

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIAS CIUDADANAS CON LAS  
AGRESIONES FÍSICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 9° DE LA JORNADA TARDE;  
MATRICULADOS EN EL AÑO 2022, EN COLEGIO MARRUECOS Y MOLINOS.**

LUIS FERNANDO BELLO MARTÍNEZ

ÁREA ACADÉMICA DE DERECHO, CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRIA EN CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

ASESOR

FELIPE MENDOZA CORREDOR

BOGOTA D.C 2023



**Tabla de Contenido**

Tabla de Contenido.....	2
1. Introducción.....	6
2. Planteamiento del Problema.....	9
3. Objetivos.....	11
3.1. Objetivo General.....	11
3.2. Objetivos Específicos.....	11
4. Marco de Referencia.....	12
4.1. Marco mundial de las competencias ciudadanas.....	12
4.1.1. Competencias ciudadanas en el mundo.....	12
4.1.2. Competencias ciudadanas en Colombia.....	17
5. Marco Teórico.....	18
5.1. Competencias.....	18
5.1.1. Competencias ciudadanas.....	18
5.1.2. Estándares de las competencias ciudadanas.....	21
5.1.3. Competencias ciudadanas y desarrollo moral en la escuela.....	21
5.2. Conflicto.....	23
5.2.1. Elementos del conflicto.....	24
5.2.2. Causas del conflicto.....	25

5.2.3. Tipos de conflicto.....	26
5.2.4. Resolución de conflictos.....	26
6. Diseño Metodológico.....	28
6.1. Tipo de investigación.....	29
6.2. Caracterización de la población.....	31
6.3. Instrumentos de recolección.....	31
6.3.1. Acerca del test.....	32
6.4. Análisis De Resultados.....	33
6.4.1. Dilema de Heinz.....	35
6.4.2. Situaciones de conflicto y competencias ciudadanas.....	40
7. Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	53
Anexos.....	55

**Lista de Tablas**

**Tabla 1.** Respuestas del Grado 902 al Dilema de Heinz .....47

## Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de resultados Dilema de Heinz 1.....	42
Figura 2. Gráfico de Resultados Dilema Heinz 2.....	43
Figura 3. Gráfico de Resultados Dilema de Heinz 3.....	45
Figura 4. Gráfico de resultados Dilema de Heinz 4.....	46
Figura 5. Gráfico Comparativo: Desacuerdo con Heinz vs Participación en agresiones verbales y riñas.....	50

## 1. Introducción

El ser humano es social por naturaleza gregario, parafraseando a Aristóteles. Desde el

nacimiento se relaciona con otros, éstas interacciones crecen en complejidad a medida que surgen nuevas etapas de la vida. Cada una de estas precisan herramientas de adaptación que se convierten a su vez en insumos para enfrentarse a las posteriores.

Los primeros años, la relación social se limita al núcleo familiar cercano, definido como una institución de la esfera privada. Ésta se encarga, entre otras, de resolver el ámbito de las necesidades y brindar las primeras herramientas de comunicación que lo preparan para la etapa escolar y otras instancias de socialización secundaria en la esfera pública. (Arendt, Cruz, & Novales, 1993)

En la etapa escolar los seres humanos extienden su esfera social más allá del entorno íntimo e interactúan con otros sujetos de características diversas y hasta contrarias a las aprendidas en su familia. También adquieren nuevas responsabilidades asociadas al nivel de aprendizaje y éste se manifiesta en un proceso de constante adaptación, donde se ponen en juego las herramientas de socialización brindadas por su familia y docentes. Durante esta etapa, el acompañamiento de los adultos es significativo, toda vez que gran parte de la capacidad de asimilar nuevos contextos y relacionarse con sujetos deferentes a él y a su estructura familiar, dependen de la orientación recibida en el círculo personal y la forma en que se disponen diversas habilidades en escenarios públicos como la escuela.

Teniendo en cuenta la forma en que Kohlberg adapta las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget al razonamiento moral, es posible esperar el surgimiento de ciertos niveles de autonomía entre los estudiantes de noveno grado, en la medida que, tanto los procesos de desarrollo como el nivel de escolaridad, deberían evidenciar una superación del pensamiento concreto y la estructuración de procesos de pensamiento formal, garantizando la abstracción de las posibles consecuencias e implicaciones de los actos propios. De esta forma, el

adolescente se ve forzado a solucionar situaciones que anteriormente eran asumidas por los adultos y le son nuevas en su rol de participante activo de la vida pública.

Sin embargo, esta etapa también se caracteriza por cambios físicos y psicológicos, que se suman a las nuevas experiencias y ejercicios de subjetividad que debe asumir cada sujeto. En el contexto escolar, esta tensión intra e inter-personal, se manifiesta en forma de conflictos que afectan la convivencia de la comunidad académica.

En este sentido, resulta necesario construir con los estudiantes herramientas cognitivas, emocionales y comunicacionales para sortear los nuevos retos que han de encarar. Este conjunto de herramientas puede ser enriquecida, desde la escuela, a partir de las denominadas competencias ciudadanas.

Entendiendo el compromiso histórico que le corresponde a la escuela y al docente, el colegio Marruecos y Molinos, trabaja constantemente en promover la resolución pacífica de los conflictos que se presentan entre los/las estudiantes, brindándoles espacios donde se promueve el diálogo y la conciliación; pero esta estrategia no ha brindado los resultados esperados, en el colegio se siguen presentando enfrentamientos físicos entre los/las estudiantes, situación que prevalece principalmente en los grados novenos de la institución y se presenta con mayor incidencia en la jornada de la tarde.

Los/las estudiantes pertenecientes al grado 9° de la institución Marruecos y Molinos matriculados en el año 2022, se encuentran entre los 14 y 15 años de edad (rango correspondiente a la adolescencia), pertenecen a los estratos 1 o 2 y la mayoría de sus familias son reconstruidas o monoparentales. El colegio se encuentra ubicado en el sur de Bogotá, en la localidad de Rafael Uribe Uribe y en el barrio Marruecos.

La presente investigación toma como referencia este grupo poblacional y pretende

indagar sobre el nivel de competencias ciudadanas presentes en estos/as estudiantes, con la finalidad de establecer una relación entre competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos. Los resultados obtenidos proporcionarán elementos para diseñar estrategias que permitan la resolución pacífica de los conflictos, mejorando la convivencia de los/las estudiantes, en todos sus escenarios de socialización.

El estudio divide el grupo en 2 subgrupos: el primero estará conformado por los/las estudiantes que del grado 902 y el segundo subgrupo por los/las estudiantes que conforman el grado 903. A ambos grupos se les efectúa una medición de competencias ciudadanas, se identifica las competencias de cada grupo y finalmente se realiza una comparación entre los resultados de los dos subgrupos; esto con la finalidad de indagar si existe una relación entre el nivel de sus competencias ciudadanas y la presencia de enfrentamientos físicos.

## 2. Planteamiento del Problema

El ser humano desde su nacimiento se ve involucrado en contextos en los cuales es necesario socializar con otros, en estas interacciones se presentan diferentes conflictos, los cuales son el resultado del encuentro de los intereses, pensamientos, actitudes o valores personales con los de los otros, que en muchas ocasiones son totalmente diferentes a los propios.

Estos conflictos le permiten al individuo desarrollar su mundo interno a través de reconocimiento del otro, pero este reconocer lleva a una tensión interna que puede generar sentimientos de molestia e incomodidad y en ocasiones pueden llevar a la agresividad y a la confrontación físicas.

Los/las estudiantes del grado 9° del Colegio Marruecos y Molinos, no son la excepción a esta situación. Los enfrentamientos físicos se presentan en un promedio de uno por semana, a pesar de los controles y las recomendaciones brindadas por parte de las directivas y docentes del colegio, para evitar que los conflictos escalen al nivel de la agresión.

En el momento que se presenta una manifestación de violencia entre los/las estudiantes, los/las docentes remiten el caso a los coordinadores, quienes dependiendo de la gravedad realizan las sanciones correspondientes. Igualmente, los/las estudiantes involucrados/as son remitidos a orientación, lugar en el cual se les ayuda a reflexionar sobre lo sucedido y en la mayoría de las ocasiones, entienden que pudieron haber solucionado sus conflictos de maneras más pacíficas.

Debido a los altos daños que producen estos enfrentamientos a la convivencia escolar,

es necesario intervenir en el momento que se presentan, sino propiciar evitarlas; por este motivo, la institución tiene grupos de vigilancia en los descansos, en las entradas y salidas del colegio, aun así, persisten las agresiones físicas y verbales explícitas.

Dado que los docentes no pueden controlar todos los espacios de encuentro entre los estudiantes, es necesario que éstos aprendan a solucionar sus conflictos de manera autónoma y serena; para tal fin los estudiantes deben contar con habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que les permitan generar estrategias para evitar las confrontaciones físicas y propongan resoluciones pacíficas de sus conflictos.

Este conjunto de habilidades se refiere a las denominadas competencias ciudadanas; definidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio De Educación, 2004, pág. 8).

Las competencias ciudadanas, pueden ser medidas por medio de estándares curriculares; éstos “establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo” (Ministerio De Educación, 2004, pág. 8).

Entendiendo que las competencias ciudadanas pueden brindar habilidades a los/las estudiantes, para solucionar de manera pacífica sus conflictos y que éstas competencias pueden ser medibles; la posibilidad de conocer el nivel de las competencias adquiridas por los/las estudiantes, permitirá generar estrategias que logren disminuir confrontaciones físicas entre ellos/as. Lo anteriormente expuesto permite plantear la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo es la relación entre el nivel de competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos de los/las estudiantes?

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo General**

Establecer la relación entre el nivel de competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos, en los/las estudiantes del grado 9° de la jornada tarde, matriculado/as en el año 2022, en Colegio Marruecos y Molinos.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar el estado de competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos que se presentan entre los estudiantes de grado 9°.
- Medir el nivel de competencias ciudadanas y enfrentamientos físicos que se presentan entre los estudiantes de grado 9°.
- Comparar y analizar el nivel de competencias ciudadanas entre los/las estudiantes que han presentados encuentros físicos y los/las que no lo han presentado.

## **4. Marco de Referencia**

### **4.1. Marco mundial de las competencias ciudadanas**

En los últimos 20 años, diferentes países a nivel mundial han trabajado en desarrollar estrategias para educar en habilidades ciudadanas, que les permita a los estudiantes desarrollar habilidades democráticas, que favorezcan la participación de manera activa, en la construcción de sociedades más justas, libres, dignas y sobre todo basadas en la concepción de los derechos humanos. La UNESCO en el 2005 lanzó su programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, con la finalidad de responder a la necesidad de diseñar estrategias educativas que fomenten en los estudiantes, el desarrollo de habilidades dirigidas a forjar ciudadanos globales (UNESCO, 2005).

En el presente capítulo, se va a realizar un recorrido por los diferentes programas o políticas, diseñadas e implementadas en los diferentes continentes; empezando por Europa, en donde se hablará del “proyecto de educación para la ciudadanía democrática”; se continuará mencionando brevemente los avances en educación ciudadana en algunos países del continente africano. Enseguida lo correspondiente al continente asiático; al igual que lo trabajado en América latina y se termina el recorrido en Colombia, donde se profundizará el concepto de “estándares de competencias ciudadanas”.

#### **4.1.1. Competencias ciudadanas en el mundo**

En materia de educación ciudadana en el continente europeo, en octubre de 1997, en la

ciudad de Estrasburgo, los países miembros del Consejo Europeo realizaron su segunda cumbre, en la que dieron a conocer el proyecto de Educación para la ciudadanía democrática. Dicho proyecto está dirigido por la División de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (E.C.D.), este proyecto ha estado dividido en diferentes fases (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

La primera fase, comprendida en el periodo entre 1997 y 2000, el proyecto estuvo dirigido a definir el concepto de ciudadanía, identificar las habilidades para ejercer la ciudadanía y la enseñanza de esas habilidades. Los resultados de esta fase, fueron aprobados en octubre del 2000, por los ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa y se derivó de esta la Resolución sobre los resultados y conclusiones de proyectos desarrollados entre 1997 y 2000 (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

La segunda fase, desarrollada entre los años 2000 y 2004, tomó como punto de partida la resolución producto de la primera fase y se centró en difundir los resultados de la anterior fase, transformar esos resultados en políticas, prácticas y reforzar la conexión entre política educativa y prácticas de la Educación para la Ciudadanía Democrática (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010). Esta fase produjo como resultado:

La realización de un Estudio europeo sobre la participación de los alumnos en las escuelas, La Recomendación sobre E.C.D dirigida a los Estados miembros, adoptada por el Comité de ministros, el desarrollo de un estudio europeo sobre las políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática existentes en los diferentes Estados miembros, el lanzamiento de 2005 como el año europeo de la ciudadanía a través de la Educación y la construcción de un conjunto de instrumentos para facilitar la Educación

para los Derechos Humanos (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

El año 2005 fue promulgado como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, con el objetivo general de vincular la política y práctica educativa, permitiendo a los profesionales en los diferentes niveles de la educación diseñar y poner en práctica programas concernientes a E.C.D; de igual manera, sus objetivos específicos se centran en promover en la población la conciencia acerca de la educación en sus diferentes modalidades y como puede favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas y la participación democrática. Además de entregar a los estados europeos instrumentos que permiten identificar la importancia de la educación en la construcción de ciudadanía democrática y favorecer la creación de asociaciones que generen conocimientos, para ser compartidos y acceder a prácticas apropiadas en cuanto a la educación en E.C.D (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

Para el cumplimiento de estos objetivos se encomendó a un grupo de expertos para que trabajaran en el diseño de estrategias que favorecieran la educación en ciudadanía democrática en los países europeos. Entre los resultados más destacados del grupo de trabajo, encontramos el desarrollo de una página web denominada “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. En esta, se dio la oportunidad a los países miembros para acceder a documentos de lineamientos a desarrollar durante el año, al igual que diversas actividades, materiales e instrumentos para trabajar en la educación de competencias ciudadanas (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

La tercera fase, comprendida entre el 2006 y el 2009, se desarrolló en torno a los objetivos de fortalecimiento y puesta en práctica de políticas de educación en competencias ciudadanas y derechos humanos; formar a los docentes con la colaboración de entidades no gubernamentales y de la sociedad civil, mejorar el intercambio de información con la finalidad

de crear una base de conocimientos. (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

A partir de estos propósitos se diseñó la estrategia “Aprender y vivir la democracia para todos”, que se desarrolló bajo tres ejes. El primero de ellos se centró en el desarrollo e implementación de políticas en E.D.C; el segundo eje buscó redefinir el rol de los docentes, fortaleciendo su capacitación de manera continua en la temática y el tercero giró alrededor de democratizar las instituciones educativas (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

Desde el 2007 y hasta el 2013, bajo el título de “Ciudadanos con Europa”, el parlamento y el consejo europeo, se propuso brindar a los ciudadanos una mayor participación en los procesos de construcción política de Europa y una sociedad multicultural, cooperativa, respetuosa y participativa (Gutiérrez, Domene, & Morales, 2010).

En cuanto a lo correspondiente al Territorio asiático, es importante destacar, la inclusión de las competencias relacionadas con la ciudadanía global, en su programa curricular K12 durante el periodo correspondiente al periodo de 2012 al 2013, enfatizando en las habilidades como la responsabilidad, la honestidad y la tolerancia, con la finalidad de promover ciudadanos activos y solidarios, que ayuden a forjar comunidades más democráticas. (Julieth Katherine Acosta-Medina, 2019). En Qatar, el Ministerio de Educación y Enseñanza superior integró en sus programas de estudio, temas como la educación en derechos humanos, derechos de la mujer, del niño y derecho internacional humanitario (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2017).

En el continente africano, el país de Namibia en el periodo de 2015 al 2016, integró a su programa educativo habilidades para el ciudadano global, promoviendo la educación de los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la libertad religiosa. En Egipto, se desarrollaron estrategias para capacitar a los docentes en educación de derechos humanos y

del ciudadano global, diseñadas por el Consejo Nacional de Derechos Humanos de Egipto y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2017).

En el contexto Latinoamericano, 6 países se han destacado por integrar a sus currículos educativos la educación en ciudadanía, estos países son: Chile, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana y Colombia. Países que asumieron ser parte del proyecto Sistema Regional De Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. (Cox, 2014, pág. 3).

En cada uno de éstos países, a pesar de su diferente desarrollo social y económico, han logrado una expansión en sus currículos educativos en 3 áreas fundamentales: área temática, cuantitativa y formativa. Éstas expansiones se logran ampliando el área del conocimiento hacia problemáticas sociales, integrando la educación ciudadana a todos los niveles escolares y formulando objetivos educativos que formen en habilidades y aptitudes sociales y políticas, formando en valores y conocimientos para ejercer una ciudadanía participativa, democrática y forjadora de una sociedad basada en los principios de dignidad y respeto (Cox, 2014, pág. 10).

A pesar de estas características en común, hay una gran diferencia en la forma como asumen sus currículos, mientras que Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana lo hacen a partir de programas de estudio que brindan parámetros sobre el proceso pedagógico; otros países como Colombia y Chile, definen sus currículos en base a marcos curriculares de referencia, cuyo esquema se fundamenta en la descripción general objetivos y contenidos que deben aprender los estudiantes sobre ciudadanía (Cox, 2014, pág. 14).

El plan estudio colombiano se basa en el promover en los estudiantes escolares, el desarrollo de competencias que lo preparen para ser parte activa del mundo laboral y social, estas son entendidas “como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación

creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12).

El Ministerio de Educación a partir de la necesidad de definir lineamientos claros para definir la calidad educativa, desarrolló el concepto de estándares básicos de competencias, estos “constituyen uno de los parámetros de los que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer, para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 9).

“A la fecha, el Ministerio de Educación Nacional ha entregado al país los estándares correspondientes a lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y competencias ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

#### **4.1.2. Competencias ciudadanas en Colombia**

La constitución colombiana de 1991 en su artículo 1, define al Estado Colombiano como un estado social de derecho, caracterizado por ser democrático, respetuoso de la dignidad humana, solidario y sobreponiendo el interés general sobre el particular, en su artículo 2 el Estado tiene como objetivo promover la prosperidad general, garantizando el goce de los derechos y deberes que la constitución promulga, al igual que promover la convivencia pacífica y un orden justo (Ministerio de Justicia y del Derecho, 1996).

Como lo expresan los artículos anteriormente citados, se puede identificar que la constitución encamina al estado a formar un sistema democrático, en el cual se respeten los derechos y deberes de cada uno de los integrantes del pueblo colombiano. Para tal fin es necesario promover el desarrollo de una cultura democrática, que permita a cada uno de sus

integrantes ser garantes del cumplimiento de dichos derechos.

En la formación de esta cultura democrática, las instituciones educativas cobran una gran importancia, debido a que en ellas los estudiantes se ven llamados a convivir con una gran pluralidad de individuos; además de prepararse para ejercer su ciudadanía al cumplir los 18 años, de ésta manera las escuelas se convierten en espacios propicios para la educación en ciudadanía.

## **5. Marco Teórico**

### **5.1. Competencias**

En primer lugar, es importante definir el concepto de competencia a partir de Carlos Vasco (2003, pág. 4, citado por Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 31) "Una competencia puede describirse brevemente como un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron". Al mismo tiempo, estos autores determinan que las competencias deben entenderse dentro de un contexto social, con unas implicaciones éticas, sociales y políticas, además de tener en cuenta su sentido e intencionalidad.

De esta manera, Ruiz y Chaux definen las competencias como: "un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas

en contextos relativamente nuevos y retadores.” (2005, pág. 31).

Por su parte el MEN, define las competencias de la siguiente manera: “Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer” (Ministerio de Educación de Colombia, s.f.). Esta última definición, integra los aportes brindados por los autores ya citados y nos brinda una definición pertinente, para el desarrollo del presente texto.

#### **5.1.1. Competencias ciudadanas**

Las competencias ciudadanas encierran procesos mentales diversos que, utilizados de manera apropiada, guían el comportamiento social del individuo hacia una convivencia pacífica y el desarrollo de una conciencia democrática; esto por medio del desarrollo de habilidades que le permiten solucionar los conflictos, trabajar en equipo, negociar, comunicarse de manera asertiva y participar de manera activa en la sociedad. (Ministerio de Educación De Colombia, 2001).

Enrique Chau define dichas competencias como: “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (2005, pág. 32).

Igualmente, el Ministerio de Educación ofrece la siguiente definición: “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de

manera constructiva en la sociedad democrática". (Ministerio de Educación de Colombia, 2004, pág. 8)

Ambas definiciones reflejan que las competencias reúnen procesos propios en cada individuo, en los cuales se ven involucrados los conocimientos, sentimientos y la comunicación, que direccionan su socialización y la manera cómo responden a sus contextos sociales.

Las competencias ciudadanas para el M.E.N, se encuadran en tres (3) dimensiones fundamentales. La primera de ellas es "la convivencia y la paz", esta hace referencia a las habilidades que orientan el reconocimiento del otro desde el respeto, la pluralidad y la diversidad; la segunda dimensión denominada "Participación y responsabilidad democrática" que se refiere a las habilidades para la toma de decisiones, basadas en el respeto mutuo, de las normas, las leyes y los acuerdos sociales; la tercera dimensión es: "Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias" que consiste en las competencias que permiten el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, reconociendo y respetando los límites de los derechos propios y los de los demás. (Ministerio de Educación de Colombia, 2004)

Igualmente, las competencias ciudadanas se dividen en los siguientes 5 tipos: conocimientos específicos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A continuación, se define cada uno de los tipos de competencias, tomando como fundamento las definiciones brindadas por el M.E.N. (2004):

Los conocimientos específicos corresponden a la información que debe poseerse para poder ejercer la ciudadanía, un ejemplo de éstos son los derechos humanos al igual que la constitución política y las estrategias de resolución de conflictos.

Las competencias cognitivas hacen referencia a los procesos mentales que realiza cada persona para ejercer su ciudadanía, éstos le permiten reconocer los puntos de vista de los otros,

solucionar de manera pacífica los conflictos, identificar el proceso de toma de decisiones, tener un análisis crítico y reflexionar sobre los contextos y la información que recibe.

Las competencias emocionales son aquellas habilidades que permiten el reconocimiento y control de las emociones propias; al igual que, identificar las de los demás y responder de manera apropiada a ellas; ayudando de esta manera a la construcción de relaciones empáticas.

Las competencias comunicativas son habilidades que favorecen el diálogo entre las personas, brindan herramientas que ayudan a escuchar de manera activa y respetuosa las opiniones de los otros, además de permitir la expresión de sus propias ideas de manera asertiva.

Las competencias integradoras reúnen las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, presentes en el comportamiento social, como por ejemplo: la resolución de conflictos de manera pacífica, la toma de decisiones morales y la participación social.

En las siguientes líneas se presentará el concepto de “Estándares de competencias ciudadanas”, concepto que brinda el Ministerio de Educación y permite identificar el nivel que deben poseer los estudiantes, dependiendo de su ciclo de vida.

### **5.1.2. Estándares de las competencias ciudadanas**

Para el M.E.N las competencias responden al saber y saber hacer, es decir, no sólo se centra en los conocimientos, además exige el saber utilizar dichos conocimientos de manera apropiada en diferentes contextos (Ministerio de Educación de Colombia, 2004). A partir de ésta concepción de las competencias, el Ministerio creó los Estándares de Competencias Ciudadanas, los cuales “establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber

hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos” (2004, pág. 8)

### **5.1.3. Competencias ciudadanas y desarrollo moral en la escuela.**

Queda claro que ser competente implica la aplicación idónea del conocimiento en la intervención de la realidad, por ello, es necesario establecer la correspondencia entre edades, desarrollo cognitivo y formación escolar para determinar instancias de contraste, medición y proyección de acciones en los escenarios escolares orientados al desarrollo de habilidades, comportamientos y formas de ser que se construyen en el contexto escolar.

De esta forma, la obra de Lawrence Kohlberg (en Modzelewski H. 2007), permite identificar a través de un enfoque cognitivo- estructural de corte piagetiano, la evolución del juicio moral como producto de procesos internos de adaptación a las condiciones del contexto, es decir en interacción consigo mismo, los demás sujetos y el ambiente.

De esta manera, se halla un asidero para el desarrollo de competencias ciudadanas en las etapas de desarrollo cognitivo y desarrollo moral, lo que permite comprender la forma en que los sujetos resuelven diversas situaciones que los llevan a tener conflictos en el contexto escolar. Es decir, desde esta interpretación, el estado de desarrollo de los procesos de pensamiento está asociada a un nivel específico de desarrollo moral. Esta última categoría se constituye en un punto de inflexión, a través del cual se pueden articular las variables de las manifestaciones violentas, versus la formación en competencias ciudadanas; porque identificando el nivel de desarrollo moral en el que se encuentra un sujeto, se puede determinar qué características le posibilitan o le impiden alcanzar los resultados esperados en el ámbito escolar y además permite identificar el tipo de estímulo que requiere para consolidar razonamientos y comportamientos alineados con el horizonte establecido por las

competencias ciudadanas.

La estructura planteada por Kohlberg (en Modzelewski H. 2007), se presenta como estructura jerárquica compuesta por tres niveles de razonamiento moral, designados como: nivel pre-convencional, nivel convencional y nivel post convencional. Resulta evidente el carácter central que adquiere en esta estructura la noción de *convenio o acuerdo*, que determina no solo la posición que adquiere cada sujeto en una relación interpersonal, sino que también establece la capacidad de los sujetos para asumir roles y entender de forma empática cómo y por qué los otros asumen dichos roles y la forma particular en que lo hacen. El ascenso de un nivel a otro depende de las formas en que se da la interacción entre el sujeto y el contexto, donde es trascendental la experiencia en diferentes grupos sociales que faciliten la adquisición de sentido, para la construcción de la propia subjetividad.

Cada uno de estos niveles contiene dos estadios a su vez. El nivel pre-convencional incluye los estadios de orientación hacia la obediencia por castigo y orientación instrumental relativista, caracterizando este nivel por la heteronomía. El nivel convencional se compone de los estadios de expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal, sistema social y conciencia, es decir; este nivel se caracteriza por la orientación de la ley y el orden. A su vez, el nivel post-convencional contiene los estadios de orientación de derechos prioritarios, contrato social y principios éticos universales, que se caracterizan por la autonomía. (Castro Aguirre, 2014)

En este sentido, lo que se busca en esta investigación, es comprender la manera en que la formación en competencias ciudadanas incide en los índices de agresiones que se presentan en el entorno escolar de los grupos participantes y para ello, determinar el nivel y estadio de desarrollo moral en el que se ubica cada participante, lo que permite comprender esta relación.

Es decir, si un estudiante se encuentra en un nivel de desarrollo moral pre-convencional y sus comportamientos son caracterizados por la heteronomía, tendrá dificultades en escenarios que requieran tomar decisiones autónomas basados en criterios abstractos o universales, como el respeto por la diferencia o el valor de lo diverso.

## **5.2. Conflicto**

Para establecer límites conceptuales de la variable dependiente, es decir las agresiones físicas entre los estudiantes de 9° grado, es necesario reflexionar la noción de conflicto y la forma en que históricamente ha venido cambiado la interpretación y mecanismos de acción frente a este tipo de situaciones.

Aunque, el concepto de conflicto es un sustantivo, realmente implica un conjunto de acciones y disposiciones que, en cuanto al ser humano, se refieren al carácter contingente con el que se presenta la realidad y al encuentro de intereses diferentes u opuestos, puntos de vista divergentes entre sí, de carácter individual o grupal y, sobre todo, se refiere a situaciones que se transforman, básicamente en dos vías: la degradación o el abordaje de una problemática mejor elaborada.

En este sentido, es importante recordar los principios de la dialéctica y su reconocimiento del conflicto como elemento fundamental para la determinación de una realidad en permanente cambio, a partir del encuentro de los opuestos que producen nuevas realidades.

Los conflictos son inevitables en la interacción social y ocurren a todos los niveles, desde el interpersonal hasta el internacional, pasando por el organizacional e intergrupal, aunque, por supuesto, difieren en grado y forma de expresión. Por lo tanto, los conflictos no se deben clasificar en buenos y

malos, sino que simplemente existen. (Restrepo, 2005)

En el campo escolar, los conflictos son similares a los de otras instituciones de socialización secundaria y tienen una condición particular dependiendo de las condiciones materiales y espirituales de su momento histórico.

De manera que, esta investigación se suscribe a una interpretación del conflicto que, concibe como legítimo el encuentro de las diferencias en las condiciones que la normatividad institucional, local y nacional proponen. Simultáneamente, ésta concepción encuentra en los conflictos una oportunidad para ampliar la visión de mundo de los sujetos involucrados, pero se distancia diametralmente de aquellas pugnas que se degradan y buscan legitimación, a partir de manifestaciones como agresiones físicas y verbales, ya que, se asume el papel histórico de la escuela como institución orientada a la generación de escenarios propicios a la paz con ciudadanos activos, críticos y respetuosos de la diversidad establecida, en la condición plurinacional y multiétnica de la constitución nacional.

### **5.2.1. Elementos del conflicto**

Los elementos del conflicto no se agotan en los tradicionales “puntos de vista opuestos”. Hay situaciones y elementos a tener en cuenta de manera previa y posterior al encuentro de las diferencias.

Como situación inicial se presenta el asunto del reconocimiento, abordado entre otras por Hegel en su planteamiento acerca del amo y el siervo, en el cuál el primero es incapaz de reconocer al otro y aún más grave, es incapaz de reconocer sus propias acciones de dominación sobre ese otro. Siguiendo esta línea, el reconocimiento de sí mismo y del otro requiere disposiciones internas y externas al sujeto. Es decir, el reconocimiento del otro es un proceso continuo y permanente, en la medida que el propio sujeto se transforma a partir de las

experiencias y conocimientos que adquiere de su realidad, sin duda, para ello, resulta fundamental contemplar el desarrollo moral de cada sujeto.

A posteriori el problema que surge es el de la forma de reaccionar a la diferencia y la otredad. En este caso, el estudio se enfoca en las manifestaciones que implican agresión física, ya que son éstas particularmente, las que trastornan en mayor grado la convivencia escolar. Es decir, frente a la existencia de mecanismos para la resolución pacífica de conflictos enmarcados en la ruta de atención institucional que contempla el marco jurídico nacional, como se observa en el manual de convivencia de la institución en el apartado conducto regular para procedimientos de convivencia; persisten las manifestaciones de agresión física tipificada como falta grave o de tipo II por dicho manual. (Colegio Marruecos Molinos IED, 2022, pág. 23)

Este tipo de agresiones - físicas -, son comportamientos complejos en la medida que la ruptura de la norma es identificada por un sujeto externo al conflicto, en este caso, los docentes y directivos de la institución, existiendo interpretaciones diferentes de las situaciones por parte de agresores y víctimas. Esta "polisemia" de las situaciones, implica que toda acción que se determine como agresión física, debería cumplir con condiciones como la comprobación del daño real o posible, la comprobación de la intención por parte del actor de producir consecuencias negativas y debe poder catalogarse como la ruptura de una norma. (Moser, 1992). En este sentido, la agresión física debe ser medible y cuantificable sin dejar de lado el contexto, entre otras, debe ser posible realizar un registro documental para poder dar cuenta del fenómeno y tomar las decisiones correspondientes.

### **5.2.2. Causas del conflicto**

Aunque existe una pluralidad de enfoques al respecto, la síntesis realizada por M<sup>a</sup> Dolores García Ruiz, permite identificar cuatro categorías que agrupan las distintas causales de

conflicto en el ámbito escolar y están definidas de manera relacional: En relación a la familia, en relación al ámbito educativo y la estructura organizativa, en relación a los medios de comunicación y en relación a la sociedad.

Esta clasificación propone que existen conflictos que se manifiestan en el ámbito escolar a partir de problemáticas asociadas a los estilos de crianza y relaciones interpersonales en la esfera privada, a las posibles contradicciones entre los valores familiares e institucionales, a la estimulación violenta de los medios de comunicación y cuando se presenta una distancia entre las prácticas sociales y las prácticas académicas. (García Ruiz, 2010).

### **5.2.3. Tipos de conflicto**

García Ruíz reconoce una tipología para los conflictos que describe, en base al trabajo de Moore (Moore,1986), como conflictos de: relación, de información, de intereses, de valores, interpersonales, intergrupales e intergrupales.

También acude a Viñas (Viñas, 2004) para describir conflictos de acuerdo a los sujetos que intervienen en ellas, reconociendo las relaciones de poder que se presentan en el ámbito escolar en la línea de Foucault, entendiendo la escuela como institución eminentemente disciplinar.

Entonces, se puede asumir que los conflictos son un tipo de relación que se establece con sí mismo, los demás y el entorno mediático, económico y/o social, donde se pone en juego la capacidad para reconocer la otredad, construir acuerdos e instancias de control y posibilidades de divergencia.

### **5.2.4. Resolución de conflictos**

Resolver conflictos en el escenario escolar, implica una negociación permanente entre convivencia y disciplina, que responde a las necesidades de socialización que impone el

contexto global. Es decir, en un entorno dónde los jóvenes perciben el ensanchamiento de las posibilidades de acción con un respaldo jurídico, cultural y mediático; se hace necesario reiterar permanentemente los límites y deberes que garantizan el ejercicio de sus derechos.

Para generar cierto equilibrio, resulta necesario contemplar los conflictos como oportunidades de intervención, investigación, acción pedagógica y empoderamiento de los estudiantes antes que asumir los conflictos como situaciones negativas o que se deban ocultar sin intervención.

Para ello se requiere la generación, desde la escuela, de habilidades sociales integradas a los currículos explícito y oculto, para que las prácticas dialógicas colmen los diferentes escenarios, donde las relaciones interpersonales puedan conducir la resolución de un conflicto.

Educar para la paz no es sólo educar contra la guerra. La Paz no es algo inasible, de dirigentes y foros internacionales o de simbólicas e idílicas palomitas, sino que es una paz en el entorno cotidiano, de resolución de conflictos a pequeña escala, es decir de paz activa, de soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes. (Lapponi Funes, 2000)

Esto permitirá generar actitudes y disposiciones cercanas a la ética comunicativa planteada por Habermass, donde la comunicación asertiva, la empatía y la resiliencia son fundamentales.

Asertividad para comunicar, escuchar y construir con la otredad en términos de respeto, claridad y efectividad. Empatía para que todos los actores de la comunidad educativa tengan la posibilidad de “ponerse en los zapatos” del otro y tratar de comprender cómo el otro manifiesta de una forma particular su ser, al acudir a la resiliencia para tolerar el fracaso y la dificultad, y poder reponerse al daño.

Respondiendo a los mandatos constitucionales y a la necesidad de aprovechar las instituciones educativas como contextos apropiados para la educación en ciudadanía, el Ministerio de Educación (MEN), se dio a la tarea de formular políticas, planes y programas que formarán a los colombianos en la construcción de una sociedad basada en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia; de éste esfuerzo realizado por el MEN, surgió en el 2003 el programa de “Competencias Ciudadanas” definiendo “los parámetros y componentes de la educación en ciudadanía, al mismo tiempo que provee un sistema de evaluación, monitoreo y sistematización” (Ministerio de Educación, 2015).

## **6. Diseño Metodológico**

Aunque en la actualidad, Colombia como nación viene presenciando esfuerzos estatales y de la sociedad civil para encontrar mecanismos que permitan el abordaje de los conflictos desde instancias de diálogo, respeto y reconocimiento de la diferencia, es identificable que la violencia manifestada en agresiones físicas, tiene un profundo anclaje en las prácticas sociales. Instituciones como la escuela han venido enfrentando este fenómeno a través de la cualificación de los directivos docentes y los docentes, para incidir en la organización curricular y responder a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la inclusión de las competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto de saberes, procederes y formas de ser propicias al mundo democrático, y por ende, a la adopción de mecanismos de solución de conflictos basados en el respeto por sí mismos, los demás y el entorno, como ya se ha planteado en el capítulo anterior. Sin embargo, hay escenarios donde las repercusiones esperadas no se han presentado y las manifestaciones violentas son perceptibles en la forma como se relacionan los sujetos en escenarios como el escolar.

Para establecer la relación entre los procesos de formación escolar asociados a las

competencias ciudadanas y las manifestaciones de violencia, se ha decidido partir de las premisas del enfoque cuantitativo, caracterizado por Hernández Sampieri, como:

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 6)

La elección de este enfoque, se debe a la premisa que indica la posibilidad de conocer la realidad social de forma independiente a las experiencias, consideraciones o cualquier otro elemento de la intimidad del investigador que pueda interferir en la medición de un fenómeno, o como lo señalaría Hernández Sampieri en el caso de las ciencias sociales, el enfoque cuantitativo parte de que el mundo “social” es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 7)

### **6.1. Tipo de investigación.**

En este caso, la hipótesis presume que, entre mejor rendimiento académico en las competencias ciudadanas menor es la manifestación de violencia en la resolución de conflictos. En este planteamiento, la variable dependiente está representada por las manifestaciones de

violencia en el entorno escolar y la independiente es la formación escolar en competencias ciudadanas.

Así, se plantea una investigación de alcance transeccional - correlacional - causal, que permita identificar cómo se afecta/modifica la convivencia escolar a partir de la formación en competencias ciudadanas en un momento específico. Hernández Sampieri, al caracterizar el alcance de este tipo de investigación afirma que:

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables. Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de éstas, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lució, 2014, pág. 93)

El estudio busca establecer ésta relación a partir del contraste de dos grupos de estudiantes de grado noveno. Con esta intención, se eligió un diseño no experimental, definido como un diseño transeccional - correlacional-causal.

La propuesta es no experimental, en tanto que:

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus

efectos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 185).

Y existe una intención orientada a establecer la relación entre variables existentes que afectan o determinan la dinámica de los grupos participantes, sin “la manipulación intencionada” por parte del investigador, en el presente trabajo.

El diseño escogido consiste en aplicar una encuesta a los dos grupos que conforman el estudio; posteriormente, se analizan los datos documentales y los resultados de la prueba. Finalmente, se describen las variables y se establece la relación entre las manifestaciones violentas entre los estudiantes de los grupos y la formación en competencias ciudadanas.

La característica fundamental del diseño transeccional correlacional causal, se puede sintetizar afirmando que:

Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa/efecto (causales)... Por tanto, los diseños correlacionales-causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 145).

## **6.2. Caracterización de la población**

Para el desarrollo de este estudio se cuenta con una población compuesta por dos cursos de grado 9° de la jornada tarde, matriculados en el año 2022, en el Colegio Marruecos y Molinos. Ésta es una muestra clasificada como *No probabilística o Dirigida*, ya que no pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 204) y, además, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio

estadístico de generalización (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 222)

Un grupo está compuesto por 33 estudiantes, 17 mujeres y 16 hombres, el otro grupo está compuesto por 31 estudiantes, 16 mujeres y 15 hombres. Son jóvenes entre los 14 y 17 años, de estratos socio-económicos 1,2 y 3. Todos habitantes de la localidad Rafael Uribe, con acceso a servicios básicos. Las redes de apoyo familiar se caracterizan por estar compuestas por parientes en primer y segundo grado de consanguinidad, habiendo casos de redes de apoyo propias de la familia extensa.

### **6.3. Instrumentos de recolección**

Para la prueba se utiliza un cuestionario, a través de la técnica de encuesta con un formulario digital con preguntas asociadas al test de Kohlberg (Modzelewski, 2007) con la estructura del escalamiento de Likert, consistente en:

un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 271).

Esto permite generar estadística descriptiva y el escalonamiento de Likert, garantiza de forma intrínseca el ejercicio del juicio moral a partir de la actitud y la posibilidad de medirlo para establecer en qué nivel de desarrollo moral se halla cada participante y el grupo en general

(Modzelewski, 2007).

Las pruebas estandarizadas a partir de cuestionarios con preguntas cerradas, permiten tener una panorámica individual y grupal de las variables, su desarrollo y la forma en que se da ésta relación en un marco temporal concreto. Los datos secundarios por su parte, utilizan instrumentos tipo reseña documental y son entendidos como reportes en el observador del estudiante, resultados académicos en las competencias ciudadanas, informes de los docentes y director de grupo permiten acceder a otro elemento de confrontación de las acciones con las que se impacta el grupo control, igualmente permite dar cuenta de la dinámica de ambos grupos al interior de la comunidad educativa como contexto del fenómeno estudiado.

### **6.3.1. Acerca del test**

El test está compuesto por tres grupos de preguntas. El primero, busca caracterizar cada participante indagando por la estructura familiar, edad, sexo y curso. El segundo bloque, está representado por el dilema de Heinz, como tal, adaptado a las características de la población y la ubicación geográfica. En éste, se busca utilizar una situación propicia al dilema moral para acceder a la argumentación y por esta vía, al razonamiento moral para determinar el nivel de las competencias ciudadanas, en tanto se reconoce la importancia de la defensa de los DDHH, la interpretación y análisis de perspectivas y la capacidad de argumentación, dando cuenta de la dimensión comunicativa de las competencias ciudadanas, por parte de los participantes. Este bloque se complementa con una serie de afirmaciones que se alinean con un nivel específico de desarrollo moral de la estructura planteada por Kohlberg, acompañadas por opciones de respuesta que provienen de la escala de Likert para determinar el grado de cercanía hacia cada afirmación.

El último bloque de preguntas, indaga explícitamente sobre las manifestaciones de

conflicto y liderazgo en la mediación de conflictos que han vivido los participantes durante el presente año, para determinar la tendencia de cada grupo estudiado. También, se indaga explícitamente sobre el impacto de la formación en competencias ciudadanas en las relaciones interpersonales en escenarios escolares y extraescolares.

#### **6.4. Análisis De Resultados**

Para el análisis de datos obtenidos de la etapa de recolección, se opera desde la categoría que define Hernández Sampieri como el análisis no paramétrico caracterizado por:

1. La mayoría de estos análisis no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional. Aceptan distribuciones no normales (distribuciones “libres”).

2. Las variables no necesariamente tienen que estar medidas en un nivel por intervalos o de razón; pueden analizar datos nominales u ordinales. De hecho, si se quieren aplicar análisis no paramétricos a datos por intervalos o razón, éstos necesitan resumirse a categorías discretas (a unas cuantas). Las variables deben ser categóricas. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 351).

La herramienta seleccionada, utilizada por este tipo de análisis para probar la hipótesis se denomina ***chi cuadrada***:

En esencia, la Chi cuadrada es una comparación entre la tabla de frecuencias observadas y la denominada tabla de frecuencias esperadas, la cual constituye la tabla que esperaríamos encontrar si las variables fueran estadísticamente independientes o no estuvieran relacionadas (Wright, 1979) (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 352)

Esta puede mostrar un nivel nominal de medición de ambas variables, porque pueden

reducirse las variables ordinales a dos categorías. A continuación, una descripción de su interpretación:

En tablas 2 x 2 varía de 0 a 1, donde cero implica ausencia de correlación entre las variables; y uno, que hay correlación perfecta entre las variables. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 354)

Así, estas tablas de contingencia, además de servir para el cálculo de Chi cuadrada y otros coeficientes, son útiles para describir conjuntamente dos o más variables. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 354). De allí parte el análisis de las modificaciones sobre cada una de las variables que conforman la hipótesis.

De acuerdo con Sampieri (2014), las tabulaciones de las escalas de Likert se obtienen del otorgamiento de un código o valor numérico a cada una de las opciones de respuesta, como primer paso. En este caso, la codificación es la siguiente:

- Código 1 representa MUY EN DESACUERDO.
- Código 2 representa EN DESACUERDO
- Código 3 representa NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO.
- Código 4 representa DE ACUERDO.
- Código 5 representa MUY DE ACUERDO.

De esta manera se determinan el grado de cercanía o aceptación de los enunciados a partir de la escala que propone Kholberg. Identificando de ésta forma, la relación que establece cada estudiante entre las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales y la formación en competencias ciudadanas para determinar si ésta última variable impacta de manera significativa la primera de las variables expuestas.

Las preguntas de respuesta abierta permitirán confirmar la ubicación de los

participantes en los niveles de desarrollo de Kohlberg. De esta forma, se puede establecer si los participantes tienen los elementos cognitivos necesarios para apropiarse principios universales como el derecho a la diferencia y el respeto a la vida, por ejemplo.

Habiendo aplicado el test, se describe la intención de cada pregunta y el análisis de resultados, como tal.

#### **6.4.1. Dilema de Heinz**

Esta situación, tiene la intención de presentar una formulación que responde al estadio pre-convencional, donde el nivel 1 presenta una orientación a la obediencia y el castigo, donde se privilegia el estatus más que la condición humana y el nivel 2 presenta una orientación ingenuamente egoísta en la que impera la reciprocidad mecánica. En cuanto a las competencias ciudadanas, los participantes que se alinean con este tipo de afirmaciones, suelen estar en condición de heteronomía y tienen dificultades para reconocer intereses diferentes a los propios, además de carecer de las capacidades comunicativas para reconocer o representar al otro, por lo que sus relaciones interpersonales no se basan en el respeto, más bien el regulador es el temor.

Para el grupo 902 se encontró que hubo 15 participantes en desacuerdo con Heinz y 19 de acuerdo. La tendencia dominante se inclina hacia el respeto por la vida como el valor supremo; sin embargo, los argumentos, inician con un reconocimiento de la ruptura de la norma para desembocar en un ejercicio de empatía frente a la situación de Heinz, es decir, reconocen la prevalencia de la vida humana. En este sentido, la competencia comunicativa, evidencia un desarrollo moral con una tendencia hacia los niveles convencionales. En los casos opuestos a Heinz, se evidencia argumentación que remite a la normatividad y el temor al castigo, lo cual evidencia la prevalencia de elementos pre-convencionales indicando heteronomía y dificultad

para establecer los límites morales de forma autónoma.

En el grupo 903 se halló que 11 personas se encontraron en desacuerdo mientras que 20 participantes estuvieron de acuerdo. En este grupo, es marcada la inclinación hacia el reconocimiento del valor de la vida como prioridad. La argumentación presenta elaboraciones propias del estadio convencional y la posibilidad de modificarlo en función de las necesidades puntuales de la situación. Aunque la elaboración de la argumentación es elemental, se percibe la normalización de la defensa de la vida por encima de otras consideraciones.

Al respecto los resultados, la tendencia grupal se representa a través de estadística descriptiva, a partir de la frecuencia, presenta la ubicación del grupo a interior de la escala de Likert, permitiendo identificar el grado de desarrollo moral para inferir los niveles de integración de las competencias ciudadanas de los participantes. Esta estrategia se aplica al segundo bloque de preguntas.

La afirmación "En este y otros casos, la vida de los seres humanos debe primar sobre cualquier otro derecho." está alineada con el nivel 6 de desarrollo moral, en la teoría de Kohlberg y busca ratificar el compromiso con la defensa de la vida como valor supremo, dónde se pueden hallar formas alternativas de satisfacer la operación del mercado, marco de acción del farmacéuta y la protección de la vida humana. De manera que, aplicando la escala de Likert, las respuestas "de acuerdo" y "muy de acuerdo" permitirán identificar mayor nivel de desarrollo moral, lo cual debería indicar mayor competencia ciudadanía en tanto se han integrado los valores universales de los DDHH al razonamiento moral, comprendiendo que la noción de universalidad, representa tanto a nivel moral como cognitivo el nivel más complejo de estructura de pensamiento.

En cuanto a las competencias ciudadanas, las respuestas que muestran simpatía por

esta afirmación evidencian capacidad de empatía y reconocimiento de la otredad, lo cual indica reconocimiento de los límites propios, condición favorable a la solución de conflictos a través de vías de la negociación o el acuerdo interpersonal, más que a la imposición vertical de los intereses de una parte del conflicto sobre otra.

Para el grupo 902 se observó que, la tendencia del grupo se caracteriza por estar en la categoría "Ni acuerdo, ni en desacuerdo". Sin embargo, se evidencia una presencia de una sexta parte de componente del grupo que se orientan por un desarrollo moral pre-convencional, que se orientan hacia "demandar al farmacéuta" dejando de lado el problema fundamental de la vida humana en situación de riesgo inminente.

El dato más frecuente es el de la categoría muy de acuerdo, indicando una tendencia dominante en el grupo a respetar la vida humana y por lo tanto al reconocimiento de la otredad a partir de la empatía.

Mientras, que en el grupo 903 se encontró que, de acuerdo con la escala de Likert, la tendencia del grupo se encuentra en la categoría "Ni acuerdo, ni en desacuerdo", con una ligera tendencia al acuerdo con la afirmación propia del nivel 6 dentro de la estructura de la teoría del desarrollo moral.

La afirmación "Se debe respetar la norma por encima de los casos particulares.", en la estructura de la teoría del desarrollo moral, se alinea con la orientación por la autoridad y el mantenimiento del orden social, propio del estadio convencional, dónde impera más la noción del mérito que del respeto por valores universales que superan la formalidad del convenio o la rigidez del acuerdo. En relación con las competencias ciudadanas, determinaría el uso de una ética estratégica, que respeta la norma con la finalidad de obtener un reconocimiento o un premio, es decir, algún tipo de beneficio particular de la relación con el sistema social.

Así, se encontró que para el grado 902, se establece una ligera tendencia a reconocer la validez de las normas sin mayor ánimo de análisis crítico, coincidiendo con la etapa convencional de desarrollo moral en las que resulta más válido orientarse al respeto de lo establecido que a la reflexión crítica acerca de ello. De esto se infiere, la prevalencia de la heteronomía y el cumplimiento de normas como forma de relacionarse con el sistema social, sin haber interiorizado o comprendido el sentido de éstas.

Mientras que, en el grado 903, se evidencia una tendencia a estar "de acuerdo" con la afirmación en el grupo. Con esta afiliación al cumplimiento de la norma, se ubica la tendencia colectiva a razonar con referencia a la norma por encima de las características de la situación, esperando una satisfacción de las demandas personales por esta vía.

"El temor al castigo por romper la norma, debería disuadir a Heinz de acceder al medicamento, si no cuenta con el dinero suficiente", es una afirmación que tiene la intención de presentar una formulación que responde al estadio pre-convencional, donde el nivel 1 presenta una orientación a la obediencia y el castigo, donde se privilegia el estatus más que la condición humana y el nivel 2 presenta una orientación ingenuamente egoísta en la que impera la reciprocidad mecánica. En cuanto a las competencias ciudadanas, los participantes que se alinean con este tipo de afirmaciones suelen estar en condición de heteronomía y tienen dificultades para reconocer intereses diferentes a los propios además de carecer de las capacidades comunicativas para reconocer o representar al otro, por lo que sus relaciones interpersonales no se basan en el respeto, más bien el regulador es el temor.

Para el grupo 902, se halló que, la orientación del grupo hacia el nivel convencional y pre-convencional se describe por la frecuencia de respuestas alineadas con esta afirmación, donde la norma se presenta como una instancia de regulación rígida y el castigo como una estrategia

normalizada, de forma que busca garantizar el bienestar propio, más que el reconocimiento de la otredad.

Los resultados del grupo 903 indican que, la tendencia del grupo se aleja de acuerdo con esta afirmación evidenciando una cercanía al nivel convencional, asumiendo un razonamiento crítico respecto a la condición estática de las normas y reconociendo la superioridad del valor de la vida en escenarios públicos, evidenciando una tendencia al ejercicio de competencias integradoras que se manifiestan en el escenario público.

“En este y otros casos, se podría negociar y hacer de la aplicación de la norma un proceso flexible” es una afirmación que busca explorar la capacidad de los participantes para reconocer la validez de las normas y simultáneamente, reconocer la necesidad de adecuar las normas a la garantía para el ejercicio de derechos una vez el contexto ha cambiado y han perdido total validez. De esta manera, la alienación con este tipo de afirmaciones representa no solo una disposición al cambio sino una actitud enriquecida por el concepto de cambio.

En el grupo 902 los resultados indican que, el grupo se muestra decididamente competente frente al conocimiento social, por cuanto, se reconoce la norma en el plano histórico y su permanente adecuación respecto de los cambios en el contexto. De esta forma, el grupo afirma la relación con la norma como un medio para el beneficio particular sin reconocer la necesidad del bienestar común que privilegia la protección de la vida por encima de cualquier obstáculo.

Para el grupo 903, los resultados apuntan que el grupo afianza su ubicación en el estadio convencional en transición hacia el nivel post-convencional, en la medida que se asume una condición histórica de la norma y se refrenda la necesidad no de contemplar la norma per se, más bien se orientan a la necesidad de pensar la naturaleza de la norma y la forma de

adecuarla a las nuevas condiciones de un contexto en permanente cambio. Se evidencia un ejercicio de la competencia ciudadana de la interpretación de perspectivas en función de la integración de diferentes puntos de vista para establecer la regulación colectiva más en función del bien común que del mero beneficio personal.

#### **6.4.2. Situaciones de conflicto y competencias ciudadanas**

Se planteó un bloque de preguntas que busca indagar de manera explícita por la existencia de situaciones de conflicto al interior y exterior de la escuela, de la misma forma que se plantearon ejercicios de liderazgo en la mediación de conflictos. Con esta pregunta, se busca que los participantes exploren una gama de opciones asociadas a los conflictos interpersonales, el rol en la situación y la forma cómo se medían este tipo de situaciones. El espectro va desde las agresiones colectivas fuera y dentro del colegio en el aspecto más negativo, hasta el liderazgo en la mediación de conflictos dentro y fuera del colegio en la parte más afirmativa. De esta forma, se busca establecer cuáles son los fenómenos y tendencias al interior de cada uno de los grupos estudiados. A nivel de competencias ciudadanas, la integración de habilidades en el contexto socio-cultural determinan la capacidad de los participantes para hacer uso del lenguaje apropiado, liderar procesos de arbitraje o, por el contrario, evidenciar la incompetencia en el manejo de códigos y canales que impiden una articulación al sistema social.

Los resultados para 902 hacen sobresaliente la frecuencia con la que se presentan agresiones verbales, remitiendo este comportamiento al nivel pre-convencional en el grupo y de agresiones fuera del colegio, lo que remite a un comportamiento heterónimo evidenciando necesidad de fortalecer el reconocimiento de las condiciones contextuales y adquirir herramientas para la mediación de conflictos, que eviten el uso de la agresión como regla para

el relacionamiento interpersonal.

Para 903 es significativa la frecuencia con la que aparece el liderazgo de estrategias para la solución de conflictos, evidenciando el efecto de la formación en competencias ciudadanas a partir de la resolución de problemas con uso del conocimiento del contexto y las estrategias de arbitraje. Ésta tendencia afirma al grupo en el nivel convencional en transición al nivel post-convencional y con un ejercicio dominante de la competencia ciudadana en el componente de respeto por los DDHH.

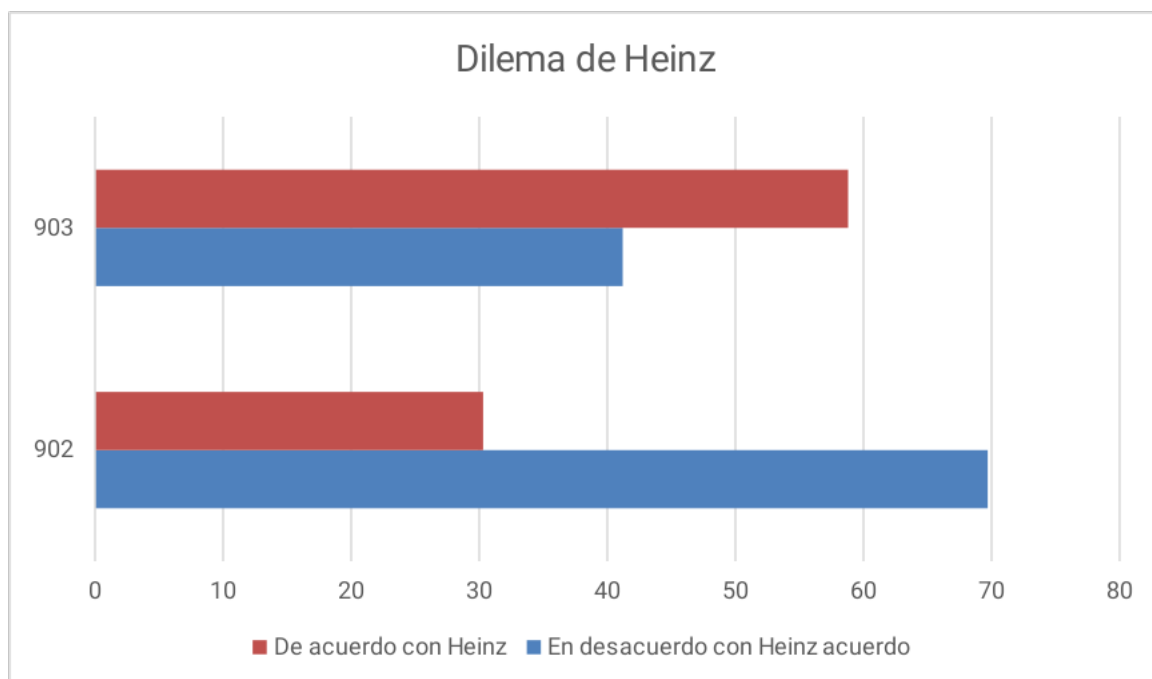
La prueba cierra con una pregunta acerca del impacto de la formación en competencias ciudadanas en la escuela y su impacto en los participantes para reconocer los procesos de formación de las competencias ciudadanas en el presente año y determinar si lo que se ha trabajado de forma transversal por parte de las distintas instancias institucionales ha tenido impacto en la forma como los estudiantes regulan sus conflictos y relaciones interpersonales. Los resultados permiten inferir que el grupo 902 reconoce la importancia de la formación en competencias ciudadanas, evidenciando la necesidad de brindar herramientas para la mediación de situaciones de confrontación entre los integrantes del grupo. También, se evidencia el potencial de la formación escolar para impactar escenarios extra-escolares en articulación con la formación familiar, que es reconocida como un referente en el razonamiento moral y el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Para 903, se evidencia la existencia de una lectura compleja del contexto y se evidencia la necesidad de profundizar la adquisición de herramientas para la intervención de contextos ajenos a la escuela. Sin embargo, se reconoce el potencial para generar procesos de mediación en escenarios externos a la escuela, pero sería necesario dotarlos de herramientas de intervención.

## 7. Conclusiones

Para lograr la identificación el estado de competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos que se presentan entre los estudiantes de grado 9°, se planteó una investigación de alcance transeccional correlacional, que permitió realizar una captura de información en un momento específico del proceso de formación de los y las participantes; estos datos sirvieron para establecer el tipo de apropiación de las competencias ciudadanas abordadas y las características de los enfrentamientos físicos así como otro tipo de agresiones.

De esta forma, a partir de los resultados de la investigación, se valida la pertinencia del abordaje del análisis de las competencias ciudadanas a partir del uso de dilemas morales, en tanto el desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2003), como se representa la siguiente tabla, dónde se evidencia la toma de decisiones de todos los participantes a partir de la situación problema planteada.

**Figura 1. Gráfico de resultados Dilema de Heinz 1**

Nota: Diseño propio

Es decir, en el dilema moral se articulan los grupos de competencias ciudadanas para permitir que los sujetos asuman una posición concreta, basados en argumentos concretos que el mismo Ministerio caracteriza como:

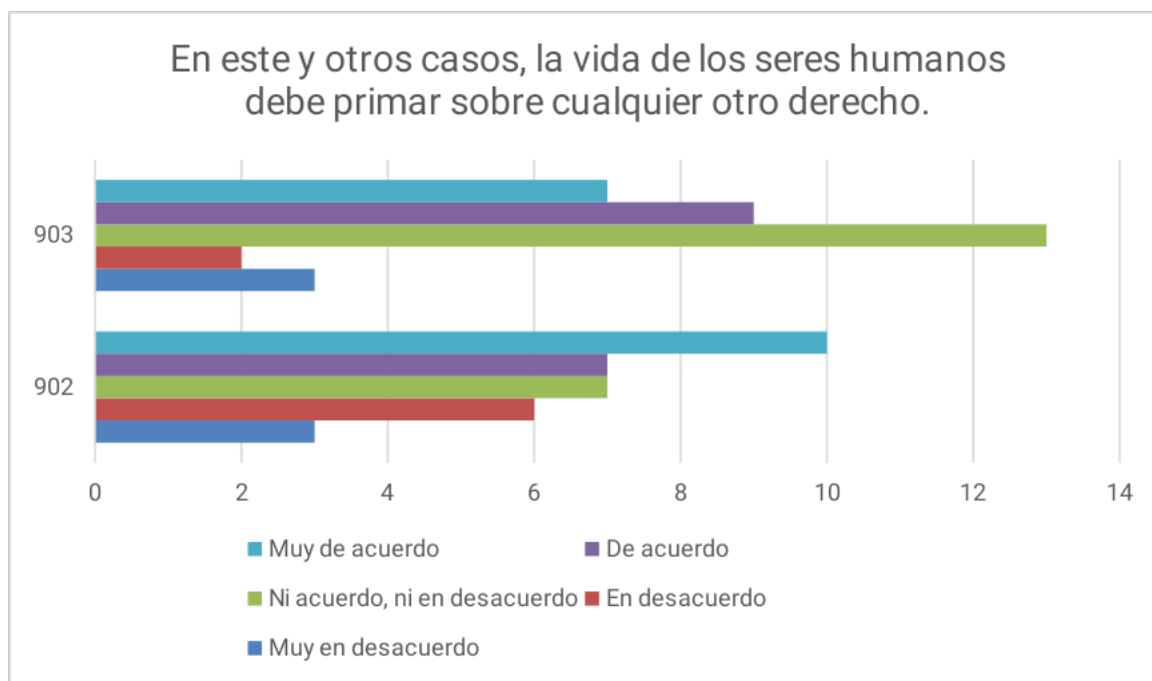
Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien, la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que permita encontrar balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados. (Ibíd., pág.8)

Además, de acuerdo a la estructura del instrumento utilizado, una vez identificadas las competencias y las agresiones físicas, se procedió a interpretar los datos obtenidos para determinar tanto el nivel de competencias ciudadanas como las características de las agresiones de forma individual por cada participante como lo evidencia el anexo 3. Al tener los

resultados de los dos grupos consultados se generó un instrumento para realizar la comparación y análisis del nivel de competencias ciudadanas entre los/las estudiantes que han presentados encuentros físicos y los/las que no lo han presentado. Es decir, los instrumentos seleccionados tanto para la aplicación de la encuesta como para el proceso de la información permiten dar cuenta de los objetivos planteados en la presente investigación.

Así, con la obtención de los resultados se logra identificar en todos los participantes de los grupos estudiantes, diferentes manifestaciones de las tres competencias ciudadanas en los componentes de Convivencia y Paz Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias.

**Figura 2. Gráfico de Resultados Dilema Heinz 2.**



Nota: Diseño propio

De allí que, la amplitud del rango representado en la tabla 2, se puede interpretar en al

menos, tres vías: 1. La coexistencia de diferentes niveles de desarrollo cognitivo y por lo tanto la tensión entre diferentes visiones de mundo, 2. Una presencia activa de heteronomía en tanto se evidencia la existencia de estructuras morales que requieren acompañamiento para el reconocimiento de sí y de los demás y 3. Ausencia de procesos de reflexión e interiorización del sentido de las normas que garantizan la convivencia en comunidad, entre otras, porque no se reconoce el valor de la vida humana como elemento fundamental de la vida social.

En relación al componente designado como Convivencia y Paz, se hace evidente el alcance de los siguientes indicadores, según los estándares básicos en competencias ciudadanas, como los señalados por los estándares curriculares para las competencias ciudadanas:

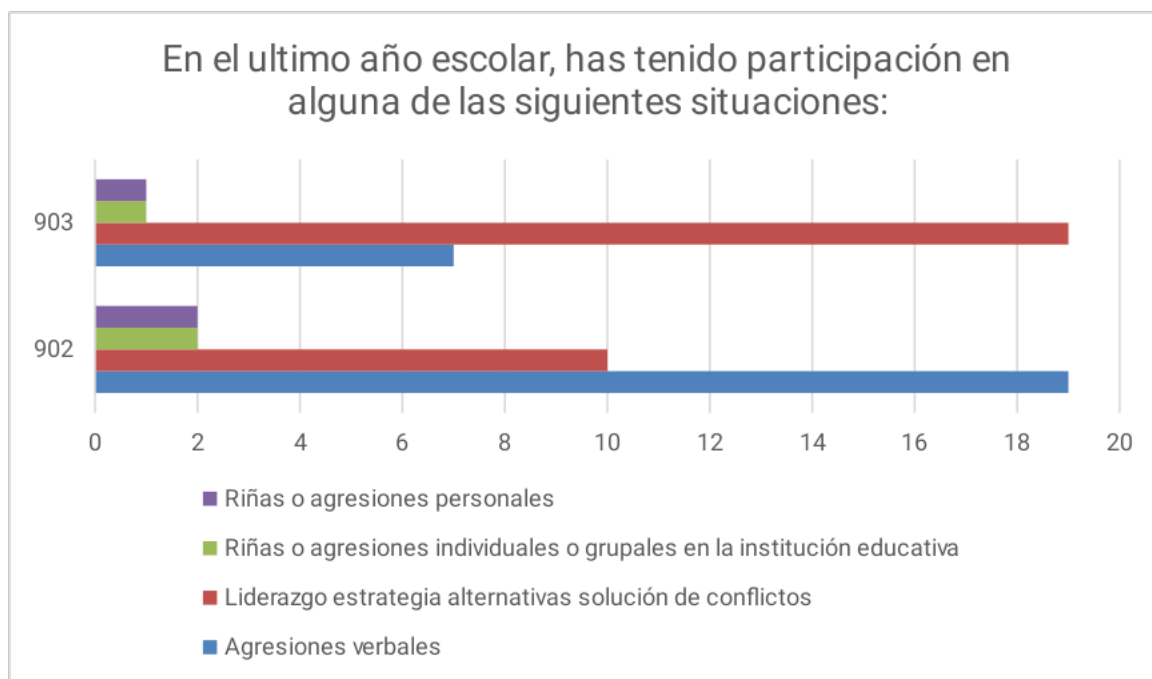
Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una. (Estoy en un dilema, entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo y yo no sé si contar o no.)

Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (ibíd. pág.22)

Sin embargo, aunque se evidencia pensamiento social y conocimientos específicos, en los casos que la respuesta al dilema de Heinz fue favorable al farmaceuta, se reconoce una posibilidad de mejora en la medida que no se reconoce la jerarquía de los derechos humanos, dónde el derecho a la vida se debe privilegiar por encima de cualquier consideración. Además, al consultar por situaciones de conflicto, se obtuvo la información que se presenta en la tabla 3. En la que se evidencia una ausencia o desconocimiento tanto de las normas de convivencia,

como de estrategias efectivas para la resolución del conflicto, que se manifiestan en altos índice de conflictos con agresiones verbales y físicas.

**Figura 3. Gráfico de Resultados Dilema de Heinz 3.**

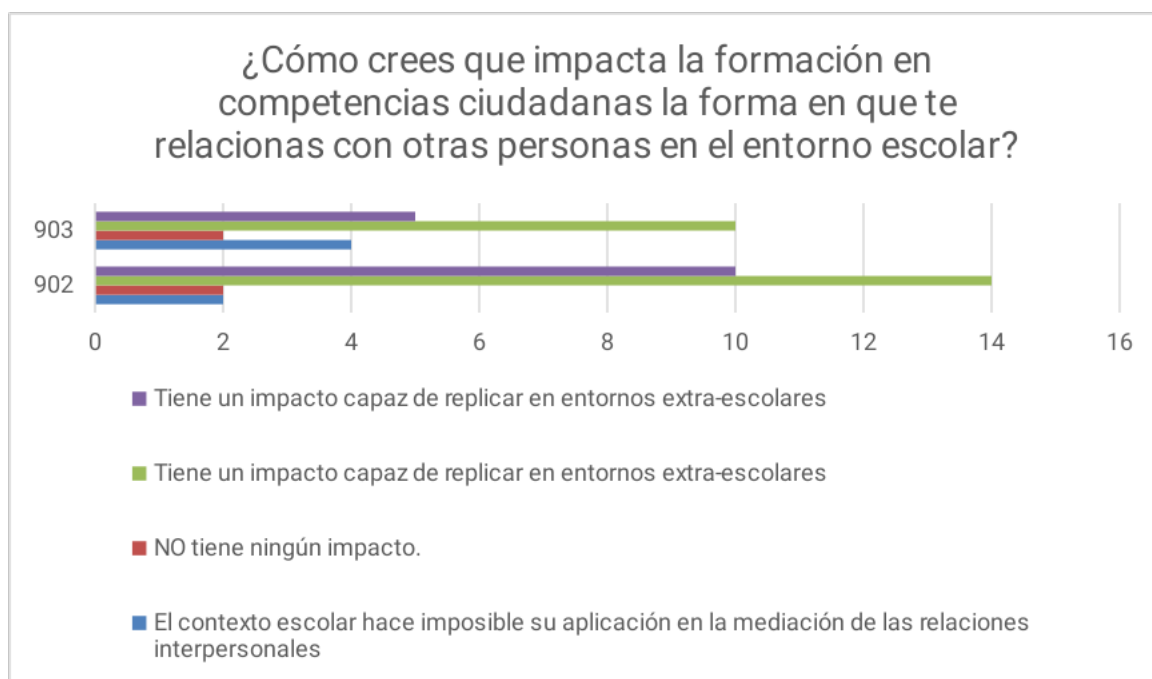


Nota: Diseño propio

Frente al componente de participación y responsabilidad democrática, se evidencia oportunidad de mejora en cuanto a la interpretación y análisis de perspectivas para los casos dónde se justificó la decisión del farmacéuta, en la medida que no todos los participantes logran dar cuenta de identificación de los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo (Ibid.pág.23); para corroborar esta afirmación, resulta valioso la información obtenida acerca de la percepción sobre el impacto de las competencias ciudadanas en la dinámica escolar y extra-escolar, como lo muestra la tabla 4, en la que se

evidencia una tendencia marcada a la falta de confianza en el impacto que puedan tener estas iniciativas desde la escuela, para transformar la forma en que se tramitan los conflictos. De este análisis, se puede inferir la necesidad de fortalecer los planes de estudio, los proyectos de aula, área y transversales, como herramientas al servicio de un uso social del conocimiento.

**Figura 4. Gráfico de resultados Dilema de Heinz 4.**



Nota: Diseño propio

El componente de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias requiere un fuerte refuerzo del pensamiento reflexivo y sistémico, en la medida que los participantes que asumieron una defensa de las libertades de comercio por encima del respeto a la vida y no lo manifiestan explícitamente:

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

discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad. (ibíd. Pág. 23) como lo ejemplifica la siguiente respuesta registrada en el grado 902, frente a la situación problema planteada en el dilema de Heinz: “no, no debió, ya que fuera del problema que tenía con su esposa, el farmacéutico no tenía por qué ser sometido a esta situación porque el solo hacía su trabajo”

Así mismo es posible identificar la profunda conexión entre la competencia integradora y emocional, ya que las manifestaciones verbales de emociones son expresadas de acuerdo a las capacidades lingüísticas y el dominio de categorías de análisis, que permiten confirmar las afirmaciones de Kohlberg frente al desarrollo moral como un todo sistemático, en el que hay concordancia entre los procesos cognitivos y la adquisición de competencias ciudadanas, como se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Respuestas del Grado 902 al Dilema de Heinz**

G  rupo	En Bogotá, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, un tónico que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Por qué?
---------------	---

9  
02

no, pero en momentos de mucha de necesidad y presión no se piensa muy bien  
no, no debió, ya que fuera del problema que tenía con su esposa, el farmacéutico no tenía por qué ser  
sometido a esta situación porque el solo hacía su trabajo  
si lo devlo de hacer porque si no moria  
En un momento de desesperación un humano es capaz de todo, mas, si se trata de la familia o de la gente que  
ama siento que si bien no esta bien hecho fue necesario, el mundo es el que esta principalmente mal aquellos  
que manejan y dan las cosas tan caras  
si por que por una persona querida que uno ve que puede ayudar justamente uno lo hace  
1  
no, ya que el marido a pesar de todo hizo un acto poco moral nada justifica las malas acciones  
no fue lo debido pero ya que el farmacéutico no le quiso ayudar no habia de otra ya que era para que su  
esposa continuara con vida  
lo que hizo por su mujer le podria costar mucho, pero habia mejores maneras de solucionar la cuestión del  
dinero  
no ya que so esta desesperado no hay por que intentar agredir a las personas  
PUES LA VERDAD UNO SE DESESPERA DEMASIADO POR QUE ES UN SER QUERIDO Y NO QUIERE QUE ESA  
PERSONA MUERA  
pues la verdad uno se desespera demasiado porque es un ser querido y no quiere que esa persona muera sin  
un medicamento  
No era la manera correcta, pero el marido busco la forma de conseguir el medicamento para su mujer, no  
debio haberlo hecho forzadamente, pero inicialmente lo hizo de buena manera  
el marido debió pensar en otras opciones como pedir prestado o vender algo sin embargo ante la  
desesperación del hombre es entendible que haya hecho el robo y me parece que no fue lo correcto pero lo  
mas adecuado para salvar a la mujer  
NO porque el sabia que podía ir a la carcel y si no podia comprar el medicamento algun familiar le podia ayudar  
con lo que faltaba  
no, pero por la necesidad de salvar a su esposa lo llevo ah esto  
pues no se, esta bien que quiera salvar a su mujer por no morir pero por otro lado robar esta mal pero si fuera  
por mi si lo aria en caso de salvar a la persona que quiero  
yo creo que no estubo ni mal ni bien ya que si yo estuviera en la misma situacion harta lo mismo ya que la  
mujer se etaba muriendo y el farmacéutico no tubo ni un poco de consideracion con el hombre y ademas  
estaba vendiendo el medicamento mas cara aprovechandose de la situacion  
no porque entre mas grande sea el desespero no debio haber hecho eso aunque a veces la necesidad puede  
pero eso no justifica lo que hizo ya que debio haberla llevado a el hospital  
no, porque por mas necesidad haya no se debe hacer eso, debio pedir un prestamo a un banco.  
en este caso no, ya que se debe respetar las normas de la farmacéutica, pero el derecho a la vida de la mujer es  
de vida o muerte.

las cosas se deben a hacer de la manera mas correcta y moderada pero los seres humanos en un momento de  
frustración y desesperación perdemos la consciencia en si mismos y razonamiento, somos tan incondicionales  
hacia alguien que amamos sin darnos cuenta de lo correcto y lo incorrecto.  
no, pero al caer en crisis no tuvo mas opción que hacer eso.  
no porque por muy enferma que este la mujer debe conseguir el dinero para poderla salvar  
Yo pienso que no estuvo bien ya que al farmacéutico le costo haber echo el medicamento pero ante la  
desesperación de ver aún ser querido apunto de fallecer pienso que el farmacéutico no reacciono de una  
forma correcta ya que pudo haber dicho que le pagara después así que el farmacéutico también tiene cierta  
culpa.  
no, hay muchas personas que solo estan cumpliendo con su labor y simplemente no pueden hacer mas ,  
aveces uno no sabe la necesidad de las de mas personas y actuan de mala manera, uno tampoco sabe la  
necesidad de las demas personas y lo que el señor pudo terminar de hacer para recoger todo el dinero que  
necesitaba era hacer labores en distintas casas y demas  
No por que con la necesidad de a ver tenido a la mujer apunto de morir y no reunir todo el dinero no hay  
necesidad de robar ya que esos son los presupuestos del creador y tiene que respetarlos

no, porque hay que pensar en los intereses de todos y no solo en los de uno para ser un ser humano  
no, porque a pesar de necesitar plata no es correcto robar  
No, ya que a pesar de que su acción tiene como fin ayudar a su esposa, no era esta la forma mas adecuada  
para hacerlo (ya que esto es considerado como un delito) por lo cual lo acontecido traerá consecuencias  
legales después, aun que también es injusto el hecho de que el farmacéutico lo vendiese tan caro teniendo en  
cuenta lo que le costo fabricarlo.  
si fue una buena opción por que estaba en juego una vida y si era la mejor medicina parar usarla y para mi si  
mejor opción  
no, por q era mejor hacer un acuerdo de pago con el vendedor si se podia hacer  
no era la manera de haber tratado con el farmacéutico

**Nota:** Diseño Propio.

Frente a la competencia comunicativa se puede afirmar que la presencia de desaciertos

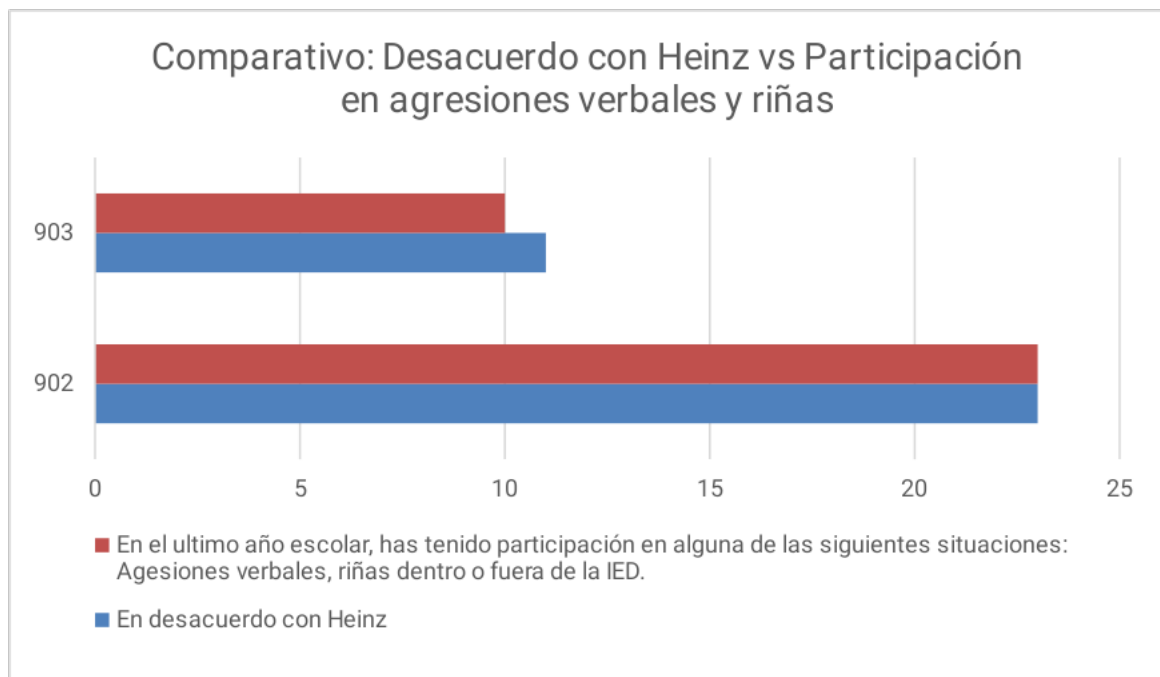
orto-tipográficos por mejorar, no impiden la plena comprensión de la intención comunicativa que los participantes expresaron. Sin embargo, habría que pensar en la integración de diversas áreas del conocimiento escolar podrían articularse para favorecer los procesos de lectoescritura como herramientas para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Aunque parece algo accesorio, la comunicación asertiva puede incidir en la forma como se transmiten y reciben los mensajes, pudiendo ser una herramienta para la prevención de malos entendidos por culpa de enunciados o interpretaciones parcializadas o desinformadas.

Tan sólo un participante presentó dificultades, que probablemente respondan a la experticia para el manejo del aplicativo mediante el cual se realizó la toma de datos, más que a la ausencia de capacidad de comunicación asertiva.

Finalmente, para responder a la pregunta ¿Cómo es la relación entre el nivel de competencias ciudadanas y los enfrentamientos físicos de los/las estudiantes? En la que anida el objetivo principal de la investigación, se puede concluir que existe relación directa y proporcional entre la evidencia de las competencias ciudadanas en un nivel bajo o básico y la participación en situación de agresión física o verbal dentro o fuera de la escuela; esto es que, los y las participantes que presentan agresiones físicas o verbales dentro o fuera de la escuela presentan niveles bajo o básico en las competencias ciudadanas, desconociendo el valor supremo de la vida humana y privilegiando formas intersubjetivas de relación basadas en la dominación/sumisión, control/temor. Esta relación hace necesario reconocer el papel de los docentes y demás agentes institucionales, como generadores de ambientes propicios al aprendizaje vivencial de las competencias ciudadanas más como un proceso vivo que como un componente catedrático reducido a un mero acto cognitivo, ello implica entre otras, el reconocimiento de enfoques que consideren la integralidad y complejidad de las dimensiones

que componen al ser humano. También, se requiere un esfuerzo institucional para lograr la garantía de los derechos de todos los participantes en situaciones de conflictos o manifestación de algún tipo de violencias, en la medida que, desde un enfoque restaurativo, los victimarios; en este caso niños, niñas y adolescentes bajo la tutela de la familia, la sociedad y el Estado, también requiere un proceso de abordaje institucional que permita su integración idónea a la comunidad académica y la sociedad en general.

**Figura 5. Gráfico Comparativo: Desacuerdo con Heinz vs Participación en agresiones verbales y riñas**



Nota: Diseño propio

La anterior recomendación se corrobora al comparar la coincidencia que hay en los datos obtenidos tanto en la pregunta por el acuerdo o desacuerdo con Heinz, como en el interrogante por la participación en situaciones que implican riñas y agresiones físicas y verbales. De acuerdo a los datos, se puede inferir que el desacuerdo con Heinz, manifiesta

niveles pre-convencionales que no han logrado interiorizar el valor supremo de la vida humana, lo cual se representa, entre otras, en la participación en situaciones de agresión. Esta coincidencia, permite inferir que varios de los comportamientos agresivos y las estructuras morales pre-convencionales no han sido impactados de forma homogénea entre la población, por parte de la escuela y los procesos de enseñanza/aprendizaje que esta diseña y aplica, lo cual, implicaría mayor compromiso por hacer de las competencias ciudadanas, procesos transversales a todas y cada una de las áreas de conocimiento con las que se relaciona el estudiante.

### Bibliografía

- Arendt, H., Cruz, M., & Novales, R. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Castro Aguirre, A. (2014). Teorías sobre el desarrollo moral. En Y. Heredia Escorzo, & S. Márquez Guzmán, *Desarrollo moral y competencias ciudadanas*.
- Colegio Marruecos Molinos IED. (2022). *Manual de convivencia 2022*. Bogotá.
- García Ruiz, M. (2010). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista digital*, 31-38.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lució, M. (2014). *Metodologías de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Lapponi Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 91-106.
- Modzelewski, H. (2007). El test de Kohlberg. En ". p. preferencias.
- Restrepo, R. (2005). Elementos para una teoría del conflicto primera parte: a propósito del conflicto.
- Cox, M. B. (2014). *Educación ciudadana en américa latina*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Gutiérrez, M. P., Domene, S., & Morales, J. A. (06 de 2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación*, 22(2), 85-110.
- Julieth Katherine Acosta-Medina, M. L.-B. (3 de 10 de 2019). Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas. *Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas*. Bucaramanga.
- Ministerio De Educación. (2004). Ministerio De Educación. *Estándares básicos de las*

- competencias ciudadanas*, 8. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación. (17 de 12 de 2015). *competencias ciudadanas*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación De Colombia. (10 de 2001). Orientaciones para la institucionalización de competencias ciudadanas. *Cartilla Brújula 1*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. *Formar para la ciudadanía ¡si es posible!* Colombia: Revolución Educativa Colombia aprende.
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). *Glosario*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79364.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (mayo de 2006). Estándares Básicos de Competencias. *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber*. Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (1996). *Constitución política de Colombia*. Colombia.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2017). *Informe de progreso de mitad de período sobre la implementación de la tercera fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Ginebra.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.
- UNESCO. (2005). *Educación para la Ciudadanía Mundial*. Obtenido de <https://en.unesco.org/themes/gced>



## Anexos

### Anexo 1.

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA	
<b>Objetivo de la encuesta:</b>	Identificar cómo se afecta/modifica la convivencia escolar a partir de la formación en competencias ciudadanas en un momento específico de la formación de los estudiantes de grado 9°.
<b>Tamaño de la muestra:</b>	65 estudiantes de grado 9°, de la IED Marruecos, Jornada tarde.
<b>Técnica de recolección:</b>	Cuestionario electrónico
<b>Fecha de la recolección de la información:</b>	05/10/2022
<b>Diseño y realización:</b>	La encuesta fue diseñada y realizada por el psicólogo Fernando Bello, candidato a magister en educación en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.
<b>Preguntas que se formularon:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Correo electrónico</li><li>• Nombre</li><li>• Personas que componen su hogar</li><li>• Sexo</li><li>• Edad</li><li>• Curso</li><li>• En Bogotá, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, un tónico que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Por qué?</li><li>• En este y otros casos, la vida de los seres humanos debe primar sobre cualquier otro derecho.</li><li>• Se debe respetar la norma por encima de los casos particulares.</li><li>• El temor al castigo por romper la norma, debería disuadir a Heinz de acceder al medicamento, si no cuenta con el dinero suficiente.</li><li>• En este y otros casos, se podría negociar y hacer de la aplicación de la norma un proceso flexible.</li></ul>

- Solamente, si conociera a Heinz le prestaría el dinero faltante.
- En el último año escolar, has tenido participación en alguna de las siguientes situaciones: Agresiones verbales, Liderazgo de estrategia alternativas para la solución de conflictos, Rifas o agresiones individuales o grupales fuera de la institución educativa, Rifas o agresiones personales
- Si la anterior pregunta genera más de una opción, explica en que ha consistido
- ¿Cómo crees que impacta la formación en competencias ciudadanas la forma en que te relacionas con otras personas en el entorno escolar?



Anexo 3.

Dilema de Heinz 903													
ID	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Centro de estudios	Personas que componen el grupo	Sexo	Edad	Categoría	De qué se trata el dilema de Heinz	¿Se debe o no robar el medicamento?	¿Se debe o no matar al médico?	¿Se debe o no matar a la mujer?	¿Se debe o no matar al niño?	¿Se debe o no matar al niño?
102	9/16/12 2 16:49:30	9/16/12 16:56:42	ases general	Maria y Francisco	Mujeres	27	903	Se debe robar el medicamento, pero no matar al médico.	0	0	0	0	0
103	9/16/12 2 16:52:01	9/16/12 16:55:38	ases general	maria, francisco	Mujeres	34	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	1	0	0	0	0
104	9/16/12 2 16:49:41	9/16/12 16:56:59	ases general	5	Mujeres	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
105	9/16/12 2 16:50:38	9/16/12 16:56:32	ases general	2 y francisco y yo	Francisco	26	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	2	0	0	0	0
106	9/16/12 2 16:49:12	9/16/12 16:56:30	ases general	maria, francisco y yo	Mujeres	34	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
107	9/16/12 2 16:49:12	9/16/12 16:57:32	ases general	maria, yo y francisco y yo	Mujeres	34	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
108	9/16/12 2 16:52:36	9/16/12 16:57:59	ases general	yo y yo y yo y yo	Mujeres	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	2	0	0	0	0
109	9/16/12 2 16:49:28	9/16/12 16:56:59	ases general	2 y maria, yo y yo y yo	Mujeres	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
110	9/16/12 2 16:47:39	9/16/12 16:56:59	ases general	Maria, yo y yo y yo	Mujeres	26	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
111	9/16/12 2 16:48:30	9/16/12 16:56:30	ases general	maria, yo y yo y yo	Mujeres	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
112	9/16/12 2 16:49:45	9/16/12 16:56:55	ases general	Maria, yo y yo y yo	Francisco	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
113	9/16/12 2 16:51:38	9/16/12 16:58:59	ases general	7	Francisco	26	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
114	9/16/12 2 16:48:28	9/16/12 16:56:32	ases general	maria, yo y yo y yo	Mujeres	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
115	9/16/12 2 16:54:28	9/16/12 16:59:47	ases general	5	Francisco	25	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0
116	9/16/12 2 16:50:29	9/16/12 16:59:52	ases general	yo y yo y yo y yo	Mujeres	26	903	no robar el medicamento, pero matar al médico.	0	0	0	0	0

## Anexo 4.

Tabulación		
Pregunta	Frecuencia	Frecuencia
	902	903
Personas que componen su hogar	Familia Monoparental (solo madre): 7/34	Familia Monoparental (solo madre):9/31
Sexo	Femenino: 18 Masculino: 16	Femenino: 17 Masculino: 15
Edad	13 años: 1 14 años: 14 15 años: 12 16 años: 5 17 años: 1	14 años: 1 14 años: 7 15 años: 13 16 años: 8 17 años: 1
Curso	<b>902</b>	<b>903</b>
En Bogotá, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, un tónico que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía ...	En desacuerdo con Heinz: 23 De acuerdo con Heinz:11	En desacuerdo con Heinz: 11 De acuerdo con Heinz: 20
En este y otros casos, la vida de los seres humanos debe primar sobre cualquier otro derecho.	MUY EN DESACUERDO: 3 EN DESACUERDO:6 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO: 7 DE ACUERDO: 7 MUY DE ACUERDO: 10	MUY EN DESACUERDO: 3 EN DESACUERDO:2 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO: 13 DE ACUERDO: 9 MUY DE ACUERDO: 7
Se debe respetar la norma por encima de los casos particulares.	MUY EN DESACUERDO. 1 EN DESACUERDO.3 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 12 DE ACUERDO. 12 MUY DE ACUERDO.5	MUY EN DESACUERDO.0 EN DESACUERDO.5 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 15 DE ACUERDO. 5 MUY DE ACUERDO.5

El temor al castigo por romper la norma, debería disuadir a Heinz de acceder al medicamento, si no cuenta con el dinero suficiente.	MUY EN DESACUERDO.2 EN DESACUERDO.7 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 12 DE ACUERDO. 8 MUY DE ACUERDO.4	MUY EN DESACUERDO.5 EN DESACUERDO.6 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 10 DE ACUERDO. 7 MUY DE ACUERDO.2
En este y otros casos, se podría negociar y hacer de la aplicación de la norma un proceso flexible.	MUY EN DESACUERDO.3 EN DESACUERDO.6 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 7 DE ACUERDO. 7 MUY DE ACUERDO.10	MUY EN DESACUERDO.3 EN DESACUERDO.2 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 9 DE ACUERDO. 9 MUY DE ACUERDO.7
Solamente, si conociera a Heinz le prestaría el dinero faltante.	MUY EN DESACUERDO.5 EN DESACUERDO.0 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO.5 DE ACUERDO. 15 MUY DE ACUERDO.8	MUY EN DESACUERDO. EN DESACUERDO.2 NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO. 10 DE ACUERDO. 10 MUY DE ACUERDO.8
En el último año escolar, has tenido participación en alguna de las siguientes situaciones:	Agresiones verbales: 19 Liderazgo de estrategia alternativas para la solución de conflictos:10 Riñas o agresiones individuales o grupales en la institución educativa:2 Riñas o agresiones personales:2	Agresiones verbales: 7 Liderazgo de estrategia alternativas para la solución de conflictos:19 Matoneo como víctima:1 Riñas o agresiones en grupo al interior del aula regular:1 Riñas o agresiones individuales o grupales en la institución educativa:1 Riñas o agresiones personales:1
Si la anterior pregunta genera más de una opción, explica en que ha consistido		
¿Cómo crees que impacta la formación en competencias ciudadanas la forma en que te relacionas con otras personas en el entorno escolar?	El contexto escolar hace imposible su aplicación en la mediación de las relaciones interpersonales.2 NO tiene ningún impacto.2 Tiene un impacto capaz de replicar en entornos extra-escolares.14 Tiene un impacto capaz de replicar en entornos extra-escolares.10	El contexto escolar hace imposible su aplicación en la mediación de las relaciones interpersonales.4 NO tiene ningún impacto,11 Tiene un impacto capaz de replicar en entornos extra-escolares.10 Tiene un impacto mínimo, es más importante la formación familiar.5

Enlace Formulario

<https://forms.gle/W3zVZcvt38gacWcx5>