

Universidad de los Andes

Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)

Maestría en Educación

Competencias ciudadanas en el curso Práctica social de la Universidad de los Andes

Tesis de grado presentada por

Andrés Bautista Ríos

Directora

Ana María Velásquez

Bogotá, Octubre de 2015

Tabla de contenido

Resumen ejecutivo	5
Introducción	6
Marco de referencia	10
Descripción general del curso y los proyectos	11
Generación creativa de opciones	14
Consideración de consecuencias.....	15
Empatía	15
Escucha activa	16
Asertividad	17
Metodología	19
Objetivos del curso	19
Tabla 1	19
Diseño.....	19
Participantes.....	20
Ética del estudio	21
Métodos de recolección de datos	21
Observaciones de clase	22
Entrevistas.....	22
Análisis de textos del componente de escritura	24
Tabla 2	24
Tabla 3	25
Plan de análisis	21
Tabla 4.....	25
Resultados y discusión	30
Relación entre el curso y Escucha activa	30
Relación entre el curso y Generación creativa de opciones	32
Relación entre el curso y Consideración de consecuencias	34
Relación entre el curso y Empatía	37
Relación entre el curso y Asertividad	40
Conclusiones	43

Tabla 5.....	45
Referencias.....	53
Anexos.....	55

Resumen ejecutivo

El propósito de este estudio es identificar y analizar la relación que existe entre el curso Práctica social de la Decanatura de Estudiantes de la Universidad de los Andes y las Competencias ciudadanas de los estudiantes que participan en él. Estas Competencias fueron entendidas en el estudio como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten que un ciudadano participe de forma activa y constructiva en una sociedad democrática (Chaux, Lleras y Velásquez, 2012). Además de un acercamiento teórico, la investigación busca describir una propuesta pedagógica basada en el marco teórico de las Competencias ciudadanas y que se desarrolla en el contexto de la Educación superior en Colombia. De esta manera, el estudio se enfoca en el curso Práctica social, que tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen Competencias ciudadanas a través de la creación de un *ambiente democrático de aprendizaje*.

En el estudio se utilizaron estrategias cualitativas de recolección y análisis de información, ya que este se centra en la experiencia de los estudiantes de la Universidad que toman el curso. Para tener un panorama general de las relaciones entre el curso y las competencias ciudadanas de los estudiantes, se tuvo en cuenta en la investigación a estudiantes de diferentes carreras y que habían participado de distintos proyectos ofrecidos por el curso. En todos los casos se utilizaron los objetivos de aprendizaje del curso como criterio para analizar la información recolectada.

Como principales resultados se pudo establecer que los estudiantes definen el curso como un espacio en el que pueden practicar y reconocer unas Competencias ciudadanas que han desarrollado en múltiples escenarios de su vida. También se pudo establecer que la interacción entre el estudiante y la comunidad beneficiaria de cada proyecto es la mayor oportunidad que ofrece el curso para que los estudiantes reflexionen sobre sus Competencias ciudadanas.

INTRODUCCIÓN

La diversidad de perspectivas existentes acerca de los fines que debería perseguir la Educación Superior se ve reflejada en las múltiples iniciativas para llegar a acuerdos y discutir temas controversiales que hacen parte de este debate. De hecho, al interior de cada institución de Educación Superior estos debates se presentan como oportunidades para construir conocimiento, pues como señala Mockus (2012) la universidad en sí misma “privilegia la discusión argumentada vinculándola orgánicamente tanto a la tradición escrita como a la posibilidad de organizar y reorganizar la acción desde un punto de vista racional” (p.54). Esto quiere decir que en estas instituciones es natural debatir diversas posturas, incluso cuando el tema en discusión es un aspecto esencial de la institución misma, como los fines que debe perseguir.

Sin embargo, en parte como resultado de los debates antes mencionados, existen temas sobre los que hay distintos puntos de vista, pero un acuerdo en cuanto a la importancia de estos al momento de definir los fines de una universidad y el sentido mismo de la Educación Superior. Un ejemplo de este nivel de acuerdo es la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Este documento, promovido por la UNESCO, es producto de la Conferencia mundial sobre Educación Superior de 1998 y recoge consideraciones generales acerca de las características que debería tener la Educación Superior para responder a las nuevas realidades.

En la *Declaración*, delegados de instituciones de todo el mundo, con perspectivas seguramente diferentes, identificaron unas misiones y funciones que tiene la Educación Superior. Mientras las misiones describen acciones necesarias para promover la investigación, todas las funciones hacen referencia a las responsabilidades éticas, políticas y sociales de las instituciones de Educación Superior. La *Declaración* define como función de la Educación Superior: “formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo” (UNESCO, 1998, p.18). Esto permite decir que a nivel mundial se reconoce la Educación Superior como un escenario que debe contribuir a la cohesión social a través de una formación ética y política con una perspectiva académica.

En el caso particular de la Educación Superior en Colombia la cohesión social a la que se refiere el párrafo anterior está mediada por unos valores y principios definidos en la Constitución Política de 1991. Es inevitable mencionar esta referencia, pues la Constitución es el punto de partida de cualquier reflexión acerca de la formación política en el contexto nacional colombiano y se

convierte en un criterio necesario para evaluar la calidad de ésta. Por lo tanto, esta investigación se interesa en la formación ciudadana y de valores democráticos, ya que estos dos conceptos recogen en gran medida la propuesta y los cambios políticos que la Constitución representa.

Además, como señalan Cox, Jaramillo y Reimers (2005) existen nuevas comprensiones de la formación ciudadana que tienen en cuenta conceptos contemporáneos de la ciudadanía y se alinean con miradas novedosas acerca del aprendizaje. En palabras de los autores:

“Tradicionalmente el currículo referido a la política, la nación y la ley, se concretó en una asignatura de ‘educación cívica’ frecuentemente ubicada al final de la educación secundaria, cuyo foco era el conocimiento del gobierno y sus instituciones. Esta visión ha sido superada de modo consistente por las definiciones curriculares vigentes de los seis países del estudio. La evolución de ‘educación cívica’ a ‘educación ciudadana’ implica una triple ampliación del currículo correspondiente: de estar al final, a incluir toda o gran parte de la secuencia escolar; de abarcar una a varias o muchas disciplinas, junto al concepto de que hay propósitos formativos transversales al conjunto de éstas; y tercero, una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia” (p.41).

Con base en lo anterior, esta investigación se centra en la formación de competencias ciudadanas en el contexto de los valores democráticos, asunto que se considera relevante en el ámbito de la Educación Superior, pues como afirma Print (2003):

“puede decirse que el objetivo último del sistema educativo en cualquier estado democrático es preparar a la siguiente generación de ciudadanos para que fortalezcan, aumenten y mantengan la democracia. Un gran número de politólogos, educadores y especialistas de otros campos afines dejan entrever que, sin ciudadanos activos y participativos, el futuro de la democracia tal y como la conocemos puede verse seriamente amenazado”

En esta medida, todos los actores involucrados en la educación en Colombia, sin importar la población a la que se dirigen, deben enfocarse en una formación política que contribuya a mantener el carácter democrático del país. Precisamente, el logro de este objetivo es el problema en el que se enmarca este estudio. Dicho de otra manera, en adelante se busca reflexionar sobre la manera en que la Educación Superior responde a las exigencias de formación ciudadana en Colombia.

Si bien, como se ha mostrado hasta aquí, existen acuerdos en torno a la importancia de la formación política en la Educación Superior, son más diversas las posturas al momento de definir las metodologías y conceptos que le permiten a las instituciones cumplir con sus propósitos de educación ciudadanía y participación democrática. Como lo señalan Cox, Jaramillo y Reimers (2005):

“La discusión sobre cómo educar para la ciudadanía democrática en América Latina [...] es siempre inacabada, siempre nueva. Debe reflejar el carácter dinámico y fluido de la discusión sobre qué es la democracia y la ciudadanía misma (la democracia es una forma de vida y también es un proceso, siempre en construcción)” (p.1).

Entonces si las concepciones de ciudadanía y democracia se consideran como dinámicas en sí mismas, se puede afirmar que la formación que alguien necesita para comprender e involucrarse en ellas debe tener este mismo carácter. Las instituciones de Educación Superior que parten de esta realidad evitan caer en la paradoja de enseñar una idea en permanente transformación a través de un método que no admite ningún cambio. Desde ese enfoque, la formación ciudadana es un problema de investigación permanente en los países democráticos, pues la evolución de los conceptos y las implicaciones de la ciudadanía exigen una reflexión constante acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje que la hacen posible.

En este marco el presente estudio pretende realizar la reflexión antes mencionada a través de la caracterización y valoración de una experiencia específica de formación en competencias ciudadanas en la Educación Superior colombiana. Como se verá en profundidad más adelante, el contexto en el que se desarrolla la investigación es el curso Práctica Social de la Decanatura de estudiantes de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Esta propuesta constituye un escenario propicio para pensar la formación ciudadana y las tensiones metodológicas que la hacen problemática, pues, por una parte, se ha diseñado con base en el marco conceptual de *Competencias Ciudadanas*; y por otra parte, propone a los estudiantes la metodología de Aprendizaje basado en el servicio (BSL). Ambos aspectos hacen que el curso se diferencie de otras propuestas de formación política centradas en que los estudiantes recorran una serie de contenidos teóricos y adquieran unos conocimientos a través de clases magistrales. Por el contrario, Práctica Social propone el desarrollo de unas competencias básicas por medio de una estrategia de aprendizaje basada en la experiencia.

Lo anterior hace que la propuesta curricular del curso sea coherente con las conclusiones de otros estudios y autores quienes han argumentado que la calidad de la formación ciudadana depende más de los ambientes de aprendizaje en los que se desarrolla que de los contenidos que la orientan (León, Lopera, Patiño & Useche, 2014; Lind, 2011; Jaramillo, & Murillo, 2012). La relación hipotética entre esta idea y el curso, que se ha considerado cierta como punto de partida del estudio, sumada a la importancia de sistematizar y difundir experiencias de formación ciudadana en la Educación Superior, motiva a que el proyecto de investigación que se plantea a continuación tenga tres objetivos:

- Describir la propuesta pedagógica del curso para formar en Competencias Ciudadanas
- Conocer la relación que encuentran los estudiantes entre su experiencia en el curso y el desarrollo de sus Competencias Ciudadanas
- Identificar aspectos que representen una oportunidad de mejora de la propuesta de formación ciudadana del curso

El cumplimiento de ellos permitirá construir respuestas acerca de lo qué está haciendo este curso para formar en Competencias Ciudadanas, cómo lo está haciendo y qué más puede hacer para lograr sus objetivos particulares y aportar al logro de las metas institucionales. Esta descripción, basada en la experiencia de diferentes actores involucrados en la Práctica Social, aporta a la reflexión sobre formación ciudadana en la Educación Superior en Colombia, ya que expone un punto de vista analítico y crítico sobre una propuesta que se ha implementado durante más de tres años. Por esa razón, una reflexión sobre esta experiencia puede ser un referente para otras instituciones y profesores interesados en desarrollar iniciativas similares.

MARCO DE REFERENCIA

Ciudadanía

El presente estudio parte de un concepto de ciudadanía asociado a la convivencia entre individuos. Es decir, la ciudadanía se ha entendido en este trabajo como una condición del ser humano cuando comparte un espacio con otros. Teniendo en cuenta el sentido etimológico del término, la condición de ciudadano está asociada a la pertenencia de alguien a un lugar y a las relaciones que establece con los otros seres humanos que ocupan ese mismo lugar (Bermúdez, Jaramillo y Sánchez, 2001). Por lo tanto, la idea de ciudadanía necesariamente está relacionada con un espacio y un tiempo que se comparten con otros. Como afirma Mejía (2000), esta es una concepción que orienta el problema de la ciudadanía hacia las decisiones individuales y cotidianas que tienen consecuencias sobre otros individuos ubicados en un mismo espacio y tiempo. La importancia de estas decisiones reside en que, a pesar de esta coincidencia espacio-temporal, cada ciudadano mantiene su condición de individuo y, por lo tanto, características individuales que pueden concordar o no con las de los otros. Así, las relaciones entre ciudadanos pueden ser de acuerdo o conflicto y resolver o no las tensiones propias de la interacción humana.

Lo anterior, sumado al permanente interés de los grupos humanos por mejorar sus condiciones de vida, promueve que los ciudadanos transformen los espacios, definan un orden, unas normas para la interacción y unos límites para las acciones, en otras palabras, creen una realidad colectiva con unos significados compartidos. Esta perspectiva parte de las afirmaciones de Bermúdez, Jaramillo y Sánchez (2001), quienes definen la ciudadanía como “todos aquellos acontecimientos de la vida diaria en todos los escenarios de aquel lugar construido conjuntamente y compartido por todos” (p.41). Por eso se hablará a lo largo de este estudio de una ciudadanía enfocada en los acuerdos, conflictos y soluciones que ocurren entre los individuos que comparten un espacio y un tiempo. Esto no busca desconocer otras comprensiones de la ciudadanía, sino identificar un referente que oriente la investigación. La razón para usar esta idea de lo ciudadano tiene que ver con su enfoque sobre las decisiones cotidianas, que resulta coherente con el interés de este estudio por conocer estrategias educativas que desarrollen las competencias básicas necesarias para que un individuo tome racionalmente dichas decisiones.

Esta concepción de ciudadanía y el interés de una formación que prepare al estudiante para enfrentar múltiples escenarios llevaron al estudio a centrarse en las *Competencias* como posibilidad curricular de la formación ciudadana.

Descripción general del curso y los proyectos

Práctica Social es un curso de la Decanatura de Estudiantes de la Universidad de los Andes en el que los estudiantes de pregrado asumen el rol de tutores en programas de formación académica dirigidos a diferentes comunidades. El curso está compuesto por el Proyecto de alfabetización informática para personas de avanzada edad, el Proyecto de Refuerzo académico para estudiantes de décimo grado de los colegios de la Asociación Alianza Educativa y el Proyecto VIDA donde también participan estudiantes de esta Asociación. En cada uno de estos proyectos, los estudiantes de la Universidad son los responsables de diseñar, implementar y evaluar una sesión de clase semanal a lo largo de un semestre académico. Además del trabajo que los tutores, organizados por parejas, realizan con la comunidad, Práctica social ofrece un componente reflexivo, donde el estudiante, de manera escrita, relaciona su propia experiencia en el curso con referencias bibliográficas acerca de las *Competencias Ciudadanas*.

En el Proyecto de alfabetización informática los tutores trabajan con un grupo de adultos mayores interesados en aprender acerca de computadores y programas informáticos. El propósito del proyecto es que los participantes conozcan mejor las herramientas básicas del computador, de Internet y de los programas del paquete Office para incorporarlos en sus actividades cotidianas. Con este fin, los tutores diseñan e implementan doce sesiones de clase que se llevan a cabo en las bibliotecas administradas por la caja de compensación Colsubsidio.

El Proyecto VIDA está dirigido a un grupo de estudiantes de undécimo grado de los colegios de la Asociación Alianza Educativa. El objetivo de los tutores en este proyecto es que los estudiantes de los colegios reflexionen y diseñen un proyecto de vida con base en sus habilidades, dificultades e intereses. En especial, se busca que los estudiantes reconozcan la Educación Superior como una de las principales oportunidades para alcanzar sus metas personales. En este caso, los tutores proponen sesiones basadas en las experiencias previas y en un papel activo del estudiante.

El Proyecto de Refuerzo académico se enfoca en las habilidades escolares de los estudiantes de décimo grado de los colegios de la Asociación Alianza Educativa. En particular, el proyecto se centra en las áreas del conocimiento que se evalúan en la Prueba de Estado (*Saber 11* para el

momento del estudio). El propósito de esta iniciativa es que los estudiantes obtengan mejores resultados en la prueba antes mencionada y así aumenten las posibilidades de que ingresen a la Educación Superior. En este sentido, para los estudiantes de los colegios, los tutores del curso también se convierten en una fuente de información valiosa acerca de la vida universitaria y de los programas de pregrado que les interesa estudiar.

A pesar de las diferencias entre los proyectos, el Programa del curso deja claro que los tres buscan que los estudiantes creen “ambientes democráticos de aprendizaje para desarrollar en ellos competencias éticas y ciudadanas que les permitan acercarse al ejercicio de la ciudadanía activa y el reconocimiento de la dignidad humana” (Decanatura de Estudiantes, 2014). Este objetivo general evidencia que el enfoque del curso es el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en los estudiantes de pregrado de la Universidad. Además, mencionar la creación de un ambiente democrático de aprendizaje sirve para aclarar que las clases que los tutores diseñan e implementan son la actividad central del curso y el medio propuesto para el desarrollo de *Competencias*, pues en estas sesiones es donde se supone que deben crear dicho ambiente.

Al mismo tiempo, el curso se propone cinco objetivos específicos que se relacionan con el objetivo general, pero que señalan con mayor precisión lo que se espera que logren los tutores al finalizar la Práctica. Los objetivos específicos del curso son los siguientes:

1. Crear y orientar soluciones de acuerdo a las necesidades puntuales de las comunidades desde una perspectiva social y de respeto por el otro.
2. Lograr interacciones que sean constructivas, pacíficas y participativas.
3. Identificar y responder positivamente ante las actitudes, valores y emociones propias y las de los demás. Formular acuerdos, resolver conflictos y considerar consecuencias.
4. Reflexionar desde un punto de vista ético sobre las razones de su acción; y emitir un juicio sobre el contexto social en el que ésta ocurre.
5. Desarrollar las competencias analítica, reflexiva, argumentativa y de pensamiento crítico mediante el perfeccionamiento de la escritura y el uso del español para interpretar, explicar y comunicar ideas.

Los objetivos específicos anteriormente mencionados fueron incluidos en el programa del curso como parte de la transformación metodológica que este tuvo durante el primer semestre de 2013. Una de las principales modificaciones que tuvo Práctica social en este periodo fue el

establecimiento del marco conceptual de Competencias Ciudadanas como referente teórico del curso.

Antes de 2013, Práctica social buscaba ofrecer al estudiante una experiencia de servicio enfocada en la sensibilidad social y el reconocimiento de realidades diferentes a las habituales para un estudiante de la Universidad de los Andes. En este sentido, existían dificultades para evaluar el efecto que el curso tenía en los participantes, pues los criterios para medir este propósito eran difíciles de definir. Justamente las Competencias Ciudadanas aparecían en ese momento como una propuesta de formación política con intereses similares a los del curso, que conceptualizaba lo que Práctica social venía haciendo y, antes que reñir con él, promovía su carácter “práctico”. Además, las definiciones de cada competencia, incluidas en propuestas como los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (MEN, 2006), resultaban útiles para proyectar con mayor precisión las comprensiones a las que podían llegar los estudiantes que tomaran el curso.

Para diseñar esta nueva propuesta curricular la coordinación de Práctica social contó con el apoyo del Centro de Español de la Universidad, ya que se identificó la escritura como el medio más adecuado para que los estudiantes sistematizaran su experiencia y reflexión sobre el curso. Por esta razón, desde ese momento y hasta ahora, Práctica social es uno de los cursos tipo E de la Universidad, es decir, que es uno de los cursos que, en asociación con el Centro de Español, se propone desarrollar habilidades de escritura académica de los estudiantes. Como se verá más adelante, este fue uno de los aspectos que se tuvo en cuenta dentro de los instrumentos de recolección de datos, pues se trata de una de las características más relevantes del curso. Por otro lado, como parte de esa misma transformación, Práctica social se involucró en el piloto de cursos épsilon, orientados por el Centro de Ética de la Universidad. En estos cursos se busca integrar de manera transversal los contenidos disciplinares con temas de ética y ciudadanía. Por lo tanto, el curso se ajusta a los intereses de los cursos épsilon, pues ambas propuestas se interesan en las estrategias de formación ética de los estudiantes.

La intervención de estos centros en el curso resulta importante al momento de describirlo, pues ambos apoyan tanto el diseño de actividades como la evaluación de los estudiantes. Esto también implica que el curso, para mantener las clasificaciones de tipo E y épsilon debe cumplir con las condiciones que los respectivos centros exigen. De hecho, los componentes ético y de escritura que se han incorporado en el programa están directamente relacionados con los objetivos específicos cuatro y cinco, que reflejan el compromiso de Práctica social con las dos iniciativas.

El objetivo específico cuatro define una relación entre la ética de los estudiantes y el curso, que seguramente aporta a las comprensiones ciudadanas, pero que puede constituir en si misma el objeto de una investigación en particular. En este sentido, se ha tomado la decisión de enfocar el presente estudio en la formación de las Competencias Ciudadanas al margen de esta relación entre estas y la reflexión ética. Asimismo, el objetivo específico cinco establece una relación entre habilidades de comunicación escrita y pensamiento crítico. Al respecto se tuvieron en cuenta las consideraciones de Mejía y Perafán (2011) acerca del Pensamiento crítico como competencia ciudadana situada en el ámbito cognitivo y que se ubica en el trasfondo de otras competencias. Con base en las conclusiones presentadas por estos autores, puede decirse que la relación entre Pensamiento crítico y escritura en el marco del curso merece un nivel de profundidad que un estudio general como este no puede dedicarle

Competencias ciudadanas en el curso Práctica social

Para Torrado (2000), el surgimiento de las competencias en el contexto pedagógico responde a la preocupación por el papel, los objetivos y en general, por la calidad de la educación nacional. Según la autora precedentes como el Sistema Nacional de la Calidad (Saber), los indicadores de Logró para cada área y los ajustes al Examen de Estado, posteriores a la aparición de la Ley General de Educación, convergen en “una dinámica antes invisible y dispersa para convertirla en una <<corriente de pensamiento>> que oriente las grandes decisiones de la política nacional dirigidas al mejoramiento de la calidad” (Torrado, 2000, p.33). De esta manera, las competencias harán parte de dicha corriente de pensamiento, que según Torrado, desembocaría en una transformación del horizonte educativo colombiano que busca, como lo presentó la Misión de ciencia, educación y desarrollo creada por el gobierno en 1995, “cualificar el sistema escolar”.

Este interés por la calidad educativa sumado a las nuevas comprensiones de “lo ciudadano” nacidas de la Constitución del 1991 y a las necesidades del contexto social, político y cultural del país, llevaron al Ministerio de Educación en el año 2004 a extender la propuesta, no solo a competencias académicas (Matemáticas, Ciencias y Lenguaje) sino a competencias en ciudadanía. Como lo muestran los Fundamentos pedagógicos del Programa de *Competencias Ciudadanas*, donde se recogen algunos conceptos y reflexiones de los primeros ocho años de esta experiencia, el fin de concebir una propuesta de formación ciudadana con el enfoque de las competencias, significa entender “que no basta con tener muchos conocimientos sobre un área específica, sino que también es importante saber utilizarlos en diferentes contextos y en situaciones nuevas o

imprevistas” (MEN, 2012, p. 13). Por lo tanto, este enfoque de formación entiende las competencias como capacidades que alguien tiene para hacer algo, en este caso, las *Competencias ciudadanas* son las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen para participar activamente del Estado social derecho y sus alcances.

Respecto a lo anterior, Chau, Lleras y Velásquez (2004) definen las competencias ciudadanas como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Además de esta definición, esta publicación clasifica las *Competencias Ciudadanas* en conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras. Asimismo, estos autores identifican como ámbitos principales que constituyen la concepción de ciudadanía que guía el enfoque de Competencias Ciudadanas la Convivencia y Paz, la Participación y Responsabilidad democrática, y la Pluralidad y valoración de las diferencias.

Los objetivos específicos del curso Práctica social, objeto central de esta investigación, se convirtieron en el criterio para identificar *las Competencias Ciudadanas* que, en particular, el curso pretendía formar. Esto significa, que hay un grupo de competencias que se relacionan de forma más evidente con los objetivos que otras. Por lo tanto, no se trata de excluir completamente las competencias que no se relacionan con un objetivo, sino de proponer un sistema analítico de competencias para describir la experiencia de los tutores en Práctica social. A continuación se define cómo se entiende cada competencia seleccionada en el estudio y la razón para incluirla en el mismo.

Generación creativa de opciones

Se define como la habilidad de proponer múltiples alternativas para solucionar una situación problemática. En el caso particular de las Competencias Ciudadanas, la Generación creativa de opciones se enfoca en la creación de alternativas para resolver conflictos interpersonales y evitar la agresión pues, como señala Chau (2012), “cuando dicha competencia no está bien desarrollada, las personas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones por la fuerza, con agresión, porque no parecen contar con otras alternativas”. Esto quiere decir que las personas que contemplan menos posibilidades para resolver una situación de conflicto se inclinan rápidamente por la agresión, ya que es menos probable encontrar una respuesta constructiva en un número limitado de opciones.

Guerra y Slaby (1990) realizaron diversas investigaciones en las que trabajaron con un grupo de adolescentes de una prisión estatal norteamericana con antecedentes de agresividad. Entre otras, los investigadores se planteaban conocer la cantidad de alternativas que eran capaces de proponer estos participantes frente a una situación problemática. El análisis de las respuestas permitió establecer una correlación positiva entre los niveles de agresividad de los participantes y el número limitado de opciones que se les ocurrían para responder a un problema. Lo anterior significa que los participantes con menores niveles de agresividad eran a su vez quienes tenían mayor capacidad de proponer múltiples alternativas para resolver una situación problemática.

Las situaciones de conflicto que ocurren en el curso nunca han estado ligadas a una agresión de ningún tipo. Sin embargo, al proponerles a los estudiantes “crear y orientar soluciones de acuerdo con las necesidades de las comunidades” el curso espera que el tutor resuelva situaciones que pueden ser conflictivas por los diferentes intereses de los participantes de cada proyecto. En este sentido, al ser el responsable de diseñar e implementar las clases, el tutor debe identificar y ofrecer un conjunto de alternativas que permitan enfrentar situaciones de forma constructiva y democrática, es decir, llegando a acuerdos y teniendo en cuenta los intereses de todo el grupo.

Consideración de consecuencias

Se define como la habilidad para prever las repercusiones de las acciones que una persona lleva a cabo. Alguien que ha desarrollado esta competencia es más consciente del efecto que tendrán sus decisiones y actuaciones sobre sí mismo, sobre otros, sobre los animales o sobre el medio ambiente (Chaux, 2012). De acuerdo con esto, se puede decir que una persona tenderá a evitar determinadas acciones si es consciente de un mayor número de consecuencias negativas tanto para él como para otros.

En los estudios de Guerra y Slaby (1990) antes mencionados, además de las correlaciones acerca de la *Generación creativa de opciones*, los autores establecieron conclusiones sobre la *Consideración de consecuencias*. Por ejemplo, se encontró que los participantes menos conflictivos del estudio fueron capaces de pensar en, por lo menos, tres consecuencias de una acción agresiva, mientras que quienes habían sido considerados como los más violentos sólo identificaron una o dos. En esta medida, la *Consideración de consecuencias* es central para entablar relaciones constructivas con otros, pues permite fijar criterios para hacer o dejar de hacer algo y para asumir la responsabilidad sobre las propias acciones.

En el curso esta competencia está relacionada de forma directa con los objetivos específicos 1 y 3, relacionados respectivamente con la creación de soluciones y la formulación de acuerdos. En el primer caso, la Consideración de consecuencias interviene en la creación de soluciones que tengan en cuenta las necesidades de la comunidad, ya que el tutor debe considerar el efecto que tendrán sus propuestas y decisiones en su compañero, en los estudiantes y en sí mismo. En el segundo caso, el tutor es el referente de decisión dentro del proyecto, por lo tanto debe ser el garante de los acuerdos que se establezcan en ese escenario. Por lo tanto, debe ser consciente y valorar las consecuencias positivas y negativas que tendrán estos acuerdos en todos los participantes de la clase para tomar la decisión que se ajuste mejor a la creación de un ambiente democrático de aprendizaje.

Empatía

Esta competencia es definida por Hoffman (2002) como una serie de procesos psicológicos que hacen que los sentimientos de alguien sean más congruentes con los de otro que con los propios. Esto quiere decir, que un observador es capaz de identificar, imaginar y tener un sentimiento similar al de un sujeto diferente a él mismo. Hoffman se refiere a este proceso como una afección empática, con lo que se distancia de las posturas psicológicas que definen la empatía como una consciencia cognitiva de lo que otro siente y, en cambio, propone una concepción que trasciende lo cognitivo, pues en ella el observador reconoce los sentimientos del otro, pero además se identifica con ellos.

Con base en esta comprensión emocional de la Empatía, Chau (2012, p. 71) señala que “alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros”. Para este autor, este vínculo emocional motiva al observador a tener determinadas actitudes frente al otro e incluso desencadena acciones relacionadas con la situación en la que ese otro se encuentra. Al respecto, Tanto Hoffman (1981) como Eisenberg y Miller (1987) establecieron que existe una relación entre la empatía y la actitud de ayuda, pues el observador se involucra en la situación del otro en el momento en que se identifica con las emociones que éste experimenta. Además, los estudios realizados por los autores mencionados demostraron que el observador después de ayudar se siente mejor con respecto a lo que sentía antes de hacerlo. Lo anterior fortalece la concepción de afección empática de Hoffman, que se alinea con la definición de Empatía que Chau, Lleras y Velásquez (2004) presentan como referente para el desarrollo de

propuestas curriculares basadas en los *Estándares de Competencias Ciudadanas* y en el que también se basa el curso Práctica social para referirse a este aspecto.

La Empatía se relaciona principalmente con el objetivo específico 3, pues en él se afirma que el tutor debe “responder positivamente ante las actitudes, valores y emociones propias y las de los demás”. En este caso, una reacción empática recogería otras competencias esperadas (como identificar las emociones propias y ajenas) y definiría el tipo de respuesta que se espera que dé el tutor. Es decir, este objetivo muestra que el tutor debe reconocer las emociones propias, las de sus estudiantes y tener reacciones que sean coherentes con este reconocimiento.

Escucha activa

Gordon (1970) define esta competencia con base en la relación comunicativa que se da entre un emisor y un receptor. Para caracterizar la *Escucha activa* entre estos dos interlocutores, Gordon la opone al concepto de “escucha pasiva”, donde el emisor produce un mensaje mientras el receptor lo escucha en silencio. De esta manera, para Gordon, la Escucha activa consiste en la habilidad de un receptor para comprender los mensajes que recibe y demostrarle al emisor que ha realizado dicha comprensión. Por lo tanto, el papel activo del receptor consiste no sólo en considerar que ha entendido el mensaje que recibió, sino en verificar que su comprensión es coherente con lo que originalmente el emisor quiso transmitir.

Esta competencia es central para la formación ciudadana, pues como lo señalan Stone, Patton y Henn (1999) sólo puede establecerse una relación constructiva entre dos personas si ambos se sienten escuchados y comprendidos. Así, el desarrollo de la Escucha activa se relaciona con la posibilidad de reconocer las opiniones y argumentos de otros, con el fin de evitar comprensiones erróneas y sus consecuencias. Chaux (2012), al definir esta competencia, menciona estrategias puntuales como el parafraseo, la clarificación y el resumen, que le permiten al receptor demostrarle al emisor que ha comprendido su mensaje.

Esta competencia puede relacionarse con los tres objetivos específicos del curso Práctica social que el estudio está trabajando, pues en todos ellos es necesario que el tutor conozca las necesidades y emociones de los estudiantes para responder de forma constructiva y democrática. De hecho, el objetivo dos, referido a la calidad de la comunicación que el tutor debe lograr, puede dividirse en un “saber escuchar” y “saber decir”. En este sentido, lograr este objetivo depende

enteramente de la *Escucha activa*, pues esta competencia abarca los que el curso entiende por “saber escuchar” y es un punto de partida necesario para “decir” de forma constructiva.

Asertividad

Para Lange y Jakubowski (1976) esta competencia implica comunicarse con otro para defender los derechos personales y expresar pensamientos, sentimientos y creencias, en formas apropiadas, directas, honestas y que no violen los derechos de otras personas. Por lo tanto, la *Asertividad* es la habilidad de un emisor para decir algo siendo consciente de respetar los derechos propios y los derechos de su interlocutor. Esta competencia le permite a alguien dejar claros sus puntos de vista sin atacar los de otros o evitando una respuesta agresiva (Chaux, 2012).

La *Asertividad* juega un rol central en propuestas educativas basadas en *Competencias Ciudadanas* y resolución de conflictos, pues expresar un punto de vista propio sin la intención de descalificar el de otro aumenta la posibilidad de establecer un diálogo constructivo. Esto se debe a que los interlocutores reconocen que los derechos de otros son tan importantes como los propios y basan en esto sus interacciones comunicativas.

Esta competencia, de forma similar a la *Escucha activa* se relaciona con los tres objetivos estudiados, pues en todos los casos la comunicación efectiva entre tutores y estudiantes, es una condición para garantizar una respuesta adecuada a las emociones y la creación de soluciones democráticas. Asimismo, el objetivo dos, que habla directamente de la forma en que deben comunicarse los tutores en el curso, está muy relacionado con la *Asertividad*, ya que este exige “interacciones constructivas, pacíficas y participativas”. Justamente una forma en que los tutores pueden cumplir estas tres condiciones es a través de intervenciones en las que es evidente que se respetan los derechos propios y los derechos de los estudiantes.

Hasta este punto se ha mostrado una relación entre los objetivos específicos del curso y las *Competencias Ciudadanas*. En este recorrido se hizo énfasis en los objetivos uno, dos y tres, pues son los que se relacionan con todas las actividades que los estudiantes deben realizar mientras cursan Práctica social. Por lo anterior y con base en las relaciones establecidas entre los objetivos específicos del curso y la definición teórica de cada competencia la pregunta de investigación que guio la recolección de información fue: ¿qué relación establecen los estudiantes entre Práctica social y las competencias ciudadanas asociadas a los objetivos del curso?

METODOLOGÍA

En primera instancia este estudio se propone, a partir de las experiencias de los estudiantes, describir la contribución que el curso Práctica social representa en el desarrollo de unas competencias ciudadanas determinadas. En particular, la investigación se pregunta por la incidencia que tienen las actividades realizadas por los estudiantes en el curso en el desarrollo de las *Competencias Ciudadanas* relacionadas directamente con los objetivos específicos del programa. La Tabla 1 expone los objetivos específicos del curso que se consideraron en este estudio y las Competencias Ciudadanas que se relacionaron con su cumplimiento:

Tabla 1. Competencias asociadas a objetivos específicos

Objetivo específico	Competencias Ciudadanas asociadas
<p>(1) Crear y orientar soluciones de acuerdo a las necesidades puntuales de las comunidades desde una perspectiva social y de respeto por el otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de opciones • Consideración de consecuencias • Escucha activa • Asertividad • Argumentación
<p>(2) Lograr interacciones que sean constructivas, pacíficas y participativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad
<p>(3) Identificar y responder positivamente ante las actitudes, valores y emociones propias y las de los demás. Formular acuerdos, resolver conflictos y considerar consecuencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Consideración de consecuencias • Empatía

Diseño

Durante el primer semestre de 2014 mi participación como tutor de escritura del curso me permitió conocer el programa, las actividades propuestas y las dinámicas de los estudiantes inscritos en Práctica social. Esta misma participación y la función de calificador de textos me sirvieron para hacer un reconocimiento de la información que podía extraer de las *Bitácoras* y los *Textos de competencias* que los estudiantes presentan escriben en el curso. Con este panorama, inicié el diseño de un marco conceptual para comprender, desde un punto de vista teórico, las prácticas que observaba de forma cotidiana. De esta manera, durante el segundo semestre de 2014 recogí datos a través de diferentes métodos que se describen en esta sección.

Como se ha señalado en varios momentos, uno de los objetivos de este estudio es describir la experiencia que tienen los estudiantes cuando participan en él. Por eso, el marco de referencia que se expuso antes describe los proyectos y las decisiones conceptuales que definen Práctica social. Dicha descripción, además de responder al primer objetivo del estudio, es necesaria para explicar el diseño de investigación y métodos de recolección de información utilizados.

A partir de lo anterior, el estudio encontró información a través de entrevistas con estudiantes y de los textos que ellos escribieron en el curso. Estas dos estrategias ofrecieron información relevante para responder la pregunta de investigación planteada y cumplir con todos los objetivos propuestos. Con el fin de hacer una descripción más detallada de la experiencia de los estudiantes, se implementaron observaciones de clase, lo que aportó a cumplir con el producto del primer objetivo (caracterizar la propuesta pedagógica del curso) y resultó necesario en el análisis de los otros dos mecanismos de recolección de información.

Participantes

Como se señaló en la descripción del curso, los estudiantes inscritos cumplen el rol de tutores organizados por parejas. Por lo tanto, para tener en cuenta esta condición dentro de la descripción de las actividades, no se escogieron participantes de manera individual, sino que se tomaron como referencia parejas de trabajo. Estas parejas participaron de la aplicación de diferentes instrumentos de recolección y, además, aportaron productos de su proceso de escritura individual, con el fin de tener el panorama más completo posible de la experiencia de estas personas dentro del curso.

En este proceso de selección fue necesario tener en cuenta que este curso, en el momento en el que se desarrolló la investigación, es un requisito para los estudiantes beneficiarios de la beca “Quiero estudiar” que ofrece la Universidad. Con base en lo anterior y con el fin de obtener información variada en términos de la motivación de los estudiantes para inscribir el curso, se escogieron parejas conformadas por un estudiante becado (que debía inscribir el curso como un requisito y un estudiante no becado (que lo inscribe de manera voluntaria). Además de lo anterior, se escogió una pareja de trabajo de cada uno de los proyectos que conforman la Práctica, lo que permite tener puntos de vista basados en todas las posibles experiencias que los estudiantes tienen dentro del curso. Así, para la etapa de descripción de la propuesta pedagógica del curso se contó con la participación de tres parejas, es decir, seis estudiantes inscritos en el curso durante el segundo semestre académico de 2014.

Por otro lado, con la intención de complementar la información entregada por estudiantes que estaban cursando la Práctica, para el momento de indagar sobre la contribución del curso al desarrollo de competencias, se invitó a estudiantes que habían aprobado el curso en semestres anteriores. Ellos también participaron en la aplicación de instrumentos diseñados para el estudio y aportaron los textos que habían realizado en su momento. Vale la pena aclarar que fue posible tener en cuenta los textos que ellos realizaron porque las instrucciones eran exactamente las mismas que recibieron los otros participantes de la investigación. De nuevo, se consideró la condición de “becado” y “no becado” con los criterios mencionados para el grupo anterior y así se contó con la participación de cinco participantes adicionales.

Ética del estudio

Los estudiantes participantes firmaron un consentimiento informado, en el que se explicaban los alcances del estudio y el uso que recibiría la información que estaban aportando. En este consentimiento (ver Anexo 3) también se explica qué partes de los textos o de las declaraciones de los participantes pueden citarse en el documento, siempre y cuando se haga de manera anónima. Además, en el caso de los estudiantes que aún se encontraban cursando Práctica social, se aclara que la participación en el estudio no tendrá ninguna repercusión en la calificación del curso.

Métodos de recolección de datos

Observación de clase

Al tratarse de un curso basado en el Aprendizaje en el Servicio y estar dirigido a que el estudiante construya ambientes democráticos de aprendizaje, la actividad principal de Práctica social es la clase que semanalmente dirigen los tutores, ya que es en este espacio donde ocurre el contacto entre ellos y la comunidad beneficiaría del proyecto. Por esta razón, para describir de la manera más fidedigna posible las actividades que realizan los estudiantes en el curso y caracterizar cada una de ellas, resultaba importante conocer cómo se desarrollan estas sesiones. Con este propósito se programaron tres (3) observaciones a cada una de las tres parejas seleccionadas para el estudio y se realizó el registro de las acciones que cada pareja de trabajo llevó a cabo en estas nueve clases (Ver Anexo 1).

El propósito particular de estas observaciones fue describir las actividades de los tutores durante las sesiones de trabajo con los beneficiarios. Además, la observación permitiría ver la coherencia entre las actividades propuestas por los tutores en el planeador y la clase como tal. Lo anterior, se consideró, en primer lugar, porque la planeación es una parte importante de la experiencia del tutor; y, en segundo lugar, porque en los textos y entrevistas se encontró que el proceso de planeación era una de las oportunidades para que los tutores emplearan sus Competencias Ciudadanas. Sobre esta estrategia Adler y Adler (1994, p.80) dicen que el proceso de observación “consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s)”, lo que representa para el estudio la oportunidad de interactuar con los tutores participantes y completar la información extraída por otros medios.

Para sistematizar la información que surgió en estas observaciones se diseñó un formato de observación de clase enfocado en describir las acciones de los tutores dentro de cada sesión. Sin embargo, las observaciones de clase también resultaban una oportunidad de avanzar en el establecimiento de relaciones entre actividades del curso y el desarrollo de Competencias Ciudadanas. Por esta razón, el formato de observación incluyó una columna donde el observador podía señalar la evidencia de una Competencia o, incluso, la ausencia de ella (Ver Anexo 1).

Entrevistas

Una de las necesidades que originó este estudio fue conocer las experiencias de los estudiantes en el curso y cómo éstas se relacionaban con el desarrollo de Competencias Ciudadanas. En este sentido, era necesario diseñar un instrumento de recolección de datos que privilegiara la voz de

los tutores en la investigación. En primera instancia se propuso realizar un grupo focal con estudiantes que ya habían terminado el curso. Sin embargo, la dificultad para reunir al grupo completo impidió que esta primera propuesta se llevara a cabo. Como alternativa a la situación mencionada se planteó entrevistar a cada uno de los estudiantes seleccionados para el grupo focal. Lo anterior implicaba perder la construcción conjunta de definiciones de las Competencias y de las oportunidades que daba el curso para desarrollarlas, pero hacía posible indagar en profundidad por la experiencia que cada uno de los participantes había tenido en Práctica social. Como señala Kvale (1996, p.6) las entrevistas permiten “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”, es decir, que esta técnica puede aportar a la reconstrucción de la experiencia de los estudiantes en el curso.

En las entrevistas se indagó en primer lugar sobre las definiciones que estudiantes que habían tomado el curso o que lo estaban tomando tenían de cada competencia seleccionada. En segundo lugar, se preguntó si el curso había contribuido de alguna manera a que cada uno de ellos desarrollará esa competencia. Por último, con el fin de seguir indagando por el aporte que puede representar el curso al desarrollo de competencias, se preguntó qué otras acciones pueden emprenderse en el curso para que haya una mayor contribución al respecto.

Cada entrevista constó de 18 preguntas abiertas, seis dirigidas a las definiciones de las Competencias y 12 a la contribución del curso en su desarrollo. En algunas ocasiones el carácter semi-estructurado permitió proponer nuevas preguntas a partir de las respuestas del entrevistado (ver preguntas de la entrevista en el Anexo 2). Respecto a la primera pregunta, como se mencionó antes, la idea inicial era construir en un grupo focal una definición compartida de cada competencia. En el caso de las entrevistas el resultado fue una definición particular de cada una de ellas. Las otras dos preguntas se desarrollaron con más especificidad de la que el grupo focal permitía, ya que cada participante pudo aportar experiencias particulares, relaciones entre Competencias e incluso expresar su desacuerdo con la propuesta curricular del curso al respecto. En total, se implementaron cinco entrevistas individuales semi-estructuradas de entre 35 y 45 minutos. Se llevó un registro en audio de las sesiones que posteriormente permitió la transcripción de las mismas.

Análisis de textos del componente de escritura

Como se dijo en la descripción inicial de Práctica social, este hace parte de los cursos tipo E de la Universidad, lo que quiere decir que en él se reconoce la escritura como el medio privilegiado para que los estudiantes demuestren sus comprensiones curriculares, en este caso sus comprensiones sobre Competencias Ciudadanas. Lo anterior implica que los textos que realizan los estudiantes son uno de los insumos principales que tienen los coordinadores del curso para medir el cumplimiento de los objetivos. Por eso, el curso ha diseñado un componente de escritura compuesto por diferentes tipos de textos y, que con el acompañamiento del Centro de Español de la Universidad, busca el desarrollo de habilidades de escritura académica de los estudiantes. El componente de escritura está conformado por tres textos cortos llamados Bitácoras, donde el estudiante responde una pregunta en uno o dos párrafos; y por tres textos argumentativos, llamados Textos de competencias, en los que el estudiante sustenta una postura con base en fuentes bibliográficas y su experiencia en el curso. Esto último implica que los textos se escriben en primera persona, pues buscan que el estudiante exponga las reflexiones que el curso le ha generado.

Estos materiales resultaron valiosos para la investigación, ya que en general en ellos se indaga por la experiencia que el tutor ha tenido a lo largo del semestre en el curso. Lo anterior quiere decir que en los textos se encontraron descripciones de las actividades de los tutores en el curso y la relación que ellos establecieron entre estas y las Competencias Ciudadanas. Por otro lado, en las instrucciones que reciben los estudiantes para escribir estos textos, los coordinadores siempre proponen una pregunta o un enunciado relacionado explícitamente con el curso y las Competencias Ciudadanas. Para ilustrar lo anterior las Tablas 2 y 3 exponen las preguntas o los enunciados que recibieron los estudiantes como parte de las instrucciones de escritura en cada caso mencionado:

Tabla 2. Preguntas y enunciados de las Bitácoras del curso Práctica social

Entrega	Instrucción
1	<p>Organice una respuesta en dos párrafos a partir de su posición frente al enunciado en cursivas, siguiendo las instrucciones a continuación.</p> <p style="text-align: center;"><i>Cursar Práctica Social me convierte en mejor persona</i></p>

3	<p>En esta bitácora se espera que usted construya un párrafo de desarrollo a partir de las siguientes instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lea la Introducción del libro “Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula”, escrita por Enrique Chauz. 2. Escoja una de las Competencias Ciudadanas que más le cueste trabajo poner en práctica en su cotidianidad. 3. Argumente por qué escogió esta Competencia Ciudadana usando sus experiencias personales y las vivencias que ha tenido en el curso Práctica Social.
5	<p>Construya su argumentación a partir de la siguiente pregunta:</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Por qué le recomendaría o no a un compañero cursar Práctica Social?</i></p>

Tabla 3. Preguntas y enunciados de los textos de competencias del curso Práctica social

Entrega	Instrucción
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. ESCOJA UNO de los tres argumentos que se listaron con anterioridad [Referidos a la posibilidad de hacer un acuerdo con la pareja de trabajo para, a pesar de no merecerlo, calificarse con notas altas en la coevaluación del curso]. 2. De acuerdo al argumento escogido, responda la siguiente pregunta: ¿Por qué usted accedería o no a realizar este acuerdo con su compañero? 3. Proponga una tesis donde manifieste claramente la razón que lo hace estar de acuerdo o en desacuerdo con la propuesta de su compañero. 4. Construya su argumentación pensando en defender suficientemente su posición frente a la situación hipotética. 5. Es necesario incluir una conclusión donde usted presente todas las ideas a las que ha llegado después de reflexionar sobre estos argumentos.

4	<p>El enunciado que debe guiar toda su argumentación es:</p> <p style="text-align: center;"><i>Algunos estudiantes privilegian lo académico por encima de lo emocional porque consideran que es lo más importante para alcanzar el éxito.</i></p> <p>¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación?</p> <p>Tome una posición y susténtela con argumentos.</p>
6	<p>Responda a la siguiente pregunta en un texto argumentativo:</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Cree usted que es relevante un curso como Práctica Social dentro de su formación integral como profesional universitario y ciudadano en medio de la sociedad actual?</i></p>

En esta medida, el componente de escritura recoge las reflexiones de los estudiantes en su paso por el curso, lo que se conecta directamente con el objetivo que se propuso este estudio de conocer la relación que los estudiantes encuentran entre el curso y el desarrollo de Competencias Ciudadanas. Para tener una mayor fuente de información, el estudio tuvo en cuenta todos los textos del componente de escritura tanto de las parejas participantes que se encontraban inscritas en el curso, como de los estudiantes seleccionados que ya habían aprobado el curso. Lo anterior representó inicialmente la inclusión de 33 Bitácoras y 33 Textos de competencias en el estudio. De forma posterior se incluyó la Bitácora 2 de todos los estudiantes inscritos en el semestre 2014 II que habían firmado el Consentimiento informado del curso, pues en el ejercicio previo se estableció que en ese texto había información muy valiosa para el estudio.

Dentro de la investigación los tres métodos de recolección de datos tuvieron alcances diferentes. Por un lado, tanto en las entrevistas como en el análisis de textos es posible identificar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el curso y su contribución al desarrollo de Competencias Ciudadanas. Por otro lado, las observaciones de clase permitieron evidenciar las formas en que los tutores se relacionan con los usuarios. Sin embargo, esto último no hacía parte de los objetivos iniciales de la investigación y si bien resultó interesante para comprender las dinámicas del curso no tuvo la relevancia esperada para la construcción de conclusiones.

Plan de análisis

En el caso de las observaciones de clase se identificaron las acciones que los tutores desarrollaban a lo largo de las tres sesiones registradas. En este sentido, se buscó evidenciar patrones que llevaran a caracterizar las sesiones que cada pareja proponía. Además, con el fin de establecer similitudes entre las parejas de trabajo, se compararon los planeadores de las tres parejas y los pasos que seguían para realizar la clase. Con base en el formato diseñado para recoger la información se buscó relacionar las acciones de los tutores en las sesiones con alguna de las Competencias Ciudadanas.

Para analizar la información recogida en las entrevistas se realizó una lectura preliminar de la transcripción con el fin de definir códigos recurrentes asociados con las preguntas de investigación. Con base en este ejercicio, se efectuaron lecturas posteriores para clasificar las respuestas de los tutores en los códigos detectados inicialmente o en nuevos códigos que surgieran durante lecturas posteriores. En el tercer momento, el recorrido por las transcripciones apuntaba a buscar relaciones entre los códigos establecidos para poder asociar estos en categorías. Lo anterior permitió identificar como categorías principales:

- Definición de una competencia
- Relación con el compañero
- Relación con la comunidad beneficiaría
- Relación con los coordinadores
- Proceso de escritura

Como puede verse en la Tabla 4, las categorías que surgieron del análisis de las entrevistas hacen alusión a relaciones que los estudiantes crean dentro del curso. De esta manera, cada una de estas categorías hace referencia a uno de los actores del curso: el compañero de trabajo, la comunidad beneficiada y los coordinadores del curso. La inclusión del proceso de escritura en esta misma categoría tiene que ver con que los estudiantes señalan que ese espacio es el que permite una relación reflexiva dentro del curso. Es decir, el componente de escritura es el lugar donde el estudiante se relaciona con el único actor que no se había tenido en cuenta hasta ahora: el estudiante mismo.

Tabla 4. Códigos y categorías

		Competencias cognitivas		Competencias emocionales	Competencias comunicativas		
		Generación de opciones	Consideración de consecuencias	Empatía	Escucha activa	Asertividad	Argumentación
Categorías	Definición						
	Relación con el compañero						
	Relación con la comunidad						
	Relación con los coordinadores						
	Proceso de escritura						

La intersección entre las relaciones con otros actores del tutor con otros actores del curso y las diferentes competencias seleccionadas permitió clasificar las declaraciones de los participantes del estudio. Dicha clasificación hizo evidente la importancia de algunas actividades del curso y la relación de cada una de estas con cada Competencia en particular. Además, las categorías identificadas en Tabla 4, fueron útiles para clasificar la información extraída del componente de escritura del curso.

Con base en lo anterior, se establecieron códigos y categorías similares para el análisis de las bitácoras y los textos de competencias. En muchos casos, la escritura en primera persona y la referencia obligatoria a la experiencia en el curso como fuente de argumentación hicieron que los textos funcionaran como declaraciones similares a las recogidas por medio de la entrevista. De hecho, algunas de las instrucciones y preguntas de los textos permiten que estos se relacionen directamente con uno de los códigos o categorías establecidos.

Si bien las categorías antes señaladas permitieron que el análisis de los textos se vinculara fácilmente al que se realizó previamente en las entrevistas, en las diferentes lecturas de las bitácoras y los Textos de competencias surgieron categorías que no se habían contemplado hasta ese momento y que se relacionaban con la descripción de la experiencia del curso. Específicamente, estas nuevas categorías describen una contribución en particular de alguna actividad del curso a las Competencias Ciudadanas del participante. De esta forma se suman a las categorías de análisis incluidas en la Tabla 4:

- Motivación para tomar el curso
- Importancia de las capacitaciones iniciales
- Importancia de la retroalimentación de coordinadores
- Importancia del proceso de escritura

La aparición de estas nuevas categorías fue determinante para responder la pregunta de investigación, pues a diferencia de las entrevistas, en las que el tema central fueron las Competencias Ciudadanas, en los textos el aspecto más importante en muchos casos fueron las actividades del curso. Lo anterior es importante a esta altura, ya que también es una de las limitaciones que se encontró en el diseño de entrevista que esta investigación propuso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados y discusión

Relación entre el curso y Escucha activa

Los tutores definen la Escucha activa como una actitud de atención hacia lo que otras personas están diciendo y un conjunto de habilidades para comprender lo que quieren decir. Esto significa que los tutores definen esta competencia como querer entender al otro y poder hacerlo. En particular los tutores mencionan que esta competencia representa “una serie de estrategias muy puntuales que ayudan a que cuando la otra persona habla (...) uno realmente este entendiendo lo que le quiere decir” (Entrevista Tutor 2). Como lo precisa este mismo tutor, estas estrategias ocurren “cuando uno resume las ideas del otro, cuando uno chequea constantemente (...) lo obliga a uno a cerciorarse de que si está escuchando la otra persona” (Entrevista Tutor 2).

En cuanto a la relación entre el curso y la Escucha activa se puede decir que los participantes encuentran conexiones entre las actividades que involucran a su pareja de trabajo y a la comunidad beneficiada. Respecto a las relaciones con los respectivos compañeros, los participantes reconocen que para realizar un trabajo por parejas efectivo es necesario tener habilidades de Escucha activa como lo menciona uno de los tutores al referirse a la relación con su compañero:

“Teníamos visiones muy distintas de lo que queríamos hacer y entonces, sí, yo creo que no, no hubiéramos llegado a los acuerdos que cada ocho días llegábamos si él no me hubiera escuchado bien a mí y yo no lo hubiera escuchado a él” (Entrevista Tutor 2).

Sobre el mismo aspecto otra tutora en una de sus Bitácoras señala:

“Finalmente, el curso de Práctica Social se basa en el trabajo en equipo en distintos niveles. Por una parte está el trabajo en equipo de los tutores. Este primer nivel exige competencias como la asertividad, la identificación de las emociones propias y de los demás y escucha activa. Estas competencias son fundamentales para lograr un trabajo coordinado que muestra sus resultados en el desarrollo de las sesiones de clase” (Texto de Competencias, Tutora 3).

Estas declaraciones recogen la percepción general de los tutores frente a la experiencia de Escucha activa que la relación entre compañeros en el curso representa. Como puede leerse en

este último caso, el estudiante reconoce la necesidad de practicar la Escucha activa en la relación entre compañeros en el curso, pero, en ningún momento señala este espacio de trabajo como una contribución al desarrollo de esta competencia en particular.

Por otro lado, los tutores conectan la Escucha activa con la relación que establecieron con la comunidad beneficiaria como se evidencia en el siguiente fragmento de una entrevista:

“En proyecto de vida de pronto, (...) hay espacios más informales donde se puede escuchar a los estudiantes, de pronto esa sí, yo creo. Alfabetización informática yo creo que tienen la ventaja de trabajar con población mayor, que la población mayor es muy comunicativa. (...) Eso ofrece una ventaja a una escucha activa y es que, el, el, el, la persona de una edad mayor de su nombre te puede contar una historia y ya eso hace que las, que, que te obligue la escucha activa y que ellos notan que no tienes escucha activa, un abuelito nota que tu estas mirando para otro lado, entonces el acaba la conversación. (...) O te dice algo o vuelve y te hace: "Profe", para que vuelvas y le pongas atención, porque para él es importante, eso tiene ese plus, pero digamos en la sesión del sábado que es simplemente dictar clase es muy complejo” (Entrevista Tutor 1).

En este mismo sentido, un tutor identificó en su Bitácora 2 lo siguiente:

“Por ejemplo el trabajo con los estudiantes ha requerido y requiere una capacidad de escucha para lograr entender cómo y qué sienten ellos en determinado momento, sin embargo considero que me ha faltado un poco una escucha más activa, que permita a los estudiantes ver que no sólo escucho sino que estoy comprendiendo lo que expresan” (Bitácora 2, Tutor 11).

En el primer testimonio se insinúa una ventaja del Proyecto de alfabetización informática en cuanto a la Escucha activa y es la disposición de estos participantes a conversar con los tutores. También en ese testimonio se identifica una posible dificultad del Proyecto de Refuerzo académico para abrir escenarios de Escucha activa, pues, como también se evidencio en las observaciones, los tutores suelen desarrollar clases magistrales donde el estudiante esta en silencio.

Para cerrar esta sección de resultados asociados con la Escucha activa se presentan ejemplos en los que los tutores señalan la importancia que las reuniones de Retroalimentación tienen para ellos:

“En la mayoría de los cursos hay una gran cantidad de trabajos asignados a lo largo del semestre, pero los espacios para hacer una revisión de estos es prácticamente nula. Creo que esto tiene un efecto negativo en los estudiantes, ya que inconscientemente transmite el mensaje de que la prioridad es cumplir con las entregas, y el objetivo de aprender queda en segundo plano. El curso de Práctica Social rompe con este esquema, pues la manera en que el curso está planteado hace que a lo largo del semestre haya una construcción de aprendizaje que es producto del trabajo realizado y las retroalimentaciones sobre este” (Texto de Competencias, Tutora 3).

También en la Bitácora 2 una tutora dijo:

“la verdadera reflexión la vine a hacer en una Retroalimentación, la segunda actividad, a la que mi compañero y yo fuimos a hablar con David Parga. Camilo –mi compañero– y yo, esperábamos que tal retroalimentación iba a ser pertinente con lo académico, y pues sí se habló de ello, pero no tan estrictamente como lo esperábamos. Nos llevamos una gran sorpresa cuando nos encontramos que lo que en realidad importaba es lo que nosotros pensáramos, las dificultades y lo que estábamos aprendiendo del curso” (Texto de Competencias, Tutora 7).

Llama la atención que los participantes hayan destacado el papel de la Retroalimentación como espacio valioso para el desarrollo de Competencias, pero que nunca se hayan referido a la Escucha activa como una de las habilidades involucradas o beneficiadas por esa actividad. Me refiero a lo anterior porque la sesión de Retroalimentación se basa en los comentarios que el coordinador y el compañero tienen para cada tutor, por lo tanto, parecería que la actividad en primera instancia se enfoca en la posibilidad de escuchar y entender lo que otros están diciendo acerca de mi trabajo en el curso.

Relación entre el curso y Generación creativa de opciones

Con base en estudios previos incluidos en el marco conceptual de esta investigación se definió la Generación creativa de opciones como la habilidad del estudiante para proponer diversidad de alternativas al momento de resolver una situación de conflicto y así evitar una acción agresiva (Guerra y Slaby, 1990). En cuanto a las definiciones expuestas por los tutores en las entrevistas y textos del curso, la Generación creativa de opciones tiene que ver con ser capaz de proponer muchas posibilidades y con construcción de acuerdos. Estos dos aspectos permitirían establecer

una conexión entre la definición teórica y la que expresan los entrevistados. Sin embargo, vale la pena mencionar que es una de las competencias estudiadas que menos aparece en los textos de los tutores. Además, en las entrevistas, los participantes mencionan que les causó mayor dificultad definir esta competencia que otras de las seleccionadas. Por ejemplo, uno de los entrevistados ante la pregunta por la definición de Generación de opciones dijo:

“Generación de opciones, es que no se... si yo soy un generador de opciones, yo le doy la posibilidad a todas las personas de que elijan” (Entrevista Tutor 1).

En esta respuesta el estudiante ya no mencionó la construcción de acuerdos como parte de la definición, sino que expuso una comprensión más general. Por esta razón se habló antes de una dificultad para definir esta competencia, pues lo que se pudo evidenciar especialmente en las entrevistas fue que a los tutores les costaba relacionar la Generación de opciones con las Competencias Ciudadanas y con el curso. Para reafirmar lo anterior se puede citar otro ejemplo en el que el estudiante cuando se le pide que defina esta competencia responde:

“Es que no se lo puedo (...), como, ósea que es que si yo con lo que hacía generaba opciones” (Entrevista Tutor 4).

En este punto cabe señalar que en las entrevistas al indagar por la definición de otras competencias hubo respuestas menos dubitativas que las anteriores. A pesar de esta dificultad para definir la competencia, como se verá más adelante los tutores reconocen algunas relaciones que establecen en el curso como escenarios para el desarrollo o práctica de la Generación creativa de opciones.

Cuando se preguntó en las entrevistas si alguna actividad del curso le había servido para desarrollar esta competencia, los tutores incluyeron en sus respuestas el diseño de las clases. Esta actividad se asocia a dos tipos de relación que los tutores establecen en el curso: relación con su compañero y relación con la comunidad. Sobre la primera de ellas los tutores se refirieron al diseño de las clases como un espacio en el que es necesario construir acuerdos con el compañero del curso, pues en muchas ocasiones hay opiniones contrarias acerca del cómo desarrollar la clase. Así uno de los entrevistados dijo sobre la Generación de opciones que:

“si uno ha llegado a un punto en que no está de acuerdo con la otra persona uno tiene que inventarse puntos medios o situaciones en las que ambos queden contentos, digamos que sea un “gana – gana” (Entrevista Tutor 2).

En este mismo sentido, un tutor describe en una de sus Bitácoras cómo su compañero ha contribuido a que él desarrolle esta competencia:

“Siempre había identificado esta falla y no le había puesto atención pero fue en este semestre, gracias a las tutorías de preicfes, que vi la importancia de esta competencia y la necesidad de mejorarla. Lo anterior fue posible ya que mis estudiantes han hecho que me coloque en la tarea de buscar formas más llamativas y dinámicas para estimular su aprendizaje y lograr así que el conocimiento les llegue de forma significativa. Al comienzo fue muy difícil el desarrollo de esta tarea, pero con el paso del tiempo y con la ayuda de mi compañero, creo que hemos logrado un avance en este tema, a la vez que hemos visto cómo las opciones generadas han tenido una buena acogida por parte de los estudiantes”(Bitácora 2, Tutor 12).

Esto indica que el diseño de una clase entre dos tutores implica que cada semana es necesario generar un acuerdo que se ve reflejado en el preparador y luego en la clase. A su vez dicho acuerdo se basa en múltiples alternativas que deben considerarse para ofrecer una clase acorde a los lineamientos del curso y las necesidades de los estudiantes. Lo que se puede inferir de las declaraciones de los tutores es que tener que diseñar las clases en parejas implica un desafío adicional de Generación creativa de opciones, pues requiere pensar en la comunidad al tiempo que se tiene en cuenta la perspectiva del compañero.

Relación entre el curso y Consideración de consecuencias

En la metodología este estudio asoció esta competencia con los objetivos referidos a la creación de soluciones acordes a las necesidades de la comunidad beneficiaria y a la formulación de acuerdos. Lo anterior es acorde con la definición de Chaux (2012), quien asocia la Consideración de consecuencias con la consciencia que alguien tiene del efecto que tendrán sus acciones y decisiones sobre sí mismo y sobre otros. Las definiciones que mencionan los tutores son coherentes con las referencias antes citadas como se puede ver en el siguiente ejemplo extraído de las entrevistas:

“Significa que uno no tome las decisiones basados en lo que está sintiendo en ese momento, sino que considere que es lo que implica cada cosa que va a hacer y qué repercusiones puede tener” (Entrevista Tutor 2).

Incluso otro estudiante usó en su definición términos muy similares a los que usan Chaux y otros autores:

“Consideración de consecuencias, que es consciente de los efectos que puede tener hacer o no hacer algo” (Entrevista Tutor 1”).

En estas intervenciones puede verse que los tutores reconocen que esta competencia vincula las decisiones y acciones propias con las repercusiones que estas tienen sobre otros y sobre sí mismo. Además, como se señaló antes, muestran que los tutores tienen una definición similar a la que el curso usa como referencia.

Con respecto a la experiencia del curso, los tutores reconocen que Práctica social exige la consideración de consecuencias en la relación entre tutores y la comunidad beneficiada, pero también señalan que la coordinación podría promover esta competencia al ser más rigurosa con el cumplimiento de las tareas de los tutores. Sobre la primera de estas afirmaciones un tutor en la entrevista dijo:

“en mi caso el curso tuvo un impacto muy importante al final sabe uno lo que está haciendo en el curso es liderando grupo y entonces uno tiene que tomar las decisiones ahí, entonces por ejemplo los Sábados ehh, los Sábados uno tiene que decidir una cosa tan boba como si les deja ir al baño o no, o si..., o con que, con que seriedad uno va a, o que tan estricto va a hacer con los acuerdos que se estableció desde el principio y entonces ehh, pues un..., yo al principio me sentía más tentado a como que bueno, tal vez esto de los acuerdos no es tan importante, entonces lo más importante es que todo el mundo se sienta pues como cómodo en clase, entonces tal vez, bueno si dijimos que no había que pedir permiso para ir al baño, pero ¡blaa! Y no, resulta que claro, la consecuencia es que a la siguiente clase cuando uno quiere que la gente este concentrada, no, ósea, la gente quiere ir al baño y ya no tiene ninguna posición moral para decir: -Pues no porque pues la clase pasada, dijimos que sí-, entonces si claro, yo creo que sobre ese tema de que uno es líder de un grupo ahí, entonces le, le hace aprender a mirar las consecuencias más” (Entrevista Tutor 2).

En lo anterior se hace evidente el reconocimiento que el tutor hace sobre lo que significó, en términos de consecuencias, una situación específica del curso. En la misma línea, pero con una reflexión acerca del ámbito profesional y la Consideración de consecuencias que la relación con sus estudiantes le generó otra tutora dijo:

“Esto me ha hecho reflexionar en el gran impacto negativo que tiene la falta de competencias como la comunicación efectiva que permite el trabajo en equipo y la consideración de las consecuencias que pueden traer sobre los demás las decisiones que una persona puede tomar. El hecho de que competencias como estas no se fomenten y se desarrollen a la vez que se da la formación intelectual académica, trae como resultado que muchas veces las personas que tienen la responsabilidad de tomar decisiones que afectan a todo el país no cuentan con las habilidades necesarias para comunicarse con los otros actores involucrados para lograr un trabajo coordinado. De esta forma he experimentado que el curso de Práctica Social lleva a espacios de reflexión donde las lecciones aprendidas no se limitan al rol como tutores o al proceso de escritura, sino que también aportan a mi formación integral como futura profesional” (Bitácora 2, Tutora 3).

Este es un ejemplo que muestra que para los tutores competencias como la Consideración de consecuencias no se quedan en el curso, sino que trascienden a otros ámbitos como el profesional o como se verá a continuación el académico. El ejemplo siguiente además de exponer lo anterior termina de ilustrar la conexión que ven los tutores entre Consideración de consecuencias y la relación tutor-comunidad en el curso:

“este viaje me permitió pensar en el beneficio real de un proyecto, en el impacto de mis decisiones y acciones, no restringidas a mí. Cada decisión que tomaba no solo me afectaba a mí, afectaba a mis 9 estudiantes. Al principio pensaba más en la nota, pero a medida que el curso avanzaba ya no interesaba si en el planeador sacaba un 5 o un 4, lo que importaba era pensar cómo podía beneficiar más a mis estudiantes y cómo podía sacar provecho para que ellos pudieran crecer y desafiarme intelectualmente” (Bitácora 2, Tutora 5).

Todo lo anterior permite decir que los estudiantes de la Universidad al asumir el rol de tutores se identifican como líderes de un grupo de personas y, por lo tanto, se sienten responsables de tomar decisiones que tengan como consecuencia un beneficio para esta comunidad. En esta medida, el curso representa una oportunidad para que los tutores hagan un ejercicio de planeación en el que

deben considerar consecuencias y que, además, les permite ver los efectos que estas tienen sobre otras personas en un contexto real.

Como se señaló antes, contrario a lo que se mostró hasta ahora respecto a la Consideración de consecuencias en Práctica social, un estudiante en particular habló de las limitaciones que algunas concesiones académicas podrían representar al momento de practicar esta competencia en el curso. Como se verá a continuación, el estudiante argumenta que los plazos y posibilidades posteriores para entregar trabajos no contribuyen al desarrollo de la Consideración de consecuencias en el curso:

“Yo entiendo que el curso, que es tu curso, que no sé qué, que lo puedes enviar tarde los, los planeadores, que tú puedes enviar tarde los textos, que no sé qué y esa flexibilidad que en un primer momento es agradable para el estudiante (tutor) y genera cercanía y compromiso y empatía ¡pum! se vuelve demoledora a la hora de que ellos sean conscientes de sus consecuencias” (Entrevista Tutor 1).

A pesar de ser la experiencia de un solo tutor, se consideró relevante porque expone una relación evidente entre un procedimiento del curso y una de las competencias seleccionadas. Además, es un aporte importante al momento de cumplir con el tercer objetivo del estudio: identificar oportunidades para mejorar la propuesta de formación en Competencias Ciudadanas.

Relación entre el curso y Empatía

A lo largo del estudio se ha caracterizado la Empatía como una habilidad emocional para identificarse con las emociones de otros. En esta medida una actitud empática en el curso requiere que un tutor reconozca las emociones de su compañero o de sus estudiantes y sea capaz de afectarse por esa emoción. Sin embargo, las definiciones que expusieron los tutores confunden esta competencia emocional con una cognitiva como la Toma de perspectiva. A continuación se presentan dos ejemplos de las definiciones propuestas por los tutores:

“Ser capaz de ponerse en los zapatos del otro” (Entrevista Tutor 2).

En otra entrevista el tutor definió la Empatía como:

“Ponerme en los zapatos del otro, me acuerdo de la definición porque de eso escribí mi ensayo final (Entrevista Tutor 1)”.

Como puede verse en estos ejemplos los tutores incluso mencionan la expresión “ponerse en los zapatos del otro” que Chaux usa recurrentemente para definir la Toma de perspectiva. Si bien puede entenderse la confusión, pues tanto en la Empatía como en la Toma de perspectiva es necesario reconocer el punto de vista del otro, es importante señalar la diferencia, ya que la Empatía exige un paso siguiente, un vínculo emocional que en muchos motiva las acciones relacionadas con la situación de ese otro (Chaux, 2012). A pesar de lo anterior, como se verá en adelante los tutores al describir su experiencia en el curso usan ejemplos mucho más cercanos a la definición de Empatía que el estudio incluyó como referencia. Cabe señalar que esto mismo en muchos casos sirvió para encontrar evidencias relacionadas con la Toma de perspectiva, que no era una de las competencias seleccionadas, pero que apareció de forma recurrente tanto en los textos como en las entrevistas a los tutores.

En cuanto a la Empatía como tal se puede afirmar que los tutores vinculan esta competencia con la relación que establecieron con la comunidad beneficiaria. Cabe recordar que esta competencia se asoció con el tercer objetivo del curso relacionado con la formulación de acuerdos a partir de las emociones propias y de las de los demás. En este sentido resulta coherente con los objetivos del curso que los tutores conecten la Empatía con la relación que se construye entre ellos y la comunidad. A continuación se presentan declaraciones de los tutores que sustentan estas afirmaciones. Por ejemplo, en una de las Bitácoras una tutora señaló:

“A lo largo de las sesiones de clase del refuerzo académico pude ver muchas veces la expresión en la cara de mis estudiantes diciendo “estoy perdido, no entiendo nada”, a pesar de que yo sentía que estaba haciendo un gran esfuerzo por explicar los conceptos de la manera más clara posible. Por otra parte, mi rol habitual como estudiante en la universidad me ayudó a comprender el punto de vista de mis estudiantes. Pude ver que así como yo me esfuerzo a diario por aprender en mis cursos, ellos estaban interesados en aprovechar al máximo el espacio de clase. Ser consciente de la importancia que tenía el refuerzo académico para ellos, hizo que sintiera con mayor peso la responsabilidad de desempeñar un buen rol como tutora. De esta forma, entender la posición de las personas con las que interactué, por un lado mis profesores y por otro lado mis estudiantes, me ayudó durante el semestre a tener una mejor perspectiva de las situaciones que se viven en un salón de clases” (Texto de Competencias Tutora 3).

En lo anterior, además de la conexión entre Empatía y relación con la comunidad, se evidencia uno de los rasgos que según la definición de Chaux describe la acción empática, es decir, una orientación a la acción como respuesta a la identificación de emociones. En particular, la tutora señala que se identifica con las emociones que tienen sus estudiantes ante un reto académico, ya que ella suele encontrarse frente a esas mismas situaciones. Esto puede significar que el curso propicia la Empatía entre tutores y estudiantes en la medida que exige a los tutores acompañar a otros a realizar un rol que ellos habitualmente tienen. Además de la cita anterior, otro tutor afirmó sobre esto:

“Digamos para mí, pues para uno que estudia esas vainas pues es, es muy sencillo, es muy elemental. Y ver que hay otra persona, del otro lado del escritorio que tiene tantas dificultades con una cosa que uno siente tan sencilla, ahí donde, ahí es donde uno aprende empatía porque ósea como que la, la primera reacción que uno tiene es: "Ah! este man no, simplemente no, no le está metiendo la ficha a esto" o "Este man simplemente no está poniendo atención, este man" no pues la verdad no es así, él la verdad tiene una cantidad de contexto detrás que ha llevado a que no le guste lo que uno le está enseñando o simplemente sienta rechazo al tema, entonces yo creo que, que de esa manera el curso es muy efectivo en la parte de empatía (Entrevista Tutor 2)”.

En concordancia con las ideas señaladas hasta ahora: conexión entre Empatía y relación con la comunidad y Empatía en el rol de estudiante, una tutora señala en uno de sus textos lo siguiente:

“Así, por ejemplo, al identificar la inseguridad de alguno de los estudiantes, soy capaz de sentir simpatía por su situación y entender que ciertas áreas académicas le generan dificultad; consecuentemente, soy capaz de acoger su inseguridad y retarlo en un nivel proporcional a su capacidad, a fin de no hacer incómoda la experiencia de aprendizaje. Ese ha sido mi aporte como ciudadano responsable: procurar una comunidad y un ambiente educativo óptimo” (Texto de Competencias, tutor 6).

Para cerrar esta sección relacionada con la Empatía es importante señalar que se presentaron algunos comentarios que vinculaban esta competencia con las relaciones entre el tutor y el compañero o entre el tutor y la coordinación del curso. Sin embargo, al ser muy pocos (uno o dos en cada caso) no permitían construir conclusiones confiables alrededor suyo.

Relación entre el curso y Asertividad

Se ha definido en el marco teórico la Asertividad como la habilidad para expresar las opiniones propias sin intentar descalificar las de otros (Chaux, 2012). Además, con base en la revisión bibliográfica desarrolla en el estudio, se relacionó la Asertividad con los derechos de quienes intervienen en un acto comunicativo, pues en una situación *asertiva* los interlocutores se expresan reconociendo sus propios derechos y los del otro. En cuanto al curso, tanto Asertividad como Escucha activa se relacionaron con los tres objetivos específicos seleccionados. Como se señaló con anterioridad, esto tiene que ver con las exigencias que cada uno de estos objetivos representa y con el papel central que juega la comunicación (“saber escuchar” y “saber decir”) para lograrlos. Al comparar estas referencias con las definiciones de los tutores se puede decir que hay concordancia entre ellas. Vale la pena mencionar que, los tutores mencionaron el reconocimiento de sus propios derechos y opiniones como punto de partida de la Asertividad como se observa a continuación:

“La asertividad es una de las competencias ciudadanas que más me cuesta trabajo poner en práctica en mi cotidianidad. Esta competencia hace parte de la categoría de competencias comunicativas, y se refiere a la capacidad de comunicarse con otros de manera efectiva para expresar desacuerdos o resolver conflictos sin agredir a los demás” (Bitácora 2, Tutora 3).

En esta intervención es evidente una comprensión de la competencia en la medida que el estudiante la precisa como una capacidad e incluye rasgos similares a los mencionados en las definiciones teóricas. También aparecen competencias más complejas asociadas a la Asertividad como resolver conflictos y evitar la agresión. Como en este caso, es posible encontrar otras intervenciones que apuntan a estas mismas características, por ejemplo un tutor en la entrevista afirmó que entendía la Asertividad como:

“Saber decir las cosas. Como no dejar de decir las cosas, sino decirlas pero decirlas calmadamente, si sin salirse de los chiros pues uno. Decidiendo, defendiendo los argumentos que uno tiene y tratando de convencer al otro” (Entrevista Tutor 2).

A pesar de reconocer la importancia que tiene el emisor en la comunicación Asertiva, los tutores también caracterizaron el resultado que se espera tenga este tipo interacción en su receptor. Esta afirmación puede sustentarse en las declaraciones anteriores, pero en la siguiente es más evidente, pues el tutor expresa puntualmente la consecuencia que debe evitar en su receptor:

“Ser asertivo con mis comentarios, ser eficaz con lo que yo quiero decir, sin herir a la otra persona (...), comunicar de forma efectiva, ser asertivo” (Entrevista Tutor 1).

En este caso el tutor reconoce tanto la importancia de exponer su mensaje como necesidad de evitar herir al otro. Estas mismas características se ven reflejadas en la conexión que los tutores ven con las relaciones que construyen en el curso. En particular los tutores vincularon la Asertividad con la relación entre ellos y la comunidad beneficiaría.

Los tutores describieron varias situaciones en las que el curso se convierte en un escenario para reflexionar acerca de cómo decir lo que tengo que decir si herir al otro. En estas descripciones aparecen rasgos particulares de cada proyecto de Práctica como se ve en lo siguiente:

“81 años que un señor tenía en mi curso, que le va, que, a mí no se me ocurría pues regañarlo porque y entonces era un re..., era un reto mucho más grande ser asertivo en una situación en donde uno está, no tiene esa posición de autoridad, entonces cuando uno tiene que llamar la atención, ahí sí [respecto a la Asertividad en el curso]. Pero es que no sé, me imaginaba ¡eh! si yo le decía: -No, como se le ocurre, no podemos decir ese tipo de comentarios-, donde el hombre me responda, claro si el hombre me respondía, yo qué opciones tenía o responder o no responder, si no respondía mi posición quedaba todavía más comprometida y si le respondía entonces hay nos íbamos a quedar. Yo tengo un hermano menor y yo no soy de los que regañan, pero lo escucho... pero, eso de regañar como que no es mi estilo y pues hubo un par de situaciones en las que había que hacer la corrección y hubo que hacerlas y yo creo que al momento de hacerlo dude mucho y no lo hice con la seguridad con la que debí haberlo hecho” (Entrevista Tutor 2).

En este caso el tutor describe cómo el curso le exigió ser *asertivo* para poderse comunicar con una persona mayor que él sin perder su postura de autoridad. Este caso hace referencia a la reflexión que generó el Proyecto de Alfabetización informática sobre Asertividad en este tutor. Sin embargo, como se mostrará a continuación, en otros proyectos también existen estos escenarios:

“[El tutor] tiene que enfrentarse al problema de: -¿Cómo le digo a ese chino que no?-. Si el jura que el blanco es negro y todos miran y dijeron que el blanco es negro y resulta que no, el blanco es blanco, ¿yo como le digo?, pero yo entonces, yo puedo caer en ser un pasado, decirle: "No, usted es un idiota, el blanco es blanco, punto", pero si el tutor es bueno va intentar ser asertivo” (Entrevista Tutor 1).

También en los textos del curso los tutores también mencionaron reflexiones sobre Asertividad a las que llegaron como producto del curso. Por ejemplo, en una de sus bitácoras una tutora dijo:

“Los aprendizajes cognitivos y operativos fueron apropiados, no por medio de clases magistrales y la transferencia unidireccional de conocimiento, sino a través de nuestro enfrentamiento a un público que no tiene mucho en común con nosotros, en especial generacionalmente. Dado esto, puedo decir que interiorizamos los aprendizajes, pues, para poner una situación específica, identificamos la necesidad de buscar estrategias para comunicarnos asertivamente con los estudiantes” (Bitácora 2, Tutor 10).

Conclusiones

Como se ha podido ver hasta ahora, los tutores del Práctica social de la Universidad de los Andes reconocen una conexión entre sus Competencias ciudadanas y el curso. De hecho, las categorías que emergieron en el análisis de los datos recolectados sirven para explicar cómo cada una de las relaciones que el tutor establece con otro actor del curso es una oportunidad para trabajar Competencias ciudadanas específicas.

Las características del curso le exigen al estudiante demostrar actitudes relacionadas con las diferentes Competencias ciudadanas. En este sentido, todas las relaciones identificadas en las categorías de análisis del curso en las que el tutor se relaciona con otras personas son oportunidades para practicar y reflexionar acerca sus Competencias ciudadanas. Cabe aclarar respecto a lo anterior, que si bien la definición misma de Competencia ciudadana, como una habilidad para relacionarse con otros, permitiría afirmar que toda relación humana es una oportunidad para practicar estas competencias, hablar de un curso que se enfoca en esta práctica implica definir particularidades relacionadas con un enfoque pedagógico. Así, el curso tiene una propuesta curricular que cuenta con el acompañamiento de unos expertos en el área. Esto significa que el estudiante participa de un espacio que tiene el objetivo de que él aprenda y reflexione sobre este tema. Esto se diferencia de otros espacios en los que el estudiante podría practicar sus Competencias ciudadanas porque que aquí cuenta con unos profesores y compañeros que acompañan y retroalimentan el proceso. Por lo tanto, la reflexión acerca de las Competencias propias no es subjetiva, pues depende de la interacción con otros y de unos criterios que valoran la práctica.

Por otra parte, como se señaló en la introducción, una de las razones que justifica la realización de este estudio es describir una experiencia pedagógica orientada a la formación en Competencias ciudadanas. Si bien todo el documento cumple con este propósito, en esta sección se propone una descripción analítica de las actividades que realizan los tutores del curso Práctica social. En la siguiente tabla se exponen en orden cronológico las actividades que realizan los tutores cada semestre:

Tabla 5. Actividades del curso Práctica social

Actividad	Semana de clase	Descripción	¿Con quién se relaciona el tutor durante esta actividad?	Comentarios de los estudiantes
Sesiones de capacitación	1 a 4	Los tutores participan en cuatro sesiones de capacitación al inicio de cada semestre. Estas sesiones son diseñadas y dirigidas por los coordinadores del curso y en ellas se trabajan diferentes temas como: Juego de roles, Proceso de escritura y lineamientos generales del curso.	Coordinadores y otros tutores	<p>“En primer lugar, las capacitaciones previas al inicio de las clases me ayudaron a ver que además de preparar el contenido académico de las clases, el salón iba a ser un espacio donde tendría que saber escuchar a los estudiantes y a mi compañero de trabajo, donde tendría que saber comunicar de manera asertiva las ideas, donde tendría que ponerme en el lugar de los estudiantes e identificar si estaban atentos, aburridos, o abrumados” (Texto de Competencias, Tutora 3).</p> <p>Ante la dificultad que representa para mí practicar esta competencia, creo que el juego de roles el día en el que establecimos el acta de acuerdos por equipo en la capacitación de Práctica Social, me ayudó a ver que sí es posible ser asertivo para resolver conflictos. Aunque las situaciones del juego eran simuladas, observar las</p>

				reacciones que estaba teniendo al representar mi rol me permitió ver que muchas veces reacciono de manera agresiva en situaciones de mi cotidianidad” (Bitácora 2, Tutora 3).
Preparación de clase	5 a 15	Cada semana los tutores deben enviar a los monitores del curso un documento que evidencie la preparación de la clase de la siguiente sesión que van a desarrollar.	Pareja de trabajo	Las evidencias en las que se describe esta actividad se pueden encontrar en la sección de resultados del estudio.
Clases con la comunidad beneficiaria	5 a 15	En los tres proyectos que componen el curso los tutores desarrollan propuestas de formación en diversos temas con sus comunidades de trabajo. Por esta razón, el contacto entre los tutores y la comunidad ocurre a través de las clases.	Pareja de trabajo y Comunidad beneficiaria	Las evidencias en las que se describe esta actividad se pueden encontrar en la sección de resultados del estudio.
Auto-	8 y 15	En dos momentos del semestre las parejas de	Coordinadores y Pareja de trabajo	“la verdadera reflexión la vine a hacer en una Retroalimentación, la segunda actividad, a la que mi

evaluación y co-evaluación		tutores se reúnen con los coordinadores del curso para evaluar su propio trabajo y el de su pareja de trabajo. Estas reuniones son orientadas por una matriz y unos criterios que permiten establecer una calificación.		compañero y yo fuimos a hablar con David Parga. Camilo –mi compañero– y yo, esperábamos que tal retroalimentación iba a ser pertinente con lo académico, y pues sí se habló de ello, pero no tan estrictamente como lo esperábamos. Nos llevamos una gran sorpresa cuando nos encontramos que lo que en realidad importaba es lo que nosotros pensáramos, las dificultades y lo que estábamos aprendiendo del curso” (Texto de Competencias, Tutor 7).
Proceso de escritura	5, 8, 9, 12, 13 y 16	El proceso de escritura está compuesto por dos textos cortos (bitácoras) y textos argumentativos sobre competencias.		<p>“el proceso de escritura me ha permitido extraer de manera consciente la retroalimentación de las experiencias del curso. El hecho de tener que relacionar la “teoría” expuesta de las competencias ciudadanas en las referencias sugeridas con las experiencias vividas en el curso me ha permitido identificar competencias que he puesto en práctica y a la vez competencias que me cuesta poner en práctica en otras áreas distintas al curso” (Texto de Competencias, Tutora 3).</p> <p>“Al ser Práctica Social un curso tan particular, pero que de todas maneras se inserta en el contexto académico</p>

				<p>de la Universidad con su modalidad tipo E, los trabajos escritos y las lecturas propuestas se salen de la cotidianidad para proponernos pensar acerca de los aspectos más elementales que nos afectan como sociedad y que tienen que ver con las tareas que desempeñamos en la biblioteca. Estos aspectos giran en torno a la formación ciudadana y el reforzamiento de la democracia, cuestiones en las que la educación emocional y la valoración y respeto por las diferencias juegan un papel central” (Texto de Competencias, Tutora 8).</p>
--	--	--	--	--

Con base en la Tabla 5 se puede afirmar que los tutores reconocen que las principales actividades del curso tienen alguna relación con sus Competencias ciudadanas. Como se afirmó antes en el estudio, ellos señalan como principal escenario para practicar y reflexionar hacer de las competencias las clases en las que interactúan con las comunidades. Con base en este mismo criterio, vale la pena indagar más acerca de la relación que ellos encuentran entre las sesiones de auto y co-evaluación y la posibilidad de practicar las Competencias. Se afirma esto, pues hubo pocas menciones a este espacio al momento de indagar sobre el desarrollo de Competencias. En esta misma línea, otro aspecto que debe investigarse para comprender mejor es el proceso de escritura del curso, pues a pesar de ser reconocido como oportunidad para reflexionar, es decir, para relacionarse consigo mismo en términos de Competencias, este tampoco tuvo la relevancia esperada en la información recolectada. Una hipótesis acerca de estos dos aspectos es que estos componen parte importante de la calificación final del curso, lo que podría incidir en la valoración que el tutor hace de ellos.

También con base en la Tabla 5, se puede afirmar que el curso cumple con el propósito de ser una propuesta de Aprendizaje basado en el Servicio (BSL). Para Jacoby (1996), el aprendizaje en el servicio es “una forma de educación experiencial en donde los estudiantes se involucran en actividades que se ocupan de las necesidades humanas y de la comunidad, junto con oportunidades estructuradas de reflexión destinadas a lograr los resultados de aprendizaje deseado”. En este sentido una iniciativa educativa basada en el aprendizaje en el servicio debe fundamentalmente ofrecer a los estudiantes, por una parte, un escenario donde atiendan las necesidades de una persona o de una comunidad y por otra, actividades que le permitan reflexionar acerca de los aprendizajes que está logrando a través del servicio que presta.

En este sentido, para Jacoby (2014) la diferencia entre esta forma de educación experiencial y otras es la relación entre servicio, reflexión y aprendizaje, que en ocasiones define cada una de las partes de un proyecto o, en otros casos, constituye un ciclo donde el estudiante puede aplicar sus aprendizajes en una nueva experiencia de servicio. Con lo anterior, Práctica social cumple con esta relación, ya que le da la oportunidad al estudiante de prestar un servicio a una comunidad y, a través de la escritura, lo enfrenta a reflexiones sobre su formación ciudadana y sobre los aprendizajes que la experiencia de servicio le está permitiendo alcanzar.

Como se presentó en la sección de resultados, las categorías que emergieron en la información recolectada describían las relaciones entre los tutores y los diferentes actores que participan en el curso. A partir de esta categorización se pudo identificar cómo cada una de estas relaciones se convertía en un escenario propicio para desarrollar determinadas competencias ciudadanas. Con base en lo anterior, los tutores señalaron la relación entre ellos y la comunidad como la situación que les ofrecía mayor oportunidad para practicar sus competencias. Esta afirmación se basa en que todos los tutores participantes del estudio establecieron una conexión entre su relación con la comunidad y la posibilidad de practicar la Asertividad, la Empatía o la Consideración de consecuencias. Como se mostró en los resultados, los tutores consideran que su interacción con sus estudiantes les permite poner en práctica su habilidad para ser asertivos, pues al comunicarse con ellos deben ser capaces de reconocer las necesidades e intereses del otro y, al mismo tiempo, cumplir con los objetivos de enseñanza y con las expectativas personales.

Esta relación también es considerada por los tutores como una un escenario en el que pueden practicar la Empatía, ya que en muchas ocasiones las emociones de los estudiantes llegan a afectar las emociones de los tutores. En muchos casos los tutores reconocieron que las dificultades académicas de sus estudiantes y las emociones que dichas dificultades producían en esta comunidad era un motivo para afectarse, pues identificaban en ellos emociones como tristeza o frustración ante una tarea, que ellos al ser estudiantes también sentían con cierta frecuencia. En concordancia con estas emociones de los tutores causadas por las emociones de los estudiantes, los primeros señalaron la interacción tutor-comunidad como una oportunidad para practicar la Consideración de consecuencias. Se puede afirmar lo anterior, ya que en los resultados los tutores hablaron de la sensación de responsabilidad que tenían al ver las dificultades de sus estudiantes.

Frente a otras relaciones, como la que ocurre entre los tutores y los coordinadores, los estudiantes reconocen el papel de acompañantes de estos actores, por ejemplo en las reflexiones que ellos motivan en la auto-evaluación. Además, los identifican como agentes que posibilitan todo el ejercicio de práctica y la interacción con las comunidades. Un aspecto que señalaron los tutores respecto a su relación con la coordinación fue la posibilidad de hacer un mayor trabajo de Consideración de consecuencias al ser más estrictos con algunos comportamientos de los tutores.

En cuanto a la interacción entre el tutor y su pareja de trabajo ellos reconocieron una posibilidad para practicar la Escucha activa, pues para poder cumplir con los objetivos del curso es necesario comprender las propuestas del otro y responder a ellas de forma que el evidencie esa

comprensión. En este aspecto, los tutores resaltaron el diseño y planeación de clases como espacio para practicar la Escucha activa, ya que ese momento de intercambio de ideas demanda de ellos habilidades comunicativas para exponerle a su compañero unos puntos de vista, entender los del otro y generar acuerdos. Cabe destacar que como se señaló antes, la Escucha activa es una de las competencias que los tutores sienten que practican con la comunidad beneficiada.

Con lo dicho hasta el momento y para cumplir con el tercer objetivo del estudio a continuación se exponen una serie de recomendaciones que podrían fortalecer la práctica de Competencias que el curso representa para los tutores:

- Las sesiones iniciales de capacitación tratan de diferentes temas que aportan al trabajo que desarrollan los tutores en el curso. Sin embargo, cabe señalar que en los datos recolectados por el estudio los tutores no hacen mención al concepto de *ambiente democrático de aprendizaje*. Teniendo en cuenta que el objetivo central del curso se basa en este término sería necesario incluir una reflexión al respecto en las sesiones iniciales de capacitación. Lo anterior le permitiría a los tutores definir estrategias acordes a este concepto al tiempo que establecería para los coordinadores un criterio adicional para evaluar la coherencia entre el trabajo de los tutores y las expectativas del curso. En este mismo sentido, el curso puede pensar una reforma curricular en la que haya una relación más evidente entre ambiente democrático de aprendizaje y las Competencias ciudadanas analizadas en el presente estudio.
- Los textos que los tutores producen en el curso son la oportunidad que ellos tienen para relacionar la experiencia que están teniendo y las definiciones teóricas de Competencias ciudadanas. Vale la pena articular de forma evidente este espacio de reflexión escrita con cada uno de los objetivos del curso. Por ejemplo, con respecto al primer objetivo específico, sería valioso preguntar ¿Por qué la solución que cada tutor ofrece a su comunidad reconoce las necesidades y derechos de quienes la conforman? Esto seguiría permitiendo las reflexiones que hoy ocurren, pero acercaría más las actividades del curso al cumplimiento y medición de los objetivos.
- Uno de las limitaciones de este estudio fue la relación entre ética y ciudadanía en el curso. Al respecto se puede mencionar que dicha relación tampoco fue mencionada por los tutores. En suma, se puede afirmar que en el curso puede hacerse mayor hincapié en reflexiones que conecten estas dos dimensiones de la formación política en la Educación

superior. Un horizonte que puede resultar interesante para el curso es la relación entre ética profesional, servicio comunitario y competencias ciudadanas.

- Finalmente, como se muestra en la Tabla 5, la interacción entre pares en el curso se enfoca en una relación intensa entre el tutor y su pareja de trabajo. Una posibilidad que puede ampliar las reflexiones y las oportunidades de co-evaluar la experiencia sería una interacción con pares diferentes a la pareja de trabajo. Esta dinámica permitiría que los tutores tengan más referencias para valorar el trabajo que están haciendo y los aprendizajes que están alcanzando.


Referencias bibliográficas

- Adler, P.A. & Adler, P (1994). Observation techniques. En Norman, K. Denzin & Yvonna, S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp.377-392). Thousand Oaks, USA : SAGE Publications.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula : una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Constitución Política de Colombia [Const.](1991) 2da Ed. Legis.
- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Nueva York, USA: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Decanatura de Estudiantes. (2014). Programa del curso Práctica Social (documento de diseño curricular no publicado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Eisenberg, N. & Miller, P.. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101. No1, pp. 91 - 109.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training: The tested new way to raise responsible children*. Nueva York, USA: Plume Books.
- Guerra, N., & Slaby, R. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Heen, S., Patton, B. & Stone, D. (1999). *Negociación*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona, España: Idea Books S.A.
- Jacoby, B. (1996). *Service learning in higher education: Concepts and Practices*. Boston, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Boston, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Jakubowski, P. & Lange, A. (1976). *Responsible assertive behavior: cognitive behavioral procedures for trainer*. Champaign : Research Press.
- Jaramillo, R. & Murillo, G. (Septiembre 2013). Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: Una Apuesta al Fortalecimiento Democrático en las Américas. Serie Política en Breve sobre Educación y Democracia, v.4, pp. 4-14.


- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles, USA: SAGE Publications.
- Mejía, A. & Perafan, B. (2011). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero : una mirada crítica a las competencias ciudadanas. En Mejía, A., Montoya, J. & Truscott de Mejía, A. (Ed.) *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), 2007-2010*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la universidad*. Medellín, Colombia: Programa editorial Universidad EAFIT.
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Informe de la misión de sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo editores.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre educación*, Universidad de Pamplona, n°4, pp. 4-22.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el Siglo XXI: visión y acción; Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Formato de observación de clases


		CIFE - Centro de Investigación y Formación en Educación Competencias ciudadanas en el curso Práctica Social	
Formato de observación de clase			
Fecha		Lugar	
Estudiantes			
Proyecto			
Observador			
Actividad	Competencia	Evidencia de la competencia	Observaciones
[Descripción de la actividad realizada por los tutores]	[Código de competencia]	[Habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con una competencia específica que demuestra el tutor]	[Comentarios adicionales o descripciones que no se ubiquen en las otras columnas y puedan ser de interés para la investigación]
Códigos de competencias			
1	Generación de opciones	4	Escucha activa
2	Consideración de consecuencias	5	Asertividad
3	Empatía		

Anexo 2. Cuestionario de preguntas de las entrevistas

 Universidad de los Andes	CIFE - Centro de Investigación y Formación en Educación Competencias ciudadanas en el curso Práctica Social	
Cuestionario Entrevista		
Fecha:	Moderador:	
Participantes:		
Objetivos		
1. Identificar una definición de cada competencia		
2. Indagar percepciones sobre cómo la experiencia ha contribuido para que los estudiantes desarrollen las competencias seleccionadas		
3. Indagar percepciones sobre cómo la experiencia podría ayudar a desarrollar esas competencias, si no lo está haciendo		
Parte I		
Objetivo	Preguntas	
1. Identificar una definición de cada competencia	1	¿Qué significa para usted <i>Generación de opciones</i> ?
	2	¿Qué significa para usted <i>Consideración de consecuencias</i> ?
	3	¿Qué significa para usted <i>Empatía</i> ?
	4	¿Qué significa para usted <i>Escucha activa</i> ?
	5	¿Qué significa para usted <i>Asertividad</i> ?

Parte 2		
Objetivo	Preguntas	
2. Indagar percepciones sobre cómo la experiencia ha contribuido para que los estudiantes desarrollen esta competencia.	7	¿Cómo ha contribuido el curso a que ustedes desarrollen la <i>Generación de opciones?</i>
		¿Podría el curso Práctica Social contribuir más al desarrollo de esta competencia?
	8	¿Cómo ha contribuido el curso a que ustedes desarrollen la <i>Consideración de consecuencias?</i>
		¿Podría el curso Práctica Social contribuir más al desarrollo de esta competencia?
	9	¿Cómo ha contribuido el curso a que ustedes desarrollen la <i>Empatía?</i>
		¿Podría el curso Práctica Social contribuir más al desarrollo de esta competencia?
	10	¿Cómo ha contribuido el curso a que ustedes desarrollen la <i>Escucha Activa?</i>
		¿Podría el curso Práctica Social contribuir más al desarrollo de esta competencia?
	11	¿Cómo ha contribuido el curso a que ustedes desarrollen la <i>Aserividad?</i>
		¿Podría el curso Práctica Social contribuir más al desarrollo de esta competencia?

Anexo 3. Formatos de consentimiento informado

 Universidad de los Andes	CIFE - Centro de Investigación y Formación en Educación Competencias ciudadanas en el curso Práctica Social	
Seguimiento a pares de trabajo		
Estimado estudiante,		
<p>En el marco de la Investigación Competencias Ciudadanas en el curso Práctica Social, que busca identificar la contribución que esta actividad curricular representa en la formación integral de los estudiantes de la Universidad de los Andes, se realizará el seguimiento del proceso de diferentes grupos de trabajo del curso. Este seguimiento consiste en observaciones de clase y análisis de los textos producidos por seis estudiantes inscritos en la sección DECA 1101 en el semestre 2014-II. Lo anterior, con el fin de describir las actividades que desarrolla habitualmente un estudiante durante su participación en el curso.</p>		
<p>Las actividades antes mencionadas representan la presencia de un observador en tres de las sesiones de trabajo desarrolladas por los estudiantes en el semestre y el uso de algunos fragmentos de los textos en el informe final de la investigación. Con estos insumos se busca construir un panorama de las contribuciones del curso a la formación de Competencias Ciudadanas y de las oportunidades de mejora que se pueden hacer al respecto. Por lo tanto, la investigación pretende establecer conclusiones que demuestren el aporte del curso y beneficien a los futuros participantes.</p>		
Consentimiento del participante		
<p>Con base en lo anterior y en toda la información ofrecida por el responsable del estudio, yo _____, identificado con documento de identidad C. C. _____, declaro que he sido informado(a) y comprendo las implicaciones de mi participación en la investigación Competencias Ciudadanas en el curso Práctica Social.</p>		
<p>En este mismo documento, el investigador Wilson Andrés Bautista Ríos, identificado con C.C. 1026258247, se compromete a usar la información recolectada con las siguientes condiciones:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> a. En todo momento y documento asociado a la investigación se mantendrá el anonimato de los participantes que proveen información. b. Un participante puede abandonar el proceso si lo considera necesario o siente que este lo perjudica en alguna medida. c. Las opiniones expresadas dentro del proceso o la decisión de abandonar el estudio no tendrán repercusión sobre las calificaciones o sobre ningún otro aspecto relacionado con el curso. d. En caso de que la participación de los estudiantes implique gastos adicionales a los contemplados por el curso, estos serán asumidos por el responsable del estudio. 		
_____ Firma del estudiante C.C: Fecha:	_____ Firma del investigador C.C: Fecha:	Autorizado por:

Entrevista

Estimado estudiante,

En el marco de la Investigación *Competencias Ciudadanas en el curso Práctica Social*, que busca identificar la contribución que esta actividad curricular representa en la formación integral de los estudiantes de la Universidad de los Andes, se recogerá información a través de una Entrevista con estudiantes que han participado en semestres anteriores o durante el semestre 2014-II en el curso. Lo anterior, con el fin de identificar las percepciones que los participantes tienen sobre el desarrollo de Competencias Ciudadanas en el curso.

La actividad antes mencionada representa la participación de estudiantes de la Universidad en una sesión de Entrevista y el uso de algunos de sus comentarios en el informe final de la investigación. Con estos insumos se busca construir un panorama de las contribuciones del curso a la formación de Competencias Ciudadanas y de las oportunidades de mejora que se puedan hacer al respecto. Por lo tanto, la investigación pretende establecer conclusiones que demuestren el aporte del curso y beneficien a los futuros participantes.

Consentimiento del participante

Con base en lo anterior y en toda la información ofrecida por el responsable del estudio, yo _____ identificado con documento de identidad C. C. _____, declaro que he sido informado(a) y comprendo las implicaciones de mi participación en la investigación *Competencias Ciudadanas en el curso Práctica Social*.

En este mismo documento, el investigador Wilson Andrés Bautista Ríos, identificado con C.C. 1026258247, se compromete a usar la información recolectada con las siguientes condiciones:

- En todo momento y documento asociado a la investigación se mantendrá el anonimato de los participantes que proveen información.
- Un participante puede abandonar el proceso si lo considera necesario o siente que este lo perjudica en alguna medida.
- Las opiniones expresadas dentro del proceso o la decisión de abandonar el estudio no tendrán repercusión sobre las calificaciones o sobre ningún otro aspecto relacionado con el curso.
- En caso de que la participación de los estudiantes implique gastos adicionales a los contemplados por el curso, estos serán asumidos por el responsable del estudio.

Autorizado por:

Firma del estudiante

C.C:

Fecha:

Firma del investigador

C.C:

Fecha: