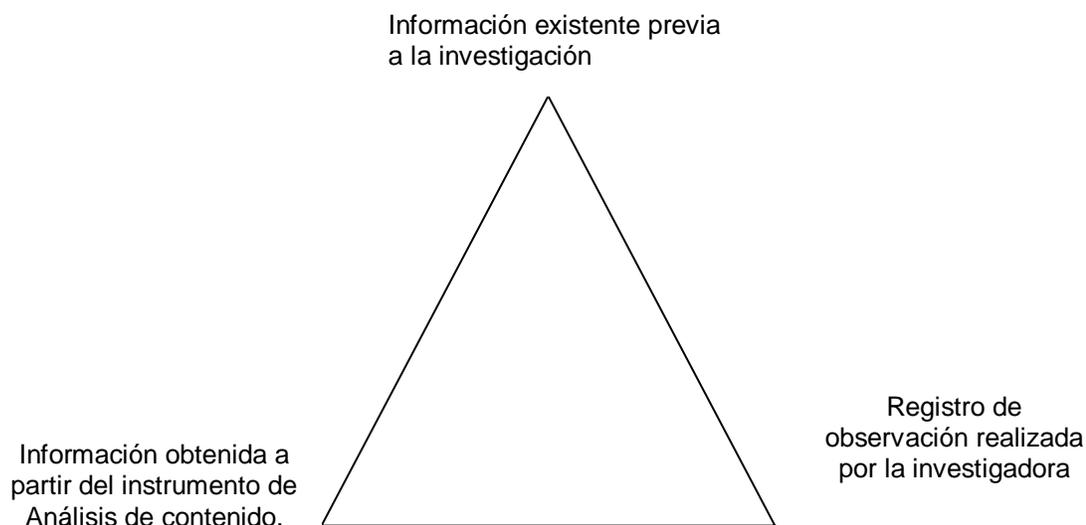
### **3.3.3. Triangulación de métodos y técnicas elegidos**

Definiendo la triangulación metodológica Arias, (2000) presenta ésta como un proceso de contraste entre las técnicas de investigación que permite comparar y completar los resultados de cada una de ellas sobre un objeto de estudio común, con el objetivo de perfeccionar la validez y la fiabilidad del conjunto del trabajo<sup>4</sup>. Su eficacia se ha demostrado en un sinnúmero de ocasiones y la mejor prueba de ello es su progresiva generalización en los diseños metodológicos contemporáneos.

Para esta investigación se tuvo en cuenta los objetivos planteados y relacionarlos con los resultados arrojados por la observación, los resultados arrojados por el instrumento de análisis de contenido, así como la información de las evaluaciones realizadas previa a la investigación.

La siguiente figura ilustrará la triangulación de los métodos y técnicas.

Figura 2. Triangulación de métodos y técnicas escogidos



### 3.3.4 El procedimiento de la investigación

Esta investigación comenzó con la revisión bibliográfica en torno al tema de resolución pacífica de conflictos en las escuelas, teniendo en cuenta que uno de los proyectos formativos que lidera la investigadora en el Colegio Montessori, sitio donde labora.

Desde el mes de septiembre del año 2007 se inició el trabajo en esta investigación, teniendo en cuenta la construcción de cada uno de sus apartados como son: el planteamiento del problema, el marco teórico referencial, la metodología de investigación y con ella la construcción y aplicación de instrumentos. Finalmente se realizaron los capítulos finales correspondientes al análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones que surgieron posteriores a esta investigación.

### **3.4 El universo de la investigación**

El Colegio Montessori es una institución educativa privada, ofrece sus servicios desde el año 1950, considerando de gran importancia a la educación mixta (hombres y mujeres), abierta a los estudiantes de diferentes nacionalidades, credos e ideología.

Imparte enseñanza formal en los niveles de educación pre-escolar, básica en los ciclos primaria y secundaria y media académica, cuenta con 650 estudiantes de nivel socio económico medio alto, y sus actividades académicas se rigen por un calendario A (inicio del año escolar en el mes de enero y finaliza en el mes de noviembre, con vacaciones intermedias en el mes de julio).

La planta docente del colegio Montessori está conformada por 57 docentes, de los cuales 13 imparten enseñanzas en preescolar, 6 de los cuales son directores de grupo; 22 en primaria, de los cuales 12 son directores de grupo y 22 en secundaria, de los cuales 10 son directores de grupo. Es necesario anotar que la primaria del Colegio Montessori es hasta 6º y de 7º hasta 11º secundaria.

Los procesos académicos están liderados por tres directoras de escuela, existe una por cada nivel, adicionalmente éstas apoyan a la Directora general.

Los procesos de formación integral son dinamizados por el trabajo que realizan profesionales en psicología, de las cuales hay una por cada sección. La rotación del personal que labora en la institución es baja, lo que ha permitido un ambiente de camaradería entre todos los docentes, personal de apoyo, coordinadoras y directora. Son usuales las integraciones sociales como excusa para estrechar lazos de amistad.

#### **3.4.1 Participantes**

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Montessori de Cartagena, con los 12 docentes directores de grupo de la sección primaria quienes ejecutan el Proyecto Habilidades para Convivir, de estos docentes 2 son docentes nuevos en la institución, los otros 10 tienen

mínimo 3 años de labores en la institución y dos de ellos se acercan a los 20 años de servicio de la escuela.

A continuación se presenta la Tabla 1, con la relación de de docentes y cursos a cargo,

Tabla 1.

Docente	Cursos a cargo
1. Cristina M.	1,2,3 Taller A
2. Susana A.	1,2,3 Taller B
3. María Teresa J.	1,2,3 Taller C
4. Lilitiana M.	1,2,3 Taller D
5. Mónica M.	1,2, N3 Taller E
6. Mary Luz R.	1,2, N3 Taller F
7. Olga O.	4,5,6 Taller G
8. Claudia de la C.	4,5,6 Taller H
9. Natalia E.	4,5,6 Taller I
10. Arle B.	4,5,6 Taller J
11. Ingrid H.	4,5,6 Taller L
12. Luz Marina V.	4,5,6 Taller M

Se hace necesario aclarar que el nombre de talleres nominados por letras es característico de la agrupación que el Colegio Montessori hace de sus cursos a fin de dar cumplimiento a uno de los objetivos de la educación Montessori que es la agrupación vertical. Esta agrupación se hace cuando se realizar actividades formativas e informativas. Por ejemplo, el Proyecto Habilidades para Convivir trabaja teniendo en cuenta esta agrupación. Cada taller es liderado por una docente.

En los talleres A, B, C, D; se agrupan niños de 1, 2 y 3 grado. En el taller E, F; se agrupan niños de N3 (transición), 1 y 2 grado. Los talleres G, H, I, J, L y M se agrupan niños de 4, 5 y 6 grado.

## CAPITULO 4

### RESULTADOS OBTENIDOS

#### 4.1 Resultados obtenidos a través de la observación

A través de las cuatro observaciones realizadas a los 12 docentes que representan el universo de este estudio se lograron identificar sus comportamientos y con ello se considera cubierto el objetivo específico 1, de esta investigación que hace referencia a describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el desarrollo las reuniones semanales del proyecto Habilidades para Convivir.

El instrumento diseñado para la evaluación de la realización de las actividades metodológicas sugeridas por proyecto muestra el comportamiento de los docentes acorde a lo solicitado en el programa. Este comportamiento es evidente a través de la realización de acciones donde se explica el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo que harán, justifican la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, se explica la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incita a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros, utilizan la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconoce las acciones favorables de uno de sus compañeros, explican las acciones a seguir durante la actividad, propician que los estudiantes propongan la agenda o recuerden las agendas abordadas en reuniones anteriores, permiten que los estudiantes respeten el turno por la palabra, hagan intervenciones con argumentos validos, expresen asertivamente sus puntos de vista, propician que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Así mismo se evidencian otras acciones en las que los docentes insisten en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas, revisan en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se han

hecho para ser abordadas en clases, así mismo somete a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases, no imponen sus “pareceres” en la toma de las decisiones del grupo y finalmente invitan a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

Las acciones realizadas por los docentes corroboran lo presentado en el marco teórico sobre las condiciones propuestas en el programa para garantizar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia.

Analizando el comportamiento global de cada uno de los docentes en las cuatro observaciones realizadas, los resultados indican que el comportamiento de los docentes se mantuvo de manera estable, es decir, su comportamiento no varió significativamente en los diferentes momentos de las observaciones, esto evidencia que la evaluación fue confiable, el promedio de los comportamientos estuvo entre 1,65 y 1,68 como se puede observar en la gráfica, así mismo este promedio evidencia que todos los docentes realizan acciones similares, los docentes 3 y 11 denotan una mayor ejecución de algunas acciones que serán analizadas más adelante, y docentes como el 7, 12 presentan una ejecución de menos acciones, sin embargo todas las acciones como se mencionó están muy cercanas a la ejecución promedio, para mayor ilustración ver la Figura 3.

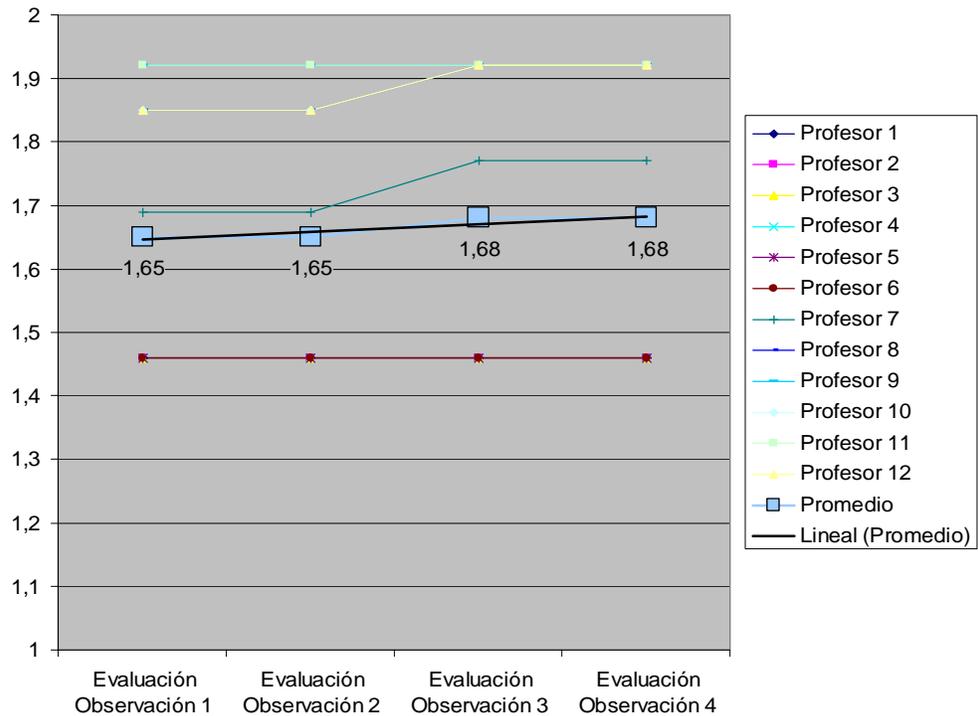


Figura 3. Tendencia las cuatro observaciones

A continuación, se presentan los resultados del promedio de cada docente en cada una de las cuatro observaciones, analizar en conjunto las cuatro observaciones permitió verificar el cumplimiento o no cumplimiento de las acciones propuestas en el programa las cuales se evidencian sí el docente explica el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justifica la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, explica la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incita a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros, utiliza la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconoce las acciones favorables de uno de sus compañeros, explica las acciones a seguir durante la actividad, propicia que los estudiantes propongan la agenda o recuerden las agendas abordadas en reuniones anteriores, permite que los estudiantes respeten el turno por la palabra,

hagan intervenciones con argumentos validos, expresen asertivamente sus puntos de vista, propician que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Así mismo se evidencian otras acciones en las que los docentes deben insistir que en esas reuniones no se impondrán castigos sino acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas, revisar en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo someter a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases, no imponer sus “pareceres “ en la toma de las decisiones del grupo y finalmente invitan a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

Comparando las ejecuciones realizadas por los docentes a través del promedio obtenido en las cuatro observaciones refleja que los docentes, del 1 al 6 quienes guían a los niños de los talleres A, B, C, D, E y F tienen comportamientos similares, se recuerda que estos docentes trabajan con niños que cursan transición, primer, segundo y tercer grado. Estas acciones contrastadas con la ejecución de los docentes del 7 al 12 quienes guían a los niños de cuarto, quinto y sexto grado, denotan una ejecución inferior, es decir utilizan menos acciones. Entre esas acciones que se omiten está la de elaborar una agenda de trabajo en el tablero, se considera que esta omisión por parte de los docentes que trabajan con los niños pequeños se relaciona con las características evolutivas de esta edad y los niveles de atención de los niños, es decir es más adecuado mantener la atención a través del diálogo con la profesora que utilizar intermitentemente la comunicación de la profesora y la utilización del tablero.

Esta idea conlleva a un reto en la labor del docente como es la de fungir como agente socializador en un contexto escolar y comunitario concreto. De hecho la ejecución de estos docentes evidencia que se realizan acciones relacionadas al papel del docente como socializador. Es necesario comentar que al instrumento diseñado se le asignaron valores a la frecuencia de la utilización de la acción. La acción que indica que se evidenció, se le asignó un

valor de 3, la acción que indica que algunas veces se evidenció se le asigno un valor de 2, algunas veces no se evidenció, 1 y si no se evidencio la acción se asignó un valor de 1.

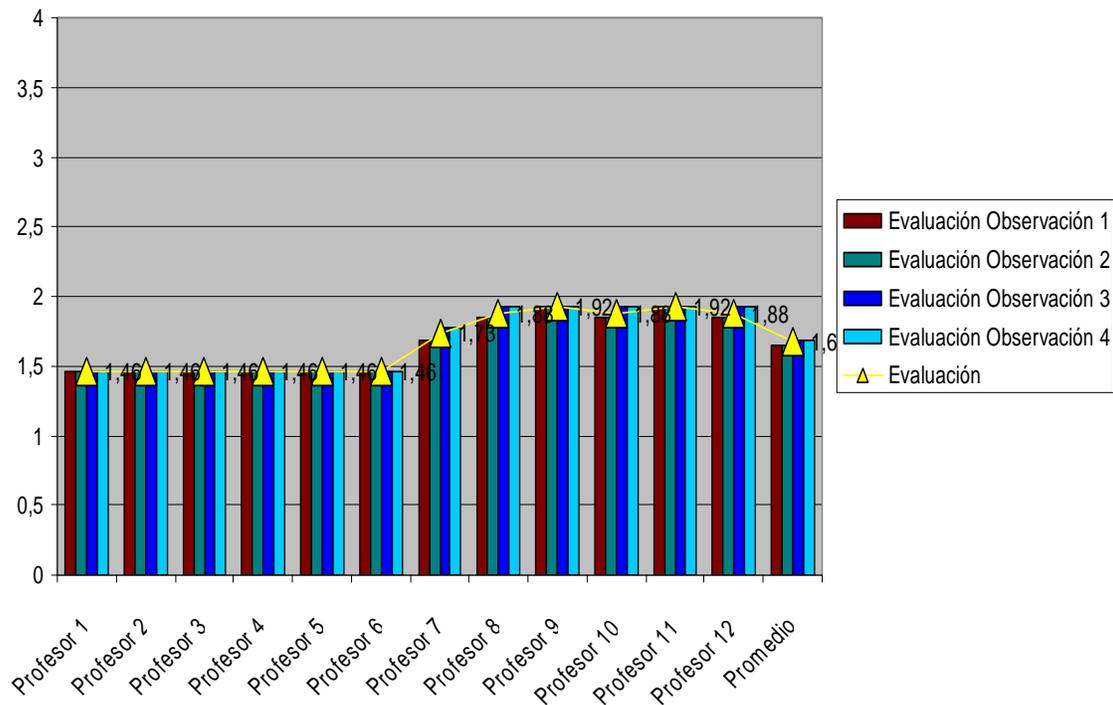


Figura 4. Resultados del promedio de cada docente en cada una de las cuatro observaciones

Seguidamente, se presentan los resultados cada uno de los docentes lo que permitió identificar las regularidades y diferencias en la ejecución de las acciones propuestas en el Programa Habilidades para Convivir.

### Docente 1

Sobre las observaciones realizadas en el desarrollo de esta investigación al docente 1, se presentan los siguientes resultados de sus acciones metodológicas en la ejecución del proyecto Habilidades para Convivir.

El docente explicó el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar,

explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hicieran lo mismo con sus compañeros. Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Así mismo, permitió que los estudiantes respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El docente, no explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

Durante las observaciones se identificó que el docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

También se detectaron acciones propuestas en el programa pero no realizadas por el docente como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 5, permite corroborar lo presentado en los párrafos anteriores.

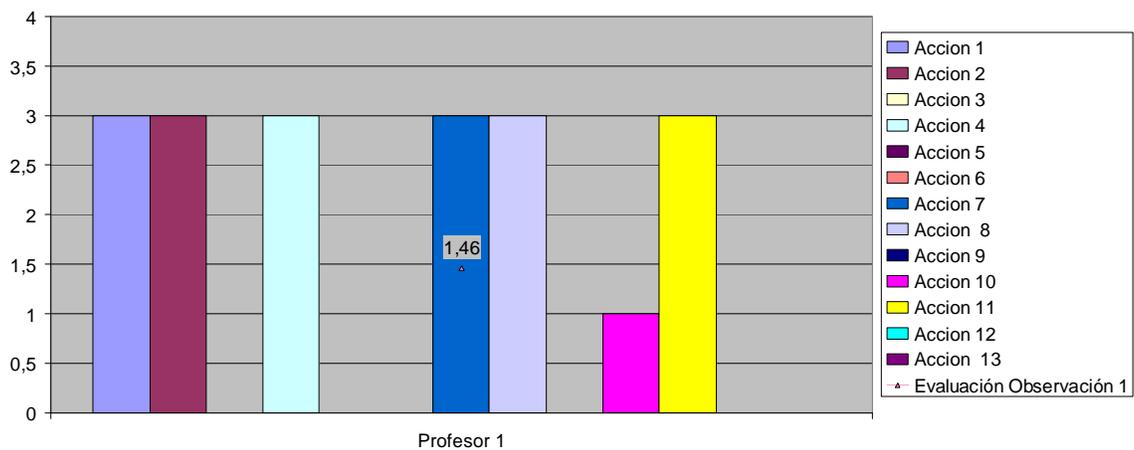


Figura 5. Acciones del profesor 1

## Docente 2

El comportamiento del docente 2, denota las siguientes características en el desarrollo de cada una de las observaciones realizadas en la ejecución de la asamblea de clases del proyecto Habilidades para Convivir. El, explicó el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hicieran lo mismo con sus compañeros. Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Por otro lado permitió que los estudiantes respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El docente explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

Por otro lado, propició que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Existen otras acciones en las que no se evidenciaron acciones por parte del docente como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 6, ilustra estas acciones.

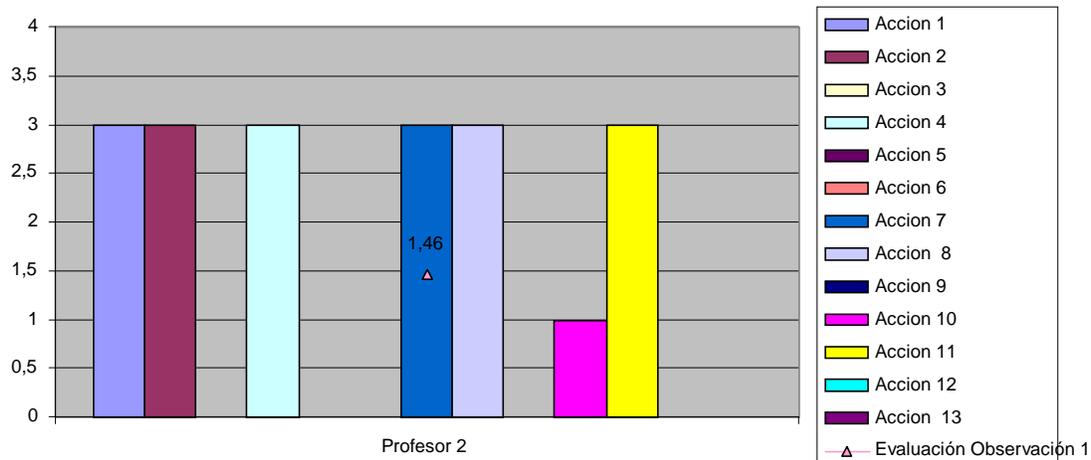


Figura 6. Acciones del profesor 2

### Docente 3

Las observaciones realizadas al docente 3 con el objetivo de identificar las estrategias metodológicas utiliza en la ejecución del proyecto Habilidades para Convivir, refleja que el docente explicó el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar, explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e invitó a que todos los estudiantes del grupo hicieran lo mismo con sus compañeros. Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Por otro lado permitió que los estudiantes respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El docente explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que

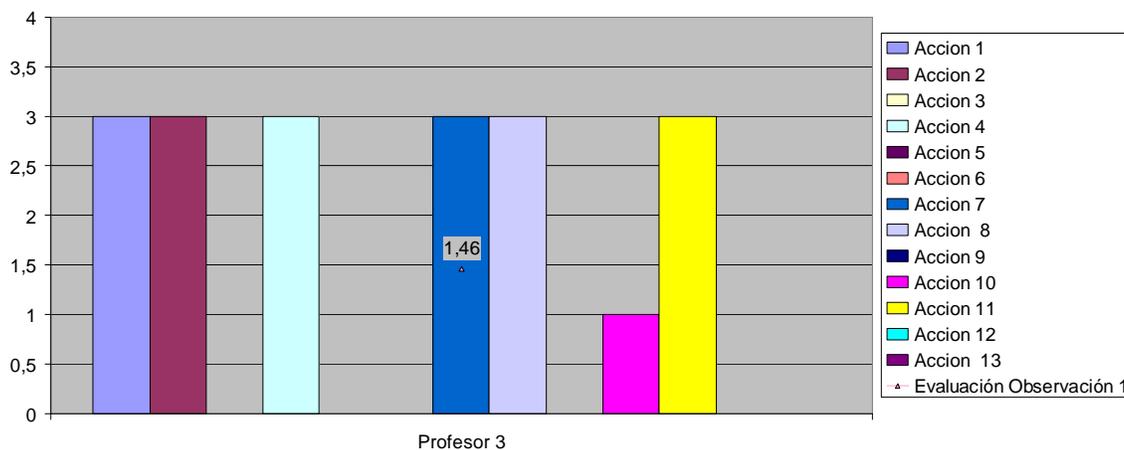
existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

Por otro lado, propició que los estudiantes den soluciones con argumentos válidos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Existen otras acciones en las que no se evidenciaron acciones por parte del docente como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La gráfica 5, nos ilustra la ejecución del docente 3.



Grafica 5. Acciones del docente 3

#### Docente 4

Similar al comportamiento evidenciado por los otros docentes que hicieron parte de esta investigación, el docente 4 explicó el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e invitó a todos los estudiantes del grupo que hicieran lo mismo con sus compañeros. Así mismo utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Orientó a sus estudiantes para que respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El docente no explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren

algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

En otro momento del desarrollo de la asamblea de clases, propició que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Otras acciones contempladas en el instrumento diseñado para la observación de la metodología utilizada por los refleja en la ejecución del docente 4 no se evidenciaron acciones como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 8, ilustra las acciones realizadas por el docente 4.

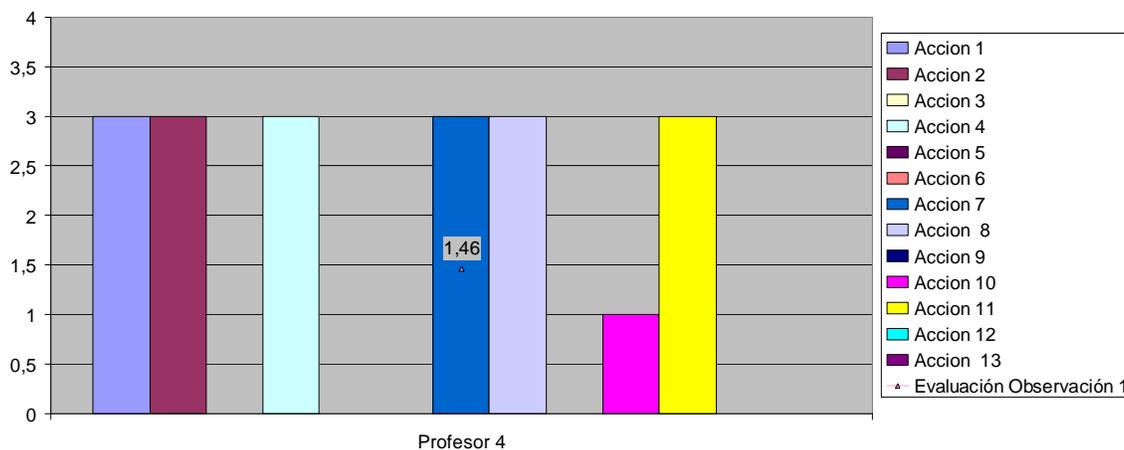


Figura 8. Acciones del profesor 4

### Docente 5

En cuanto al docente 5, se evidencia que explicó el procedimiento a los estudiantes manifestando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hicieran lo mismo con sus compañeros. Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Por otro lado permitió que los estudiantes respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El no docente explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren

algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

Por otro lado, propició que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Existen otras acciones en las que no se evidenciaron acciones por parte del docente como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 9 ilustra las acciones del docente 5.

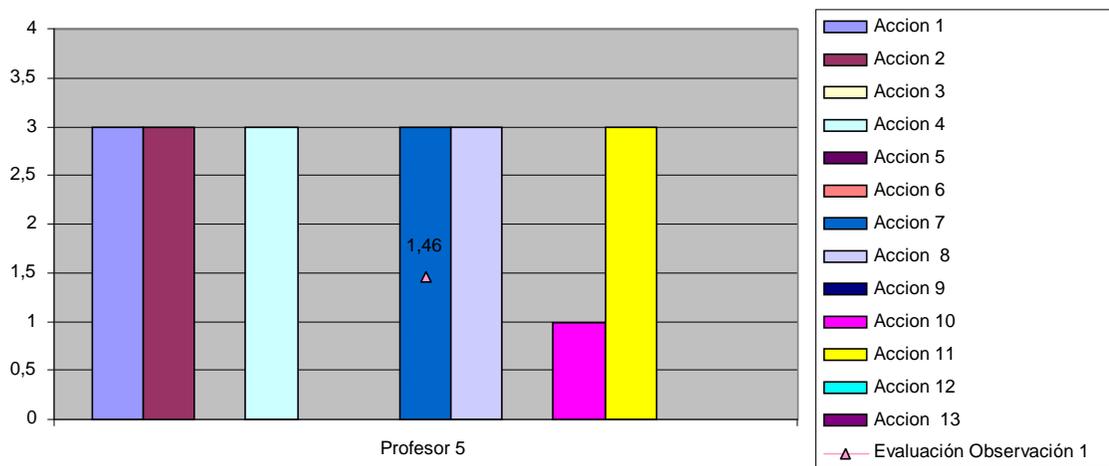


Figura 9. Acciones docente 5

### Docente 6

Sobre el docente 6 explicó el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justificó la ubicación en círculo, generando un clima de confianza para trabajar, explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hicieran lo mismo con sus compañeros. Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que fuera tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros. Sin embargo no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni propició que los estudiantes propusieran la agenda o recordasen las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Por otro lado permitió que los estudiantes respetaran el turno por la palabra, hicieran intervenciones con argumentos válidos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

El docente no explicó a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que facilitase la comprensión en sus estudiantes que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida cotidiana.

Por otro lado, propició que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitieron corregir las faltas o errores en los que habían incurrido sus compañeros, insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitieran a las personas corregir sus faltas. En el momento que uno de los estudiantes propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comentó que el castigo no es la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Existen otras acciones en las que no se evidenciaron acciones por parte del docente como la revisión en presencia de los estudiantes de todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo no sometió a votación la escogencia de la problemática que sería abordada en la asamblea de clases.

De igual forma el docente no revisó los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, ni evaluó los resultados obtenidos con los acuerdos.

Finalmente el docente no ejemplificó la situación con otras situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 10 ilustra las acciones del docente 6.

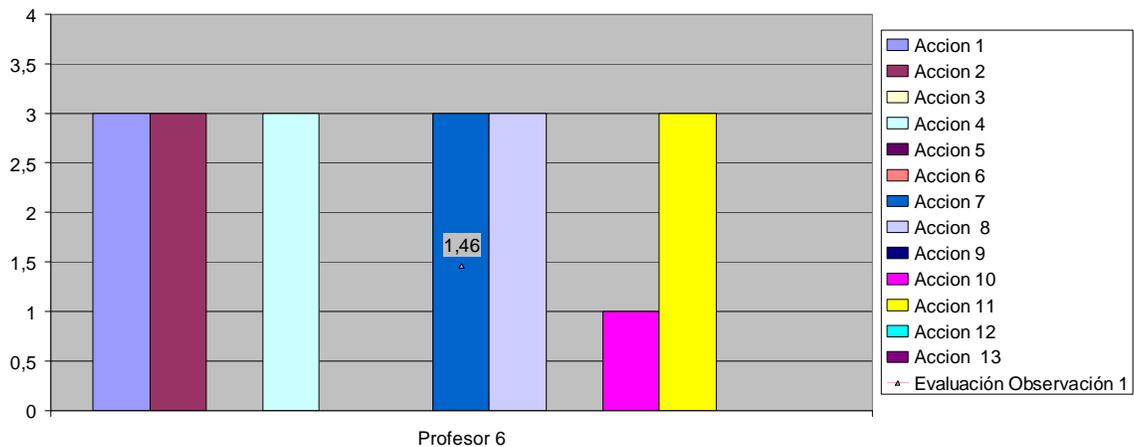


Figura 10. Acciones docente 6.

## **Docente 7**

El docente no explicó las acciones a seguir durante la actividad, ni sugirió a sus estudiantes que propusieran una agenda para trabajar esa asamblea de clase y tampoco apeló a las agendas abordadas en reuniones anteriores. Generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres” en la toma de las decisiones del grupo, Invitó los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 11, ilustra las acciones del docente 7.

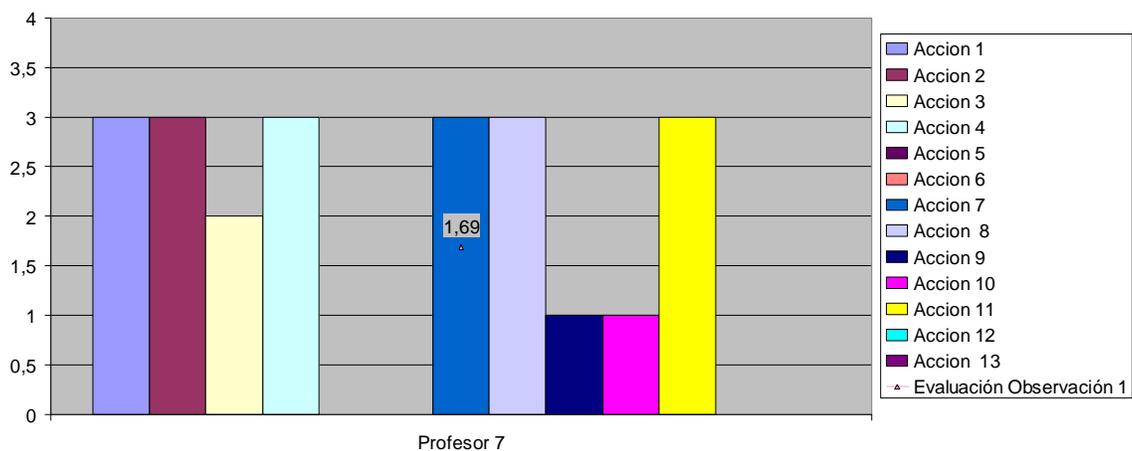


Figura 11. Acciones docente 7.

### Docente 8

El docente 8, explicó el procedimiento a los estudiantes, justifica la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres” en la toma de las decisiones del grupo, Invitó a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 12 ilustra las acciones del docente 8.

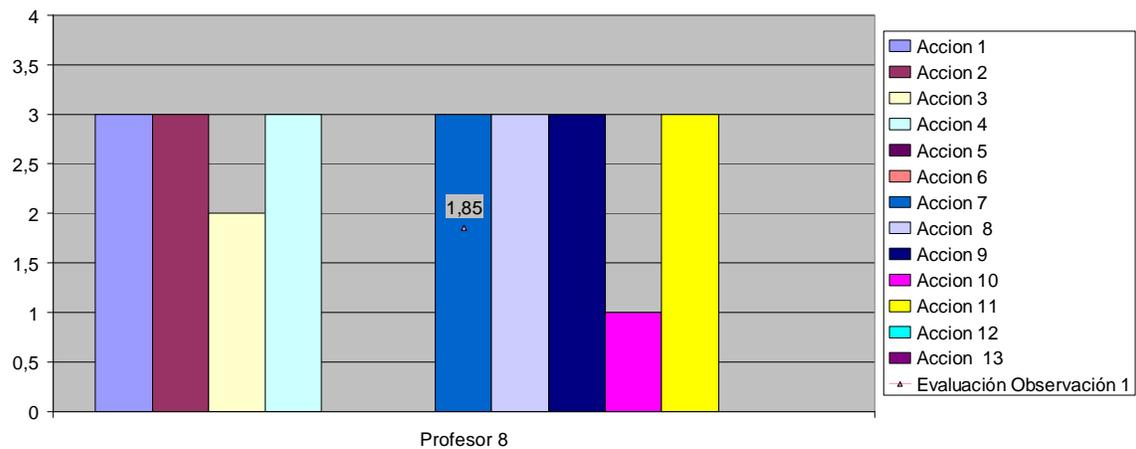


Figura 12. Acciones docente 8.

### Docente 9

Explicó el procedimiento a los estudiantes, justifica la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres “en la toma de las decisiones del grupo, Invitó a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a el o a otros estudiantes a fin

de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 13 ilustra las acciones del docente 9.

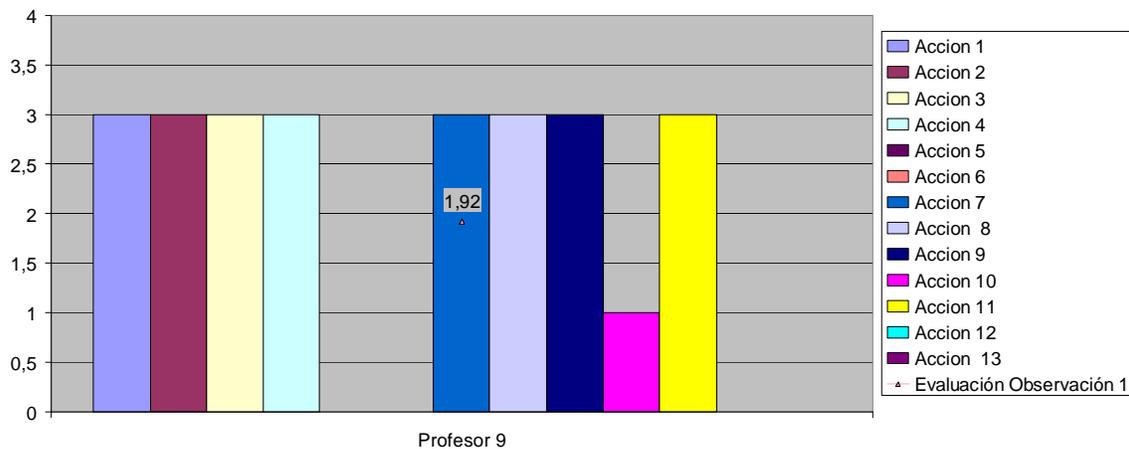


Figura 13. Acciones docente 9.

### Docente 10

Explicó el procedimiento a los estudiantes, justifica la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el

contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres “en la toma de las decisiones del grupo, Invitó a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a el o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 14 ilustra las acciones del docente 10.

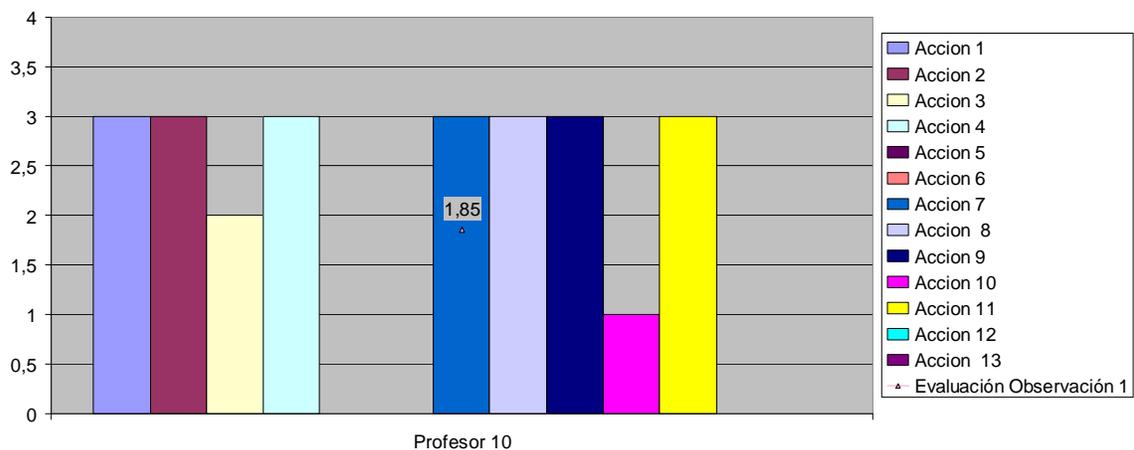


Figura 14. Acciones del docente 10.

### Docente 11

Explicó el procedimiento a los estudiantes, justifica la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el

contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres “en la toma de las decisiones del grupo, Invitó a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a el o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 15 ilustra el comportamiento del docente 11.

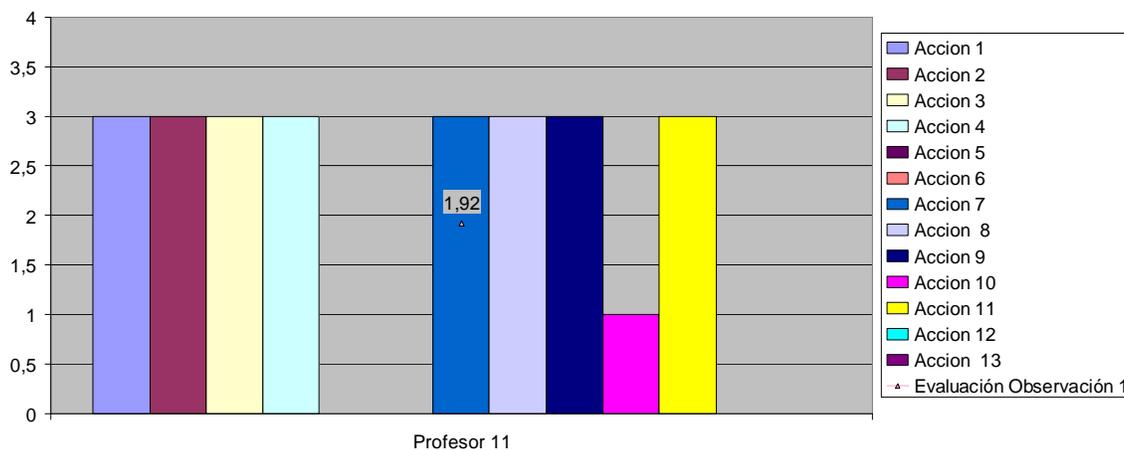


Figura 15. Acciones docente 11.

## Docente 12

Explicó el procedimiento a los estudiantes, justifica la ubicación en círculo, generó un clima de confianza para trabajar. Sin embargo no justificó la importancia del trabajo que harán.

Explicó la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incitó a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros.

Utilizó la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconocían las acciones favorables de uno de sus compañeros.

El docente explicó las acciones a seguir durante la actividad, propicio que los estudiantes propusieran una agenda haciendo referencia las agendas abordadas en reuniones anteriores.

Permitió que los estudiantes respetasen el turno por la palabra, que hicieran intervenciones con argumentos validos, expresaran asertivamente sus puntos de vista, entre otros.

No se hicieron evidentes las acciones relacionada con la explicación a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendieran que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Tampoco explicó a través de las diferencias individuales, el

contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, ni invitó a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.

El docente propició que los estudiantes dieran soluciones con argumentos válidos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.

Durante el desarrollo de la asamblea el docente insistió en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas.

Dado el caso en que un estudiante propuso una acción punitiva el docente explicó el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.

El docente revisó en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se hicieron para ser abordadas en clases, así mismo sometió a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

El docente anunció que los acuerdos serían revisados la siguiente semana, y asignó a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos. Sin embargo no retomó estas acciones en la sesión siguiente.

El docente no impuso sus “pareceres” en la toma de las decisiones del grupo, invitó a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.

En la evaluación realizada para efectos de esta investigación se identifica que el docente no ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios. La Figura 16 ilustra las acciones

del docente 12.

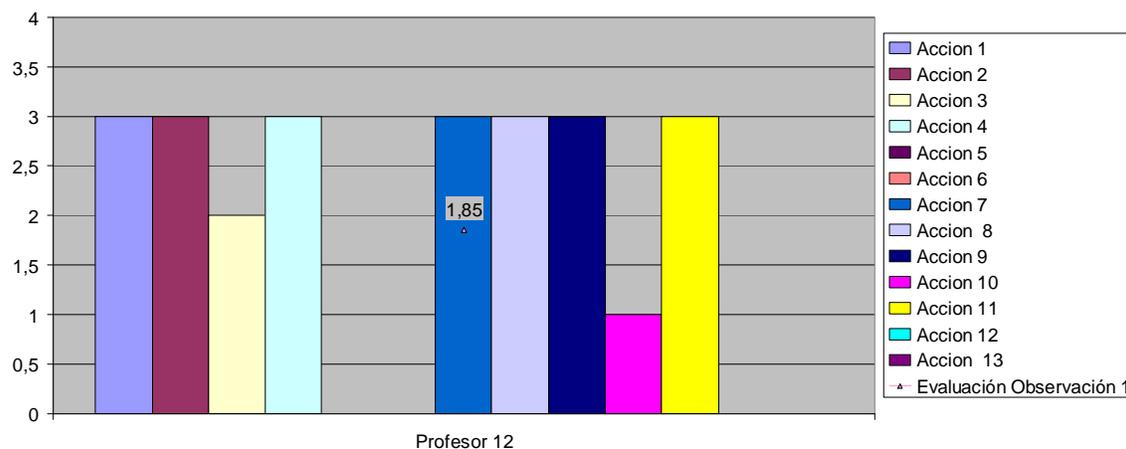


Figura 16. Acciones docente 12.

Por otro lado, realizando una comparación de la evaluación general de las acciones realizadas por los docentes se refleja que los docentes que tienen a cargo los niños de los talleres A, B, C, D, E y F correspondientes a los N3 (transición), 1, 2 y 3 grado, no tienen en cuenta las anotaciones que los niños hacen sobre esta se tienen en cuenta las tarjetas, se pudo corroborar a través de la observación que los niños no escriben ninguna sugerencia, situación explicada teniendo en cuenta que por el grado de escolaridad aún no son muy elocuentes en la escritura.

Las acciones 3, 5, 6, 9, 12 y 13 no lograron identificarse como actividad realizadas por parte de los docentes, recordemos que las acciones tienen que ver con: el docente explica las acciones a seguir durante la actividad, propicia que los estudiantes propongan la agenda o recuerden las agendas abordadas en reuniones anteriores, el docente explica a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendan que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser, el docente explica a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, e invita a los estudiantes a

ejemplificar situaciones similares que hayan vivido, el docente revisa en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo somete a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases, como parte de la agenda de trabajo el docente revisa los acuerdos a los que el grupo llego en la reunión de la semana anterior, al igual que los resultados obtenidos con los acuerdos, el docente ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a el o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios respectivamente.

El profesor 3 y el profesor 7 son nuevos en la institución, sin embargo teniendo en cuenta el grupo de referencia se observa desventaja en el profesor 7 sobre sus compañeros que trabajan con el mismo nivel de escolaridad. El docente 3 a pesar de ser nuevo en la institución no se evidencia en desventaja con sus compañeros teniendo en cuenta que hay ejecuciones que no se realizan con los niños más pequeños. La Figura 17 ilustra lo planteado en este apartado.

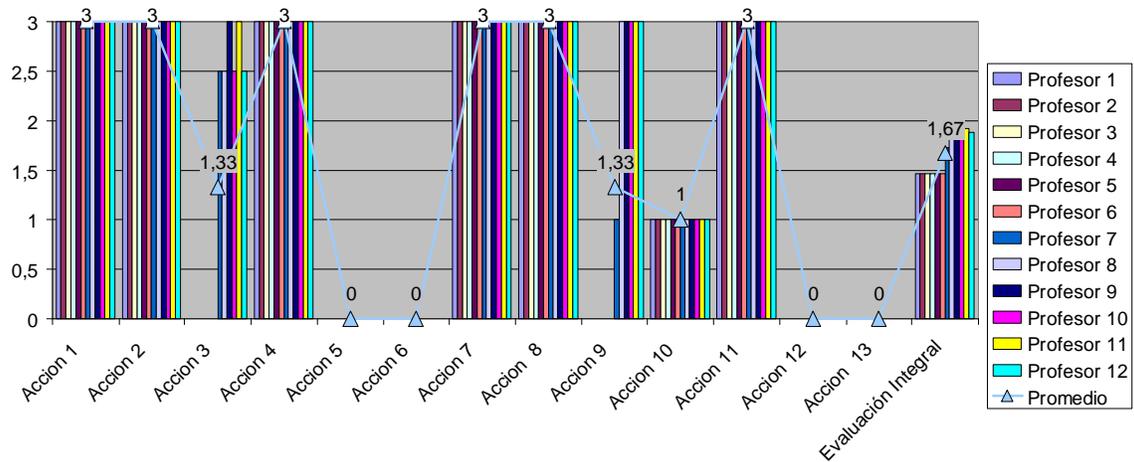


Figura 17. Evaluación general por docentes y acciones

Como se mencionó anteriormente la acción 3, presenta dos datos curiosos. Primero, no es realizada por docentes que tienen a cargo cursos de niños pequeños. Dos docentes el profesor 9 y el profesor 11 siempre realizaron agenda y la anotaron en el tablero. A partir de la tercera observación los docentes 6, 7, 8, 10 y 12 realizaron la agenda en el tablero. Se considera

que la presencia de la investigadora en el aula de clases, influyo en la mejora de esta acción. Se presenta una gráfica para ilustrar esta acción.

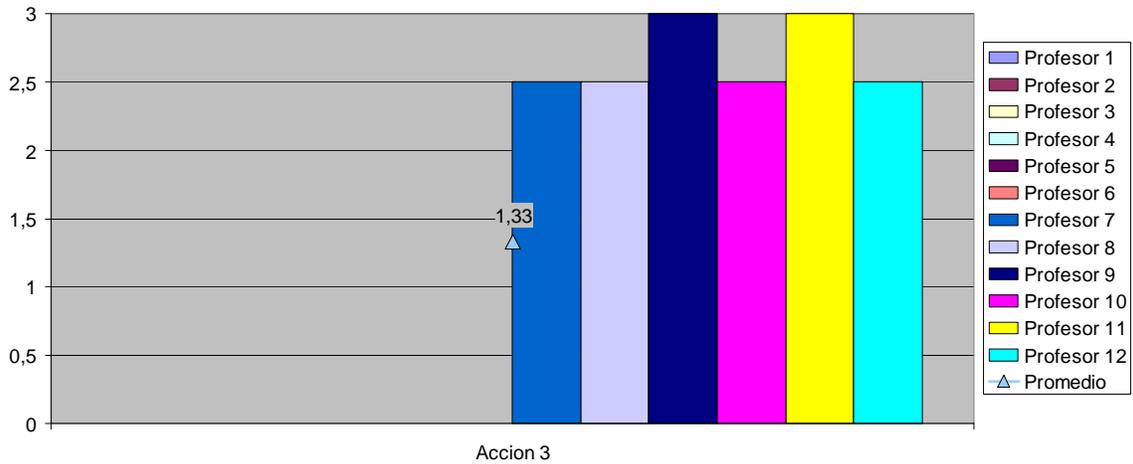


Figura 18. Acción 3

La acción 9 es otra de las acciones que evidencia un comportamiento diferente. Los docentes que trabajan con los niños más pequeños no evidencian esta acción. La docente 7 a diferencia de los demás registró una acción eventual. Es necesario aclarar que la docente 7 es nueva en la institución, y el entrenamiento sobre este proyecto ha sido escaso.

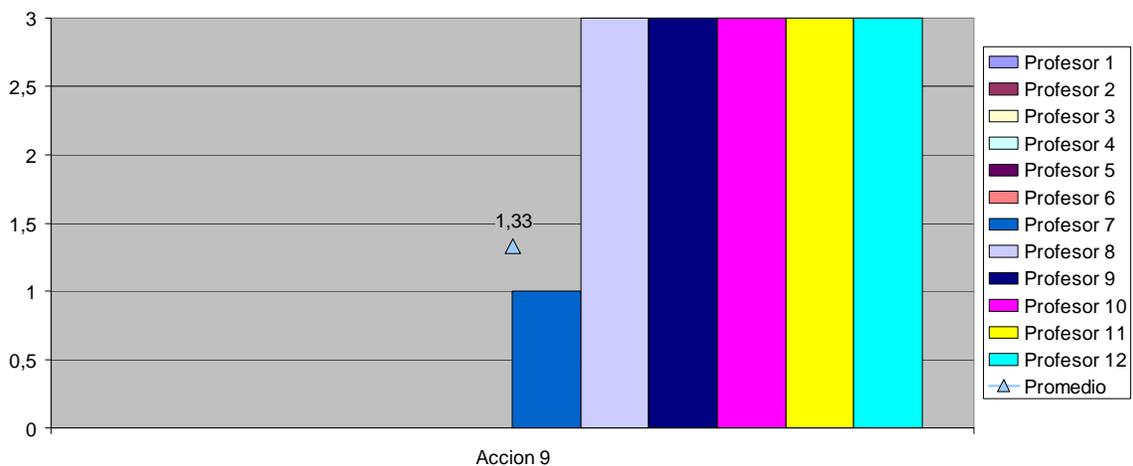


Figura 19. Acción 9

## 4.2 Análisis de contenido

A continuación se presentaran los hallazgos de esta investigación a partir de la realización del análisis de contenido.

Los docentes conocen la fundamentación teórica del proyecto: Los docentes tienen la información sobre la fundamentación del proyecto y de esta manera lo transmiten a sus estudiantes. Esto se evidencia en los resultados de la aplicación de acciones en el desarrollo de las sesiones, así como en los resultados obtenidos a partir del instrumento existente sobre la apropiación que los estudiantes tienen sobre el proyecto.

Los docentes sí conocen los objetivos del proyecto, de hecho son consecuentes en las acciones, especialmente en la que insisten que este proyecto no busca acciones sancionatorias sino, correctivas. En el documento existente sobre la apropiación del proyecto los estudiantes coinciden de manera contundente que este programa está diseñado para la resolución pacífica de conflictos y no tiene acciones punitivas.

Los docentes identifican cada una de las fases necesarias para la realización óptima de la asamblea de clases poniéndolas en práctica. Sobre este apartado no sólo los docentes identifican las fases generales, los estudiantes, especialmente de los grados 4, 5 y 6 manejan las fases de manera consecutiva. Sin embargo en los resultados aplicados por el instrumento de observación se evidencia la ausencia de algunas acciones, especialmente las que tienen que ver con la transferencia y verificación de los acuerdos de la sesión anterior.

El docente modela cada una de las acciones a realizar en la asamblea de clases, sobre este aspecto no hay datos que revelen de manera clara que los docentes utilizan el modelamiento como una estrategia para garantizar el aprendizaje, en especial de las situaciones sociales.

Los docentes ejemplifican situaciones que permitan a los estudiantes hacer transferencia de los aprendizajes, similar a lo descrito en el apartado anterior no hay evidencias que indiquen

específicamente sobre estos resultados. Sin embargo, a partir de las observaciones realizadas por la investigadora se identifica que los docentes quedan en la situación presentada, no comentan que esta situación se puede presentar en otros escenarios o a otras personas.

Los docentes propician espacios para una comunicación asertiva. Sobre este apartado se puede considerar una fortaleza del programa. Tanto los docentes como los estudiantes saben que en el programa habilidades para convivir se tendrán en cuenta todas las aportaciones tenidas realizadas por los estudiantes y manejada de una manera adecuada para evitar herir a otros.

Los docentes propician el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, esta también es considerada una fortaleza en el proyecto. Los docentes desde el inicio de las sesiones de trabajo propician la participación de todos los estudiantes, así como la instrucción para dirigirse a los compañeros de una manera adecuada.

Los docentes guían a los estudiantes a tener presente que el objetivo de la reunión no es la imposición de castigos, sino, acciones formativas. Como se mencionó en apartados anteriores esta es otra de las fortalezas del programa.

Los docentes cierran adecuadamente la asamblea comentando conclusiones de la misma, al igual que las acciones para realizar. Sobre este aspecto se evidencia una fortaleza en el proyecto, que además es identificado por los docentes, estudiantes y la investigadora. Se hacen acuerdos, Sin embargo no son revisados en la semana siguiente, lo que hace que se pierda el seguimiento adecuado a las acciones propuestas para mejorar las dificultades.

En el proyecto se presentan informes que permitan analizar el comportamiento de cada curso (problemáticas y acuerdos) en las asambleas, esta información esta soportada en las tablas de frecuencias realizadas el año anterior.

Los instrumentos utilizados para evaluar el programa (registro de actividad semanal y formato para verificar la transferencia) aportan resultados para mejorar el desarrollo de la asamblea de clases. Sobre este aspecto se devela una debilidad del programa, los instrumentos utilizados antes de esta investigación están relacionados más con una constancia de la realización de la actividad, que la evaluación del programa como tal. A partir de esta investigación se cuenta con un instrumento confiable que evalúe todas las acciones realizadas por el docente a fin que estas propicien la mejora de la convivencia en los diferentes cursos.

#### **4.3 Triangulación de datos generales.**

A continuación se presentará la información que a través de los instrumentos existentes, recordemos que estos instrumentos son el registro de observación, el instrumento para hacer análisis de contenido y la información existente en la institución previa a esta investigación.

La elaboración de cada uno de los instrumentos fue antecedido por la intención de evaluar el desarrollo del proyecto habilidades para Convivir. Sin embargo, algunos distan de formas genuinas de evaluación, que permitan hacer mejoras en el programa a partir de las debilidades identificadas.

En primera instancia se revisarán las acciones metodológicas propuestas por el programa las cuales deben ser ejecutadas por los docentes. Sobre las 13 acciones consideradas esenciales para el correcto funcionamiento del programa, se evidencia que están ejecutando un promedio de 9 acciones. Entre las acciones que se realizan y generan un clima propicio para el desarrollo del programa se aprecia la realización de reconocimientos a través de la flor de la paz, indicado en el sondeo realizado a los estudiantes a mediados del año 2007 y las observaciones de la investigadora. Otros aspectos importantes en el desarrollo de las asambleas de clases se manifiestan en el desarrollo de habilidades comunicativas, nociones de los pasos que se deben seguir para resolver situaciones conflictivas en el aula de clases y que las acciones punitivas no dan oportunidad de corregir los errores que se cometen. Sin embargo sobre las 7 acciones que evidencian poca o ejecución es uno de los factores que puede explicar la reincidencia de

las mismas dificultades explicado en los resultados obtenidos en las tablas de frecuencia en el año 2007 evidencian de manera reiterativa algunas dificultades.

Segundo, otro aspecto de denotan todos los instrumentos utilizados para este análisis ponen de manifiesto que no existe seguimiento de los acuerdos a los que se llegan en una reunión y tampoco son retomados en la siguiente reunión, por lo que hace dudar de la ejecución de los compromisos. Recordemos que el grado de escolaridad y las características evolutivas de los niños indican que interiorización de las normas no esta muy desarrollada, por lo que se hace necesario verificar las acciones.

Tercero, uno de los aspectos más críticos en el desarrollo del proyecto se refiere a la transferencia. Existía un documento que proponía evaluar la transferencia, sin embargo a partir de la revisión bibliográfica y esta investigación se concluye que el instrumento tiende a evaluar percepciones y apropiación de los estudiantes sobre el proyecto, más no la transferencia de aprendizajes a partir de la asamblea de clases. En ese mismo orden de ideas los resultados de las tablas de frecuencias aplicadas en el año anterior no dan información que permita explicar las razones por las que aumentan o disminuyen algunos comportamientos.

## CAPITULO 5

### Conclusiones y recomendaciones

Para iniciar este apartado se retoman algunos aspectos presentados por Esteve (2004) en su libro la tercera revolución educativa. Primero, “el núcleo del trabajo de los profesores se desplaza desde la enseñanza de materias a la educación de individuos, lo cual es mucho más difícil”; actualmente se exige a los docentes que además de los conocimientos propios de sus áreas debe ser como plantea Lozano (2005) en su compilación sobre el rol del docente: el docente comunicador, actor, socializador, asesor, investigador, evaluador, entre otros.

Segundo, nuestras instituciones escolares siguen organizando el trabajo de las escuelas sólo para enseñar, sobre la base de las horas lectivas como elemento central del trabajo en la escuela: no hay tiempo para educar, para atender personalmente a esos nuevos niños que plantean muy distintos problemas y que exigen un trato especial previo, porque están bloqueados para aprender. Pedimos a nuestros profesores que atiendan al cien por cien de los niños con el cien por cien de los problemas sociales y personales pendientes; pero no cambiamos sus condiciones de trabajo para que puedan hacerlo.

En los proyectos que sugiere la Ley General en Colombia, como obligatorios, la investigadora considera que se están minimizando las acciones que permiten la ejecución de estos programas de una manera efectiva.

#### 5.1 Conclusiones

Para desarrollar este apartado se retoma la pregunta de investigación: ¿De las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir cuáles utilizan los docentes?

Esta investigación evidencia que se están utilizando sólo nueve estrategias de las trece propuestas en el programa. Estas acciones que se desarrollan están relacionadas con la explicación que realizan los docentes sobre el procedimiento a los estudiantes expresando la

importancia del trabajo de harán, justifican que la ubicación en círculo permite que todos los estudiantes tengan contacto visual, generan un clima de confianza para trabajar.

Por otro lado, los docentes explican la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incita a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros utilizando la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea tomada por cada estudiante mientras reconoce las acciones favorables de uno de sus compañeros.

Así mismo a través de esta investigación se pudo confirmar que los docentes explican las acciones a seguir durante la actividad, propiciando que los estudiantes planteen la agenda, especialmente en los salones de los cursos de niños mayores. Los docentes permiten que los estudiantes respeten el turno por la palabra, hagan intervenciones con argumentos válidos, expresen asertivamente sus puntos de vista.

También, los resultados de esta investigación reflejan que los docentes propician que los estudiantes den soluciones con argumentos válidos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros, durante el desarrollo de las asambleas los docentes insisten en que en las reuniones de aula no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas; en caso que alguno de los estudiantes propusiera una acción punitiva los docentes explicaban el sentido del trabajo en las asambleas, al igual que comentaban que el castigo no era la única forma como se logra que las personas reconozcan sus faltas.

Finalmente en la presentación de las conclusiones sobre las acciones que realizan los docentes, se identifica que los docentes que trabajan con los niños mayores, es decir los que trabajan con estudiantes de 4º, 5º y 6º revisan en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo somete a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.

Por otro esta investigación logró identificar que hay acciones que no se reflejan en el comportamiento de los docentes, estas acciones están relacionadas con: primero, los docentes no están explicando a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera faciliten el ellos la comprensión que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser. Segundo, los docentes no explican a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos comportamientos equivocados, tampoco están invitando a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido en su vida personal. Tercero, no se esta contemplando en los aspectos a desarrollar en cada asamblea de clases la revisión los acuerdos a los que el grupo llego en la reunión de la semana anterior, ni la verificación de los resultados obtenidos con los acuerdos. Finalmente, los docentes no están ejemplificando la situación analizada en la asamblea de clases, con situaciones que le hayan sucedido a el o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios.

Los supuestos de la investigación presentados en el capítulo 1 se confirman, es decir, la utilización de las estrategias metodológicas propuestas en el programa Habilidades para Convivir por parte de los docentes está permitiendo que los estudiantes analicen conflictos que afectan el desarrollo regular de las relaciones entre ellos y se realicen propuestas de solución que no sean punitivas.

Para realizar conclusiones a partir de las preguntas subordinadas, se retomaron estas preguntas y se comentan los resultados de las mismas en esta investigación.

¿Cuál de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el desarrollo del programa Habilidades para Convivir permite que los estudiantes realicen la transferencia de las estrategias aprendidas en clase a situaciones cotidianas diferentes a las manejadas en la asamblea de clases?, ¿cuáles son las acciones metodológicas ejecutadas por los docentes que favorezcan en los estudiantes la transferencia de los aprendizajes que presentaron en las sesiones realizadas semanalmente?, ¿de las estrategias metodológicas propuestas en el

programa Habilidades para Convivir cuáles son ejecutadas por los docentes y cuales no realizan?.

Los resultados permitieron identificar que las acciones realizadas por los docentes en el desarrollo de las asambleas de clases no muestran acciones que permitan la transferencia de aprendizajes, es decir se están utilizando sólo algunas estrategias propuestas en el programa. Seguido a esto en otros escenarios no hay información que permita identificar que los aprendizajes están siendo aplicados.

## 5.2 Conclusiones en torno de los objetivos de investigación

Se recuerdan los objetivos que guiaron esta investigación:

1. Analizar las estrategias docentes en el programa de resolución de conflictos Habilidades para Convivir, en estudiantes de primaria
2. Describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes abordar las reuniones semanales del proyecto Habilidades para Convivir.
3. Describir las acciones realizadas por los docentes que favorecen la transferencia de aprendizajes.
4. Analizar si los compromisos o acuerdos realizados en las sesiones de trabajo son retomados en la siguiente sesión de trabajo.

Estos objetivos contrastados con la propuesta de Nelsen, permiten presentar algunas conclusiones sobre esta investigación.

Primero, durante las reuniones los profesores instruyeron sobre el procedimiento y solicitaron a los estudiantes que se ubicaran en un círculo facilitando el contacto visual.

Segundo, al inicio de las reuniones se Intercambiaron felicitaciones y reconocimientos.

Tercero, durante el desarrollo de las sesiones, los docentes de los niños de cursos mayores propusieron una agenda para el desarrollo de la sesión.

Cuarto, las acciones los docentes aplican en el transcurso de la sesión de trabajo permite que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación.

Quinto, las actividades desarrolladas durante las sesiones del proyecto no permiten que los estudiantes aprendan sobre las realidades individuales

Sexto, las reflexiones que plantean los docentes no permiten que los estudiantes del curso reconozcan por qué las personas hacen lo que hacen.

Séptimo, las acciones de los docentes permiten que estudiantes desarrollen habilidades para la solución de problemas

Octavo, la dinámica de trabajo implementada por los docentes cuando se proponen soluciones para la dificultad seleccionada busca soluciones en vez de imponer castigos.

Noveno, algunos docentes tienen en cuenta las tarjetas de problemáticas que los estudiantes anotaron, los niños pequeños no escriben en las tarjetas.

Décimo, a partir de los acuerdos se propusieron metas, sin embargo estas no son revisadas en la próxima reunión

Decimoprimer, los docentes tuvieron en cuenta las soluciones propuestas por los estudiantes utilizando una de ellas como la acción a seguir para mejorar la situación.

Decimosegundo, las reuniones no se inician teniendo en cuenta los acuerdos propuestos en la sesión de la semana anterior

Decimotercero, los docentes no sugieren o presentan escenarios diferentes a las reuniones realizadas en la escuela donde se evidenció una situación similar.

### **5.3 Recomendaciones**

Una vez finalizada la investigación la cual permitió analizar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes, se sugieren algunas recomendaciones a fin de fortalecer el proyecto Habilidades para Convivir, algunas de ellas son ejecutables de manera inmediata como son fortalecer las acciones de capacitación a los docentes nuevos y antiguos. Es necesario instruir de manera detallada en las acciones que permitirán la transferencia de los

aprendizajes a otros contextos, Muchos autores hablan de la transferencia, sin embargo Martín (1995) considera que no es una tarea fácil lograr que los estudiantes transfieran los conocimientos, no obstante es uno de los pocos autores que propone estrategias concretas para lograr la transferencia.

Martín (1995) concluye que es conveniente aprender y aplicar el conocimiento adquirido en múltiples contextos, crear situaciones e instrucciones puentes a lo largo de situaciones escolares y no escolares, y favorecer las habilidades de procesamiento y control, esenciales dentro de las áreas de conocimiento. Concluye con las siguientes afirmaciones: El aprendizaje es útil si, y solo si, sus efectos se mantienen, y además el estudiante puede utilizarlos cuando los necesite en la vida real.

En esa faceta del profesor como facilitador, Garibay (2002) plantea que a través de experiencias de aprendizaje se logrará que el estudiante aprenda dentro y fuera del salón de clases. A través de estas experiencias de aprendizaje se logra que el estudiante desarrolle una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones que le permitan enfrentar exitosamente el mundo laboral y la vida.

Sobre el planteamiento realizado por la Doctora Garibay se considera muy acertado el proponer las acciones que debe realizar el docente para el cambio de rol, teniendo en cuenta que en las transformaciones que han tenido que enfrentar las instituciones educativas en el siglo XXI, se ha replanteado el rol del docente y con mucha más razón en estos espacios de solución de conflictos en los que se solicita del docente el desarrollo de estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje para la vida.

La revisión teórica realizada en este estudio, permitió apreciar que los autores coinciden en atribuir un papel protagónico al docente en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, así mismo se resalta la labor docente en el proceso de transferencia de aprendizajes

Por último los centros educativos deben proponer espacios formales para el desarrollo de programas que ayuden a la comunicada educativa a resolver conflictos de una manera pacífica.

En los salones, especialmente en los de los niños pequeños de (n3, 1º, 2º y 3º) se debe colocar una cartelera con los pasos requeridos para realizar las asambleas de clases.

A partir de algunos fundamentos teóricos revisados para esta investigación se enfatiza en las acciones que debe realizar el docente apelando a las características del grupo de niños con los que trabaja Bessone (2000) “La asamblea debe ser dirigida, siempre que sea posible, por los propios alumnos. Esta estrategia tiene como finalidad la de formar alumnos autónomos y responsables, en la medida que exige a los mismos un alto grado de implicación y de participación. Sin embargo, todos los alumnos no tienen la misma habilidad para preparar y dirigir una asamblea, ya que esta depende de factores, tales como sus capacidades generales, edad, habilidades sociales, competencia para el diálogo, capacidad de liderazgo, experiencia, etc. Por lo tanto, el papel del profesor en las asambleas puede ser muy diverso, dependiendo de las diversas combinaciones de las variables mencionadas”.

Es necesario reforzar las actitudes que deben asumir los estudiantes a través del proyecto institucional Ética con inteligencia emocional, para ampliar esta información se presentan algunos fundamentos de este programa que también se desarrolla en la institución.

El objetivo general de este proyecto es: Prevenir la depresión por soledad de nuestros niños y niñas, enseñándoles a construir relaciones afectivas estables que privilegien actitudes de cuidado de sí mismo y del otro.

Fundamentado los siguientes principios, primero, las relaciones afectivas se mantienen por un continuo flujo de acciones recíprocas, la relación debe basarse en el “él tiene que dar, pero también tiene que recibir”. Segundo las acciones que median nuestras actitudes deben

intencionales, voluntarias y concientes de las consecuencias. Tercero, La resolución de conflictos está permeada por esta postura, por la de alcanzar un bienestar compartido.

Por otro lado acciones como el seguimiento, control y retroalimentación a los docentes que hacen parte de este programa, se debe desarrollar a mediano plazo y largo plazo. La investigadora quien es la persona que dinamiza el proyecto tendrá la responsabilidad de retroalimentar periódicamente tanto a docentes nuevos como antiguos del colegio con el fin de garantizar la calidad del trabajo realizado en las asambleas de clases. Esto permite que las propuestas metodológicas se desarrollen en un 100%.

Una vez finalizada esta investigación, surgen algunos interrogantes que permiten realizar otras investigaciones que permitan seguir mejorando el desarrollo del programa habilidades para convivir, es por ello que se presentan las siguientes recomendaciones para posteriores investigaciones.

a. Tener en cuenta los resultados arrojados por esta investigación a fin de establecer una medición previa que identifique la evolución del comportamiento de los docentes.

b. Investigar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el proyecto y los beneficios que identifican en el mismo.

c. Evaluar el comportamiento de los estudiantes frente a las situaciones de solución de conflictos diferentes a las asambleas de clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS, M (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones* documento extraído el 20 de noviembre de 2007 en [aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=38163](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=38163) - 19k
- AYALA, S. (1997) *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. México: Universidad de Guadalajara.
- BELTRÁN, J. (1995). *Psicología de la Educación*, Marcombo: Madrid
- BESSONE, N. (2001) *Centro de arbitraje de conflictos* documento extraído el 18 de septiembre de 2007 de <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien26.htm>
- BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis
- CHAUX, E, (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas/* compiladores, Bogotá: Uniandes.
- DENEGRI, M. (2008) *Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación*. Documento extraído el 18 de septiembre de 2007 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052005000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052005000100002&lng=es&nrm=iso).
- ESTEVE, J. (2004) *La tercera revolución educativa*. Paidós Ibérica.
- GARCIA, M. (2005) *Comisión de Convivencia del IES Galileo (Valladolid)* , documento extraído en septiembre de 2007 en [http://www.concejoeducativo.org/rubrique.php?id\\_rubrique=3](http://www.concejoeducativo.org/rubrique.php?id_rubrique=3)
- GIROUX, P. Y TREMBLAY, G (2004) *Metodología de las ciencias humanas*. Fondo de cultura económica. DF México: México DF
- GOMIS, M. (1999) *Habilidades de comunicación para la prevención de la violencia*, artículo extraído en septiembre de 2007 en [www.dipalicante.es/.../hipokrates\\_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES\\_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/habCome](http://www.dipalicante.es/.../hipokrates_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/habCome)
- HERNANDEZ, N. (2004), *Documento del Colegio de Mediación escolar*, información extraída en septiembre de 2007 en <http://www.colegiomediacion.com/artescolar.htm>
- HERNÁNDEZ, R. (1998). *Metodología de la investigación*. (3° ed.). México: McGraw-Hill
- IBARRA, L. (2007) *Los conflictos escolares: un problema de todos*, artículo consultado en septiembre de 2007 en [http://www.psicologiaonline.com/articulos/2007/conflictos\\_escolares.shtml](http://www.psicologiaonline.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml)
- INSUASTY, L. (2001) *Guía de Aprendizaje autónomo D: Generación y uso del conocimiento desde la práctica profesional*. Bogotá: CAFAM.
- Ley General de Educación Colombia (1994) Bogotá: El Pensador.

- LOZANO, A. (Comp.) (2005). *El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas.
- MAIGUALIDA, F. (2004) *Monografía sobre Métodos de Recolección de Datos*, documento extraído el 7 de noviembre de 2007, en [www.minsa.gob.ni/enfermeria/doc\\_inter/MONOGRAFIA\\_recolecciondedatos.pdf](http://www.minsa.gob.ni/enfermeria/doc_inter/MONOGRAFIA_recolecciondedatos.pdf).
- MARTIN, F. (1995) *Fase de recuperación y transferencia*, documento extraído el 7 de noviembre de 2007 en [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/PEI\\_RecuperacionB\\_b.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/PEI_RecuperacionB_b.pdf)
- MAYER, R. (2004) *Psicología de la Educación: Enseñar para un aprendizaje significativo*. Pearson: Madrid.
- MEJÍA, J. (1994) *La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?*, información recuperada el 7 de noviembre de 2007 en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt5.htm#4](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt5.htm#4)
- MORENO, M. (2002) *La Mediación en la resolución de conflictos*, artículo revisado en septiembre de 2007, en <http://www.bvsde.paho.org/cursomcc/e/pdf/lectura4.pdf> ,
- MURCIA, N (2000) *Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en Educación Física*, documento revisado en septiembre de 2007 en <http://www.efdeportes.com/efd25b/cualit.htm>
- NELSEN, J. & Lott, L. (2000). *Disciplina con amor en el aula: Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Editorial Planeta.
- OCHOA, A. (2005) – *Monografías sobre la observación científica*. Información recuperada el 7 de noviembre de 2007 en: <http://www.experticia.net/blog/index.php?/archives/315-Metodos.html>
- PARRA, M. (2005) *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Recuperado en noviembre de 2007 en [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/parra\\_m/sources/parra\\_m.pdf](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf)
- PEREZ, C. (1999) *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*. *Estud. Pedagóg.* [Online]. Consulta realizada en marzo de 2008 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807051999000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807051999000100007&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705.
- PICADO, S. (2002) *Revista de ciencias sociales, Criterios para realizar evaluaciones de Calidad*. Año II vol. 97 de la Universidad e Costa Rica. Consulta realizadas en febrero de 2007 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/153/15309702.pdf>
- PORTA, L. y SILVA; M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa* documento consultado en febrero de 2008 en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

- PIÑUEL J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido* [en línea]. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42.  
<http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- RUIZ, S. (2002) *La formación del profesorado para la convivencia social en armonía*. Artículo recuperado en septiembre de 2007 en Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 1575-0965, Vol. 5, Nº. 1, 2002
- SANDOVAL, C. (1996) *Investigación Cualitativa*, ICFES: Colombia, documento recuperado en octubre de 2007.
- SOLARTE, (2002) *La evaluación de programas sociales en el Estado liberal* información extraída en febrero de 2008 en  
[http://209.85.165.104/search?q=cache:F5E3xvnastQJ:gyepro.univalle.edu.co/documentos/la\\_evaluacion\\_de\\_programas\\_sociales\\_en\\_el\\_estado\\_liberal\\_lisboa.pdf+carol+weiss+documento+metodo+evaluativo&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=co](http://209.85.165.104/search?q=cache:F5E3xvnastQJ:gyepro.univalle.edu.co/documentos/la_evaluacion_de_programas_sociales_en_el_estado_liberal_lisboa.pdf+carol+weiss+documento+metodo+evaluativo&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=co)
- SOLÉ, I. (2002) *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.
- STEVE, J (2003) *La tercera revolución educativa*. Documento consultado en febrero de 2008 en [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049534](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049534)
- TORREGO, J y Moreno J: *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "proyecto Atlántida"*, documento recuperado en [www.cep-cr.es/materiales/cursos/2004-2005/CursoAsesoresYDirectores/torrego/experienciaatlantida.doc](http://www.cep-cr.es/materiales/cursos/2004-2005/CursoAsesoresYDirectores/torrego/experienciaatlantida.doc), septiembre de 2007
- VASCONCELOS, M.(2001) *El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra en el marco de la educación liberadora* , documento revisado en febrero de 2008, en [http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/08146141099770506317857/007780\\_5.pdf](http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/08146141099770506317857/007780_5.pdf)
- VÁSQUEZ, F. (2.004) *La inteligencia emocional: un campo incipiente en la investigación psicológica*. Documento en revisión, consultado en septiembre de 2007 en [www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/87](http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/87).
- VERA, L. (2002) *Investigación Cualitativa*. Documento consultado en octubre de 2007 en [http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf)

**Anexo 1.**



**Formato de evaluación de la realización de las actividades metodológicas sugeridas en el proyecto Habilidades para Convivir.  
Instrumento 1**

Este instrumento es diligenciado por el investigador en el desarrollo de las sesiones de trabajo.

**Docente:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_

**Número de Alumnos:** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio de la observación** \_\_\_\_\_ **Hora de término de la observación** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Pasos para la realización de las reuniones semanales.	Se evidenció	Algunas veces se evidenció	Algunas veces no se evidenció	No se evidenció
1. Durante las reuniones el profesor instruyó sobre el procedimiento y solicitó a los estudiantes que se ubicaran en un círculo facilitando el contacto visual.				
Lo esperado: El docente explica el procedimiento a los estudiantes expresando la importancia del trabajo de harán, justifica la ubicación en círculo, genera un clima de confianza para trabajar.	Observaciones sobre la acción.			
2. Al inicio de las reuniones se intercambiaron felicitaciones y reconocimientos				
Lo esperado: El docente explica la importancia de reconocer las acciones positivas que han tenido los estudiantes e incita a que todos los estudiantes del grupo hagan lo mismo con sus compañeros. Utiliza la flor de la paz que existe en el salón de clases para que sea	Observaciones sobre la acción			

tomada por cada estudiante mientras reconoce las acciones favorables de uno de sus compañeros.				
3. Durante el desarrollo de las sesiones el docente propuso una agenda para el desarrollo de la sesión				
Lo esperado El docente explica las acciones a seguir durante la actividad, propicia que los estudiantes propongan la agenda o recuerden las agendas abordadas en reuniones anteriores.	Observaciones sobre la acción			
4. Las acciones que el docente aplicó en el transcurso de la sesión de trabajo permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de comunicación				
Lo esperado: El docente permite que los estudiantes respeten el turno por la palabra, hagan intervenciones con argumentos validos, expresen asertivamente sus puntos de vista, entre otros.	Observaciones sobre la acción			
5. La actividad desarrollada durante la sesión del proyecto permitió que los estudiantes aprendieran sobre las realidades individuales				
Lo esperado: El docente explica a los estudiantes sobre los diferentes temperamentos y características del ser humano de manera que comprendan que existe diversidad de comportamientos y reacciones de acuerdo a la circunstancia y formas de ser.	Observaciones sobre la acción			
6. Las reflexiones que planteó el docente permitió que los estudiantes del curso reconocieran por qué las personas hacen lo que hacen				
Lo esperado El docente explica a través de las diferencias individuales, el contexto donde ocurren algunos	Observaciones sobre la acción			

<p>comportamientos equivocados, e invita a los estudiantes a ejemplificar situaciones similares que hayan vivido.</p>				
<p>7. Las acciones del docente permitieron en los estudiantes desarrollar habilidades para la solución de problemas</p>				
<p>Lo esperado El docente propicia que los estudiantes den soluciones con argumentos validos, viables que permitan corregir las faltas o errores en los que han incurrido sus compañeros.</p>	Observaciones sobre la acción			
<p>8. La dinámica de trabajo implementada por el docente cuando se proponen soluciones para la dificultad seleccionada busca soluciones en vez de imponer castigos.</p>				
<p>Lo esperado Durante el desarrollo de la asamblea el docente insiste en que en esas reuniones no se impondrán castigos sino, acciones formativas que les permitan a las personas corregir sus faltas. En caso que se proponga una acción punitiva el docente explicar el sentido del trabajo en las asambleas, así mismo comenta que el castigo no es la única forma como logramos que las personas reconozcan sus faltas.</p>	Observaciones sobre la acción			
<p>9. El docente tuvo en cuenta todas las tarjetas de problemáticas que los estudiantes anotaron</p>				
<p>Lo esperado El docente revisa en presencia de los estudiantes todas las anotaciones que se han hecho para ser abordadas en clases, así mismo somete a votación la escogencia de la problemática que será abordada en la asamblea de clases.</p>	Observaciones sobre la acción			

10. A partir de los acuerdos se propusieron metas, y éstas serán revisadas en la próxima reunión				
Lo esperado El docente anuncia que los acuerdos serán revisados la siguiente semana, en el mejor de los casos asigna a un grupo de estudiantes a monitorear el cumplimiento de los acuerdos.	Observaciones sobre la acción			
11. El docente tuvo en cuenta las soluciones propuestas por los estudiantes utilizando una de ellas como la acción a seguir para mejorar la situación.				
Lo esperado El docente no impone sus "pareceres" en la toma de las decisiones del grupo, invita a los estudiantes a participar en la propuesta de soluciones.	Observaciones sobre la acción			
12. Se inició la reunión teniendo en cuenta los acuerdos propuestos en la sesión de la semana anterior				
Lo esperado Como parte de la agenda de trabajo el docente revisa los acuerdos a los que el grupo llegó en la reunión de la semana anterior, al igual que los resultados obtenidos con los acuerdos.	Observaciones sobre la acción			
13. El docente sugirió o presentó escenarios diferentes a las reuniones realizadas en la escuela donde se evidenció una situación similar.				
Lo esperado El docente ejemplifica la situación con situaciones que le hayan sucedido a él o a otros estudiantes a fin de facilitar la comprensión y transferencia a otros escenarios.	Observaciones sobre la acción			

Otros comentarios:

---



---



---



---

**Anexo 2.**



**Formato para el análisis de contenido, aspectos para recabar información a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.  
Proyecto Habilidades para Convivir.  
Instrumento 2**

Contenidos a evaluar	Escala Evaluativa			
	1 No Identificado	2 Se menciona pero no hay mayores datos	3 Se menciona	4 Se menciona haciendo una explicación amplia
Los docentes conocen la fundamentación teórica del proyecto.				
Los docentes conocen los objetivos del proyecto.				
Los docentes identifican cada una de las fases necesarias para la realización óptima de la asamblea de clases poniéndolas en práctica.				
El docente modela cada una de las acciones a realizar en la asamblea de clases.				
Los docentes ejemplifican situaciones que permitan a los estudiantes hacer transferencia de los aprendizajes.				
Los docentes propician espacios para una comunicación				

asertiva.				
Los docentes propician el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.				
Los docentes guían a los estudiantes a tener presente que el objetivo de la reunión no es la imposición de castigos, sino, acciones formativas.				
Los docentes cierran adecuadamente la asamblea comentando conclusiones de la misma, al igual que las acciones para realizar.				
En el proyecto se presentan informes que permitan analizar el comportamiento de cada curso (problemáticas y acuerdos) en las asambleas.				
Los instrumentos utilizados para evaluar el programa (registro de actividad semanal y formato para verificar la transferencia) aportan resultados para mejorar el desarrollo de la asamblea de clases.				

Anexo 3.

**Instrumentos existentes previos a la investigación que permitirán recabar información a través del instrumento elaborado para el análisis de contenido.**



**Registro verificación, para identificar la apropiación del programa posterior a las sesiones de trabajo en Habilidades para Convivir  
Instrumento 3**

Teniendo en cuenta que el trabajo realizado por los docentes en el desarrollo del programa Habilidades para Convivir permite que los estudiantes realicen la transferencia de las estrategias a situaciones cotidianas diferentes a las manejadas en las reuniones de clases reflejadas estas en la interacción cotidiana, es importante identificar lo que han interiorizado los estudiantes a través del Proyecto. Para comprobar este proceso se aplicará este cuestionario a los alumnos que contempla 5 preguntas. El cuestionario se aplicará en los 6 grupos de primaria, de manera grupal, se registrarán las conclusiones del grupo.

1. ¿Qué significa la flor que utilizamos en las reuniones?
2. ¿En qué consistían las reuniones de los jueves?
3. ¿Cuál es el objetivo del programa?
4. ¿Las reuniones arrojaron soluciones a dificultades presentadas en el aula?, explica.
5. ¿Qué podemos hacer para mejorar este proyecto?

Anexo 4.

**Instrumentos existentes previos a la investigación que permitirán recabar información.**



REGISTRO DE ACTIVIDAD SEMANAL

FECHA: \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

Reconocimientos (TEMAS , <u>NO</u> NOMBRES)
DIFICULTADES MANIFIESTAS DURANTE LA SEMANA
SITUACIÓN SELECCIONADA
ACUERDOS Y CONCLUSIONES

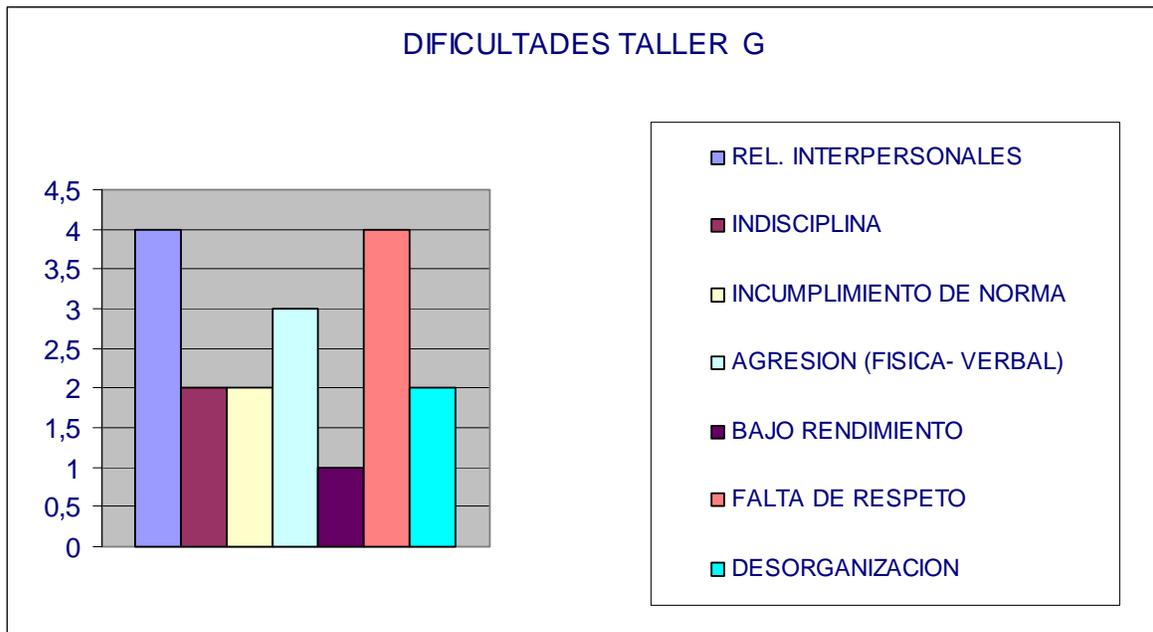
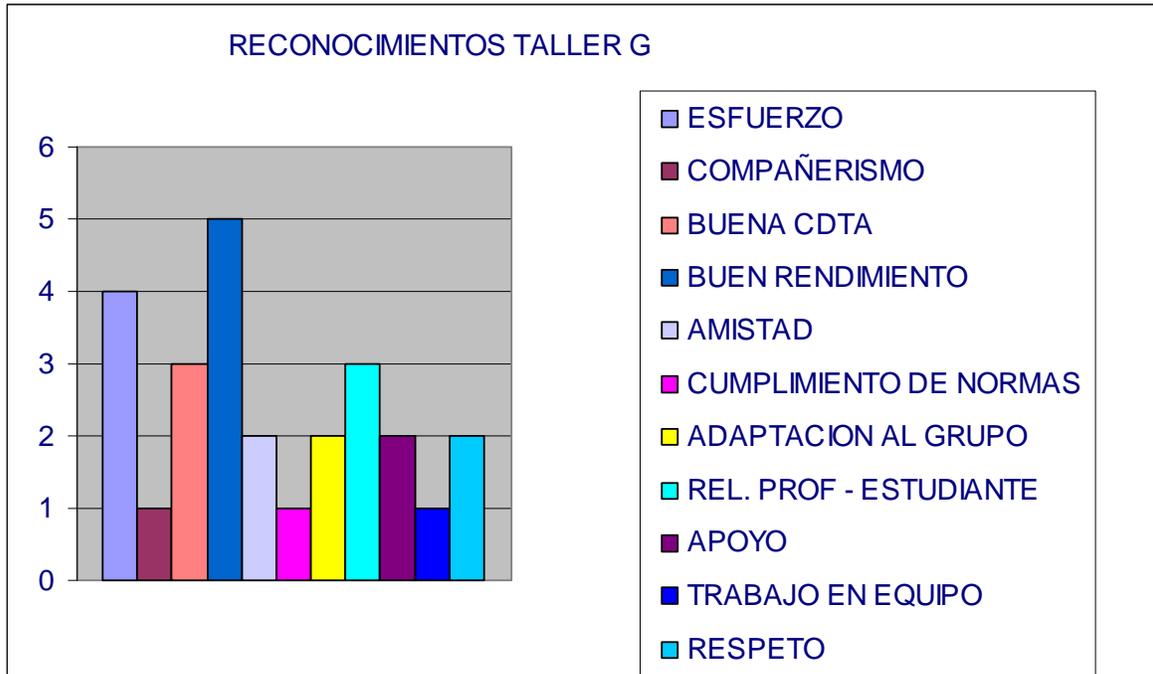
\_\_\_\_\_  
*Director de grupo*

\_\_\_\_\_  
*Estudiante relator*

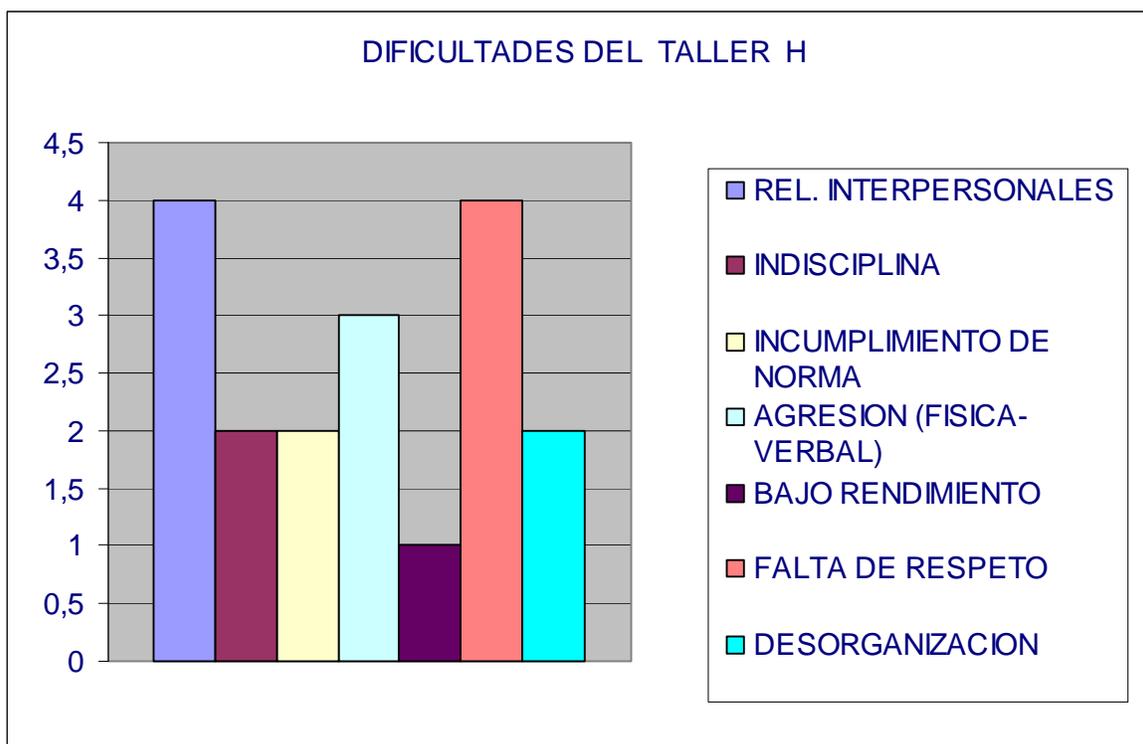
**Anexo 5.**

**Instrumentos existentes previos a la investigación que permitirán recabar información**

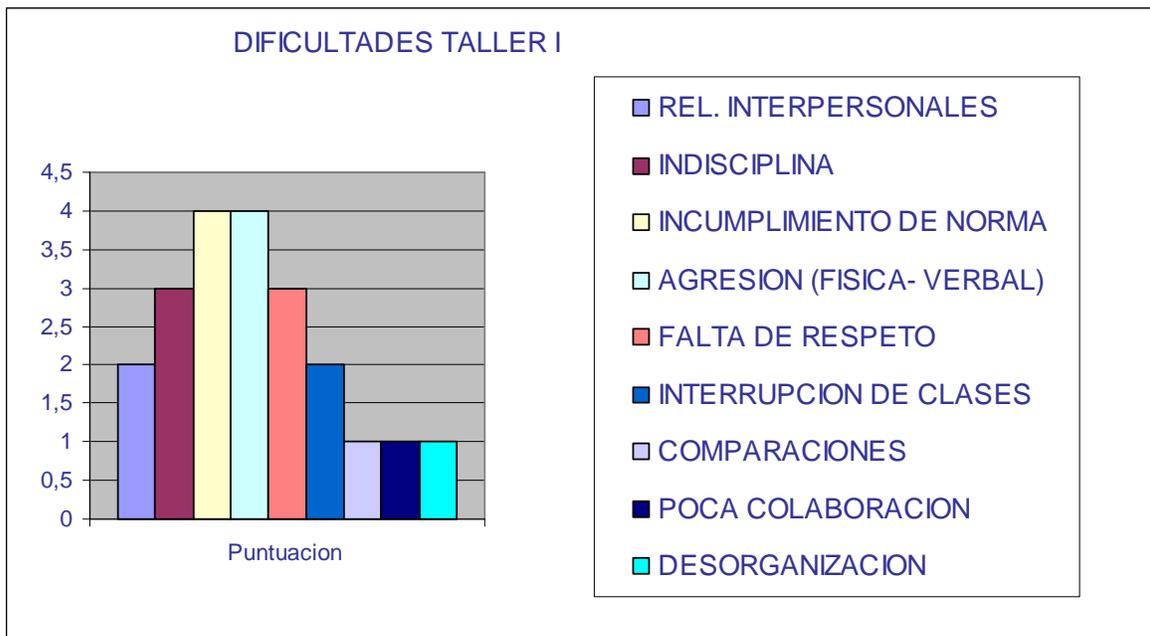
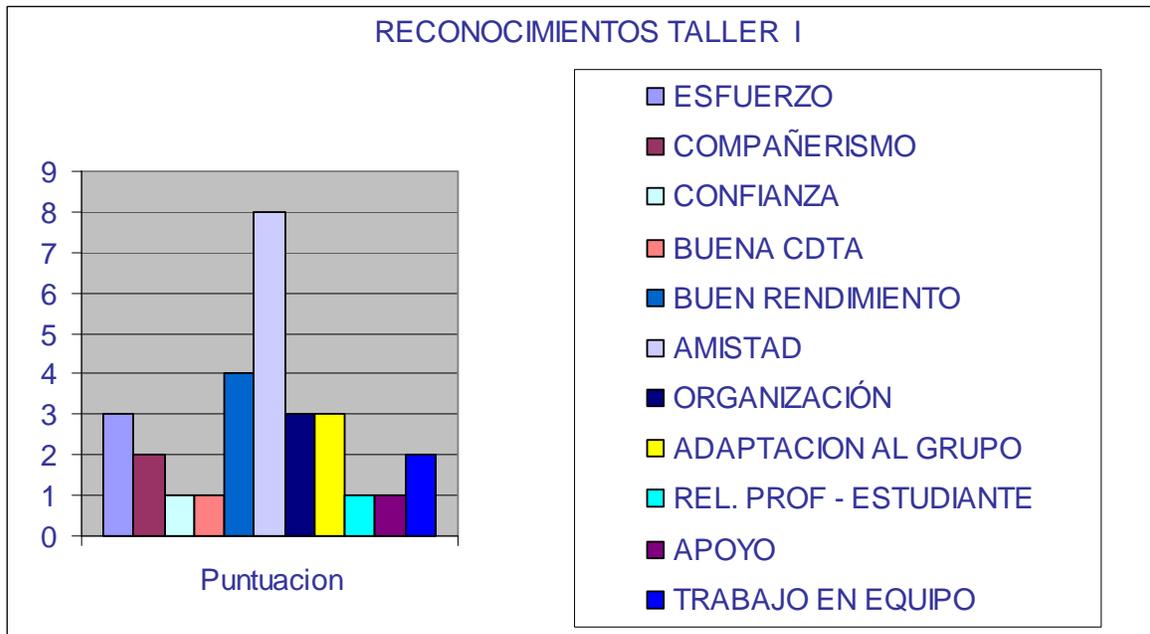
**HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007  
TALLER G**



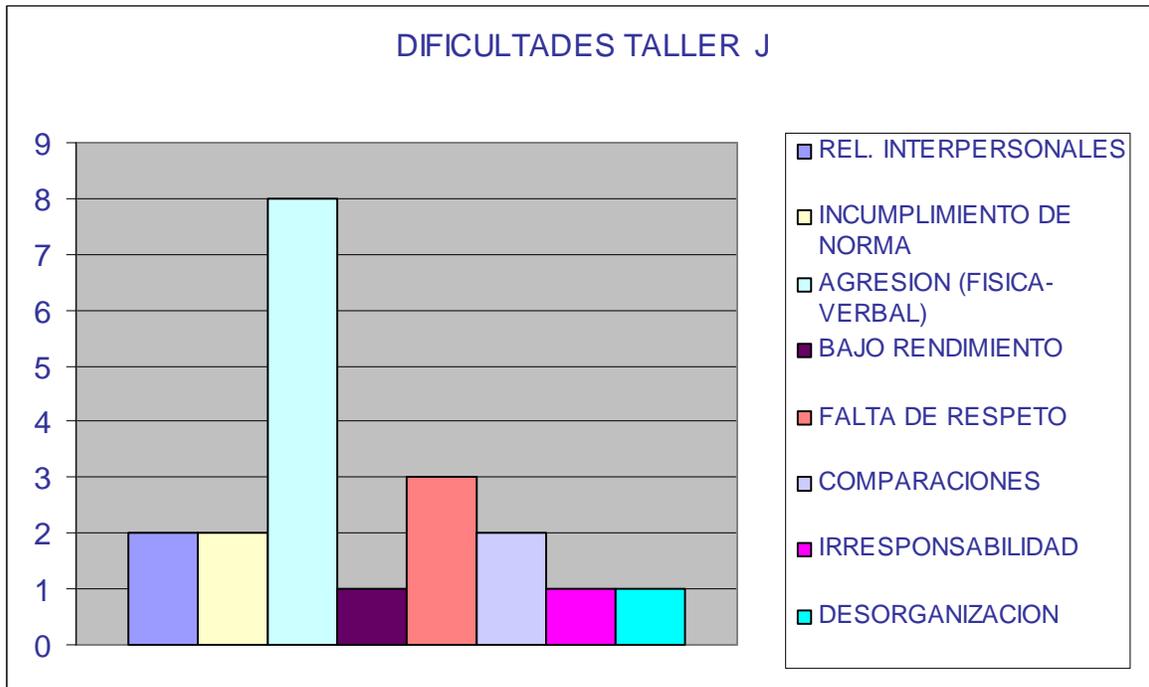
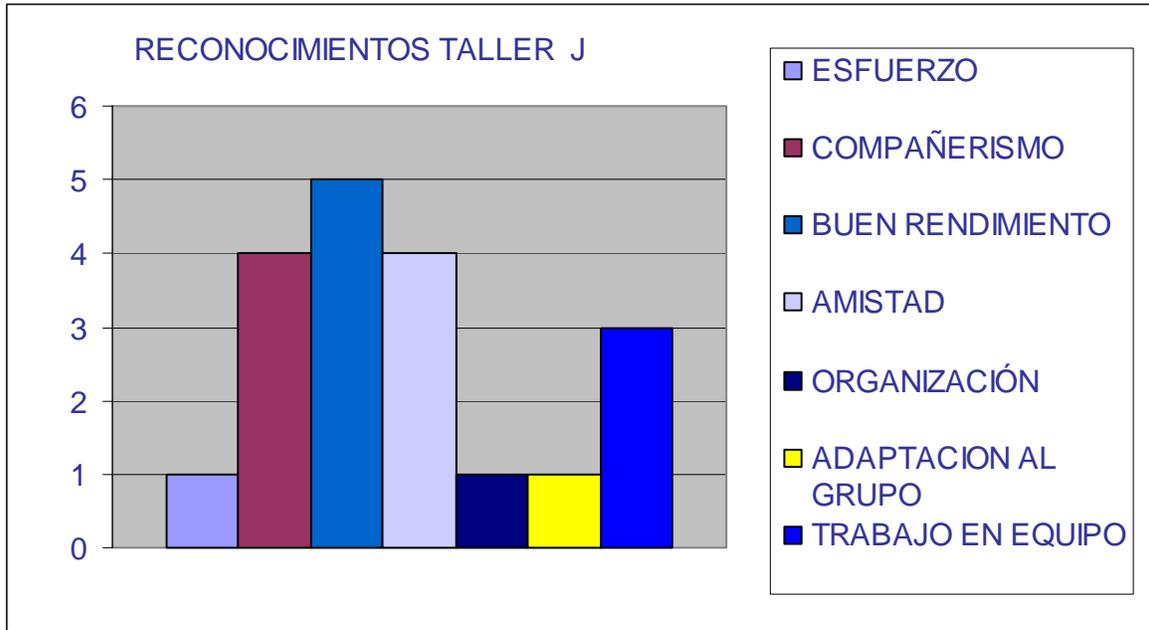
## HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007 TALLER H



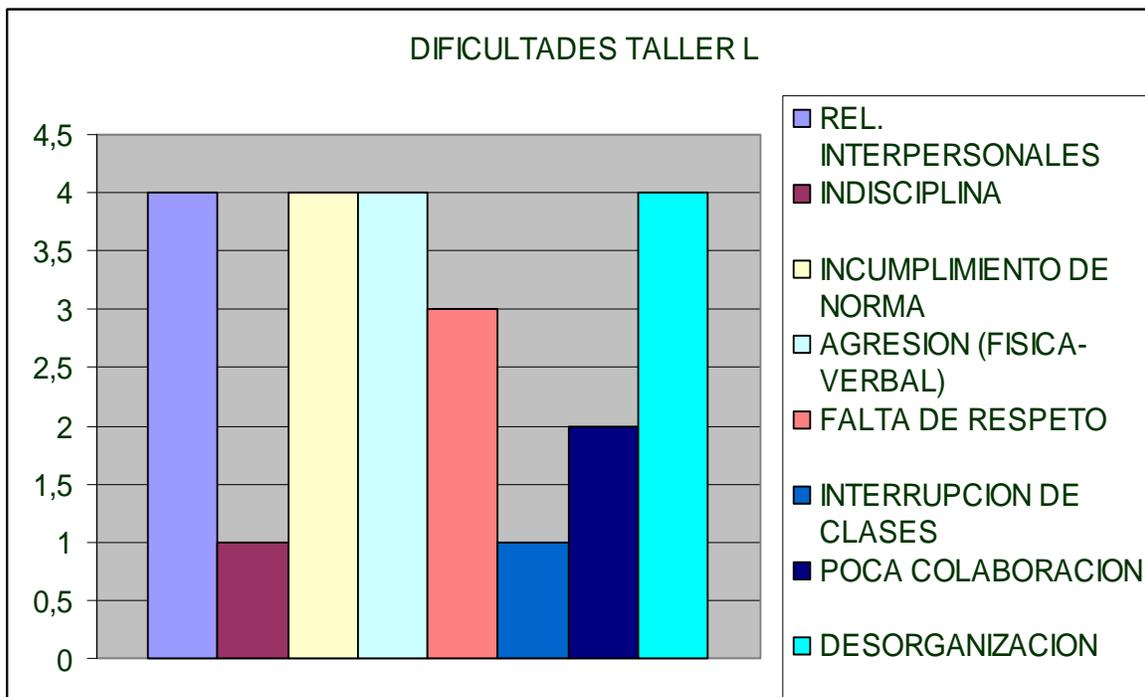
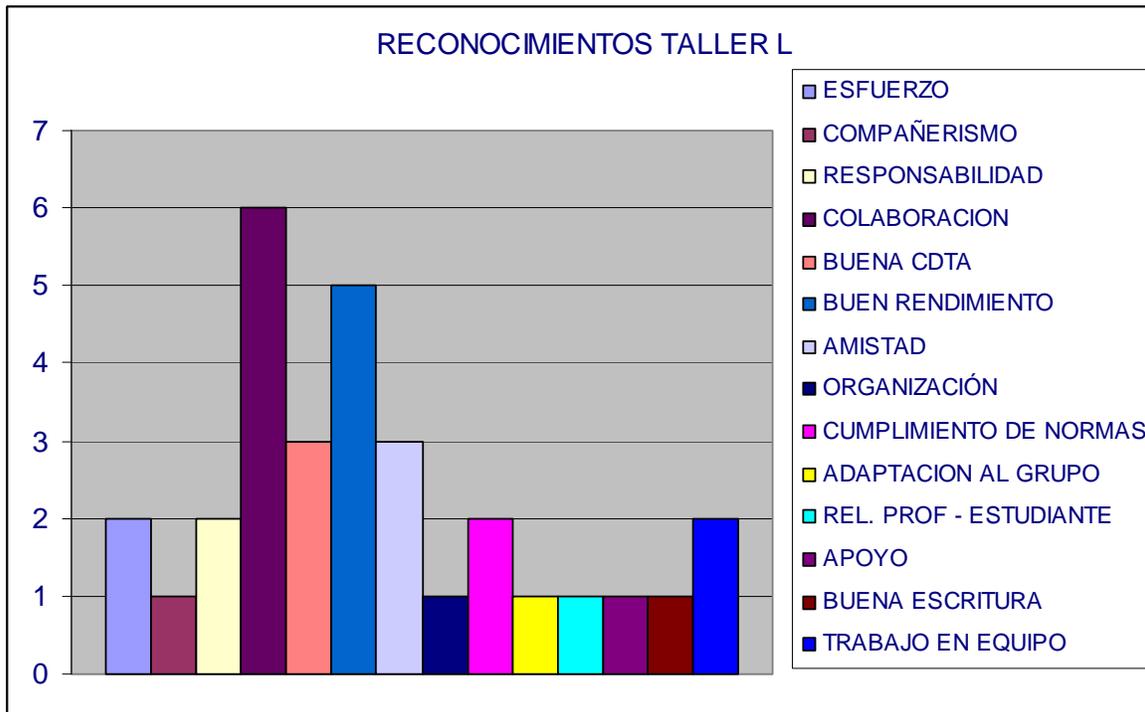
## HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007 TALLER I



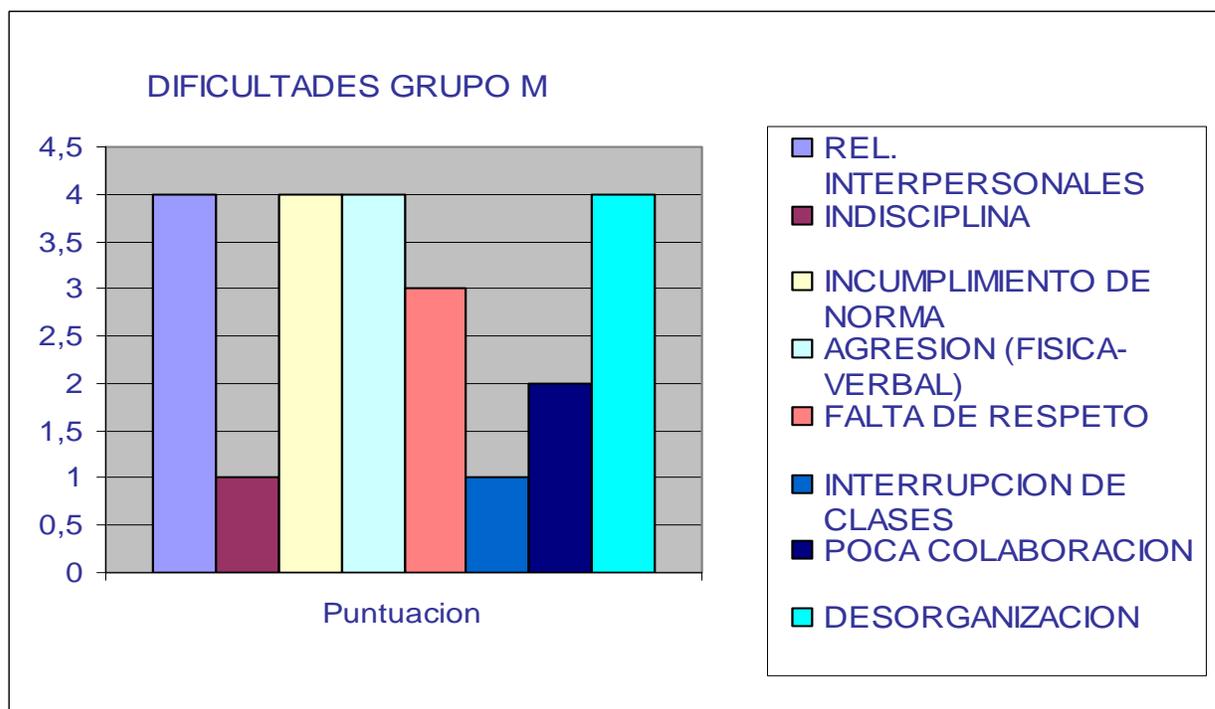
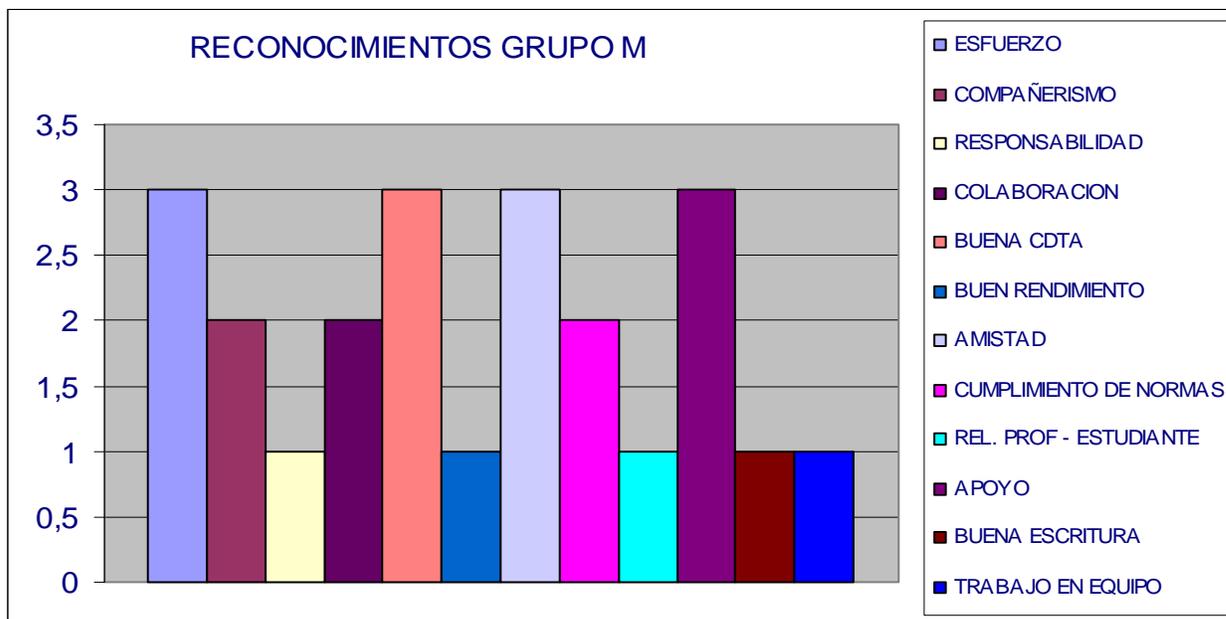
HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007  
TALLER J



## HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007 TALLER L



## HABILIDADES PARA CONVIVIR - CONSOLIDADO 1ER Y 2DO PERIODO 2007 TALLER M



## Hoja de Vida

### **DATOS PERSONALES**

*Nombres* : **CLAUDIA DE LA CONCEPCIÓN**

*Apellidos* : **LORETT AMADOR**

*Identificación* : C.C. 45'493.425 de Cartagena

*Estado Civil* : Soltera

*Fecha de nacimiento* : 8 de Diciembre de 1970

*Lugar de nacimiento* : Cartagena

*Profesión* : Psicóloga

### **ESTUDIOS REALIZADOS**

*Primaria y Secundaria* : Colegio Biffi  
Cartagena 1974-1987

*Universitarios* : Psicología  
Corporación Universitaria Tecnológica de  
Bolívar  
Cartagena, Junio de 1993 a Junio de 1998

### **OTROS ESTUDIOS**

: Candidata a Magíster en Educación – Énfasis  
en Orientación y desarrollo de grupos.  
TEC – Monterrey

: Candidata a Diplomada como Docente  
Experto en Inteligencia Emocional –  
Fundación en Pedagogía Conceptual - Merani

*: Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.*

*Cafam – Unad*

*2004*

*: Diplomado en Habilidades Docentes*

*Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar.*

*2002*

### ***EXPERIENCIA LABORAL***

*Directora de Medio Universitario*

*(Bienestar Universitario)*

*: CORPORACION UNIVERSITARIA DE SINU - SEDE CARTAGENA*

*FEBRERO DE 1999 A DICIEMBRE DE 2001*

*Psicóloga área Educativa - Docente*

*FACULTAD DE PSICOLOGIA.*

*ASIGNATURA: MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN, FUNDAMENTOS DE PSICOLOGÍA*

*CORPORACION UNIVERSITARIA TECNOLOGICA DE BOLIVAR*

*Agosto de 1998 a diciembre de 1999.*

*Nuevamente Enero de 2002 hasta la fecha.*

*Asignaturas: Diseño de talleres, psicología del niño y adolescente, Psicología educativa,*

*Aplicaciones del área educativa Seminario de Casos para alumnos en práctica profesional.*

FACULTAD DE MEDICINA.  
ASIGNATURA: CÁTEDRA ELÍAS  
BECHARA Y PSICOLÓGICAS III.  
CORPORACION UNIVERSITARIA  
DEL SINU - CARTAGENA  
FEBRERO DE 1999 A NOVIEMBRE  
DE 2001.

*Psicóloga área Educativa - Asesora  
Externa*

: ESCUELA OFICIAL MIXTA EL  
PAPAYAL, ESCUELA OFICIAL  
MIXTA JUAN XXIII, ESCUELA  
OFICIAL MIXTA SANTIAGO  
FELIPE ESCOBAR

*Turbaco, Enero de 1997 a Junio de 1998.*

*Psicóloga área Educativa - Orientación y  
Consejería*

: COLEGIO MONTESSORI  
CARTAGENA, ENERO DE 2003 A  
LA FECHA.

: COLEGIO NAVAL DE CRESPO  
CARTAGENA, OCTUBRE DE 1998  
A JULIO DE 1999.

: CENTRO NOCTURNO MADRE  
BERNARDA.  
CARTAGENA, JULIO DE 1998 A  
SEPTIEMBRE DE 1999.

*Practicante de Psicología*

*: ASOMENORES (Centro de Reclusión para el menor infractor), Departamento de psicología  
Cartagena, enero de 1998 a junio 1998*

*:CORPORACION UNIVERSITARIA  
TECNOLÓGICA DE BOLIVAR  
Departamento de Orientación y Consejería  
Cartagena, julio de 1997 a diciembre de 1997.*

*Asesora en Recursos Humanos*

*: ALMACENES TRIAN SPORT  
ENERO DE 1999 A AGOSTO DE 1999.*

*: MC CONSULTORES  
Julio – Agosto de-2002*

*Cartagena, Marzo de 2008*

## **Resumen – Hoja de Vida**

### **Estudios:**

Psicóloga – Universidad Tecnológica de Bolívar, 1998

Diplomada en Habilidades Docentes - Universidad Tecnológica de Bolívar, 2002

Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo - Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2004

Candidata a Magíster en Educación – Instituto Tecnológico Monterrey México.

Candidata a Diplomada como Docente Experto en Inteligencia Emocional – Fundación de Pedagogía Conceptual, Fundación Merani.

### *Actualmente:*

Docente de Cátedra : Universidad Tecnológica de Bolívar - Cartagena

Psicóloga Sección Primaria : Colegio Montessori - Cartagena

### *Cargos desempeñados*

Directora de Bienestar Universitario – Universidad del Sinú, Seccional Cartagena

Asesora Curricular: Programa de Psicología – Corporación Universitaria de Sucre.

Tallerista: Resolución de conflictos en la escuela, Desarrollo de Proyecto de Vida, Rol del docente.