Las Actividades Deportivas en la Escuela: ¿Una Jugada por las Competencias Ciudadanas? El Caso del Colegio Ofelia Uribe de Acosta en Bogotá, D.C.¹

Myriam Yaneth Sandoval Sepúlveda²

Resumen

El artículo presenta los avances alcanzados en la fase de investigación de un proyecto de intervención que pretende mejorar la articulación entre las actividades deportivas escolares (ADEE³) y las competencias ciudadanas en el colegio Ofelia Uribe de Acosta en Bogotá, D.C. La fase de investigación, de tipo cualitativo con apoyo en datos cuantitativos y mediante método de estudio de caso, tuvo como objetivo analizar el proceso de planeación de las ADEE en el citado colegio; el diseño metodológico recurrió a la observación participante y a una encuesta estructurada como herramientas para recolectar los datos; ésta última fue procesada mediante el uso de la escala porcentual de Fox (1981) con apoyo en la estadística descriptiva y soportada en el programa IBM SPSS Statistics 22. La principal conclusión del estudio es que los procesos investigados y desarrollados actualmente en los grados 2° a 5° del colegio necesitan perfeccionarse ya que, aunque se observa una articulación entre las ADEE y las competencias ciudadanas en la etapa de planeación, en la opinión de los actores consultados, la articulación en las fases de implementación y evaluación es débil. Para aportar al mejoramiento buscado con la futura intervención, el estudio aporta consideraciones relevantes para planear, implementar y evaluar las ADEE.

Palabras Clave: Planeación, implementación y evaluación escolar, actividades deportivas en la escuela (ADEE), competencias ciudadanas.

---

¹ El presente artículo es producto del proceso de investigación realizado para optar al título de magíster en Planeación para el Desarrollo de la Universidad Santo Tomás, bajo la asesoría de Angie Carolina Torres Ruiz, docente-investigadora del programa.

² Licenciada en Informática, docente del Colegio Ofelia Uribe de Acosta de Bogotá, D.C., candidata a Magíster en Planeación para el Desarrollo de la Universidad Santo Tomás, becaria del programa de formación posgradual de la Secretaría Distrital de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2014-2016). E-mail: myrisando@hotmail.com

³ La sigla ADEE se usa para nominar dentro del artículo a las actividades deportivas en la escuela. Se encuentra también la expresión “actividades deportivas escolares” como una forma de identificar las actividades estudiadas.

Abstract

The article presents the advances reached in the phase of investigation of a project of intervention that tries to improve the joint between the school sports activities (ADEE) and the civil competitions in the school Ofelia Uribe of Acosta in Bogota, A.D. The phase of investigation, of qualitative type with support in quantitative information and by means of case study method, took as a target to analyze the process of planning of the ADEE in the said school; the methodological design resorted to the taking part observation and to a survey structured like hardware to gather the information; the last one was processed by means of the use of the percentage scale of Fox (1981) with support in the statistics descriptive and supported in the program IBM SPSS Statistics 22. The main conclusion of the study is that the processes investigated and developed at present in the grades 2 ° to 5 ° of the school need to be perfected since, although a joint is observed between the ADEE and the civil competitions in the stage of planning, in the opinion of the consulted actors, the joint in the phases of implementation and evaluation is weak. To reach port to the improvement looked with the future intervention, the study it contributes excellent considerations to glide, to implement and to evaluate the ADEE.

Keywords: School planning, implementation and evaluation; sports activities in school (SAS), citizenship competencies.

Introducción

Como país y proyecto colectivo, Colombia requiere que la educación de los niños⁴ y jóvenes propenda por una formación que los haga competentes para pensar bien, con sensibilidad, responsables, libres, justos y autónomos, y con sentido de pertenencia a una comunidad; para ello, la escuela⁵, reconocida como la entidad educadora y formadora por excelencia, tiene un papel privilegiado para promover la práctica de dichos valores en ambientes reales y para fomentar la capacidad de solución de conflictos por vías pacíficas, que ayude a construir una sociedad participativa y democrática. El desarrollo de dichos valores y prácticas, unido al desarrollo de las competencias ciudadanas deben ser responsabilidades compartidas entre el “Estado, la sociedad y la familia” (Constitución Nacional de Colombia, 1991, Art. 67). En la comunidad educativa, dicha tarea les compete a todos los miembros (padres, docentes, directivos, estudiantes), pero son los docentes los responsables de integrar la práctica de esos valores en sus proyectos de aula y áreas escolares.

Bajo este precedente ético y legal, es necesario que desde la institución educativa, como representante de la sociedad civil en los procesos educativos, se planeen acciones que favorezcan el desarrollo humano de niños y niñas, entendiéndolo desde el enfoque de las capacidades de M. Nussbaum (2000), quien toma en consideración una comprensión no economicista del desarrollo y en función del goce efectivo de derechos básicos e indispensables para el respeto de la dignidad humana (Nussbaum, 2007). Este enfoque reconoce “la educación como un mecanismo para la formación ciudadana, [la de] una ciudadanía crítica, múltiple y compleja” (Tinel, 2016), que debe ofrecer oportunidades para el desarrollo de capacidades intrínsecas del ser humano (Gough, 2007-2008), tales como ser

---

⁴El término niño se usa en el documento, para englobar a los dos géneros de acuerdo a la recomendación de la Real Academia de la Lengua (RAE), por considerar que el desdoblamiento es “artificial e innecesario desde el punto de vista lingüístico”

⁵Se aplica el término “escuela” para definir a las instituciones de educación sin discriminar el nivel al cual pertenece.

capaces de tener vínculos afectivos con otros, de vivir y convivir con otros sin ser víctima de discriminación, ser capaces de reír, jugar y disfrutar el ocio⁶.

En este punto reside la conveniencia que los docentes realicen estudios que originen prácticas de planeación para el desarrollo humano de niños y niñas en el contexto escolar, de modo que contribuyan al desarrollo de sus competencias para la ampliación de libertades y posibilidades de ejercicio ciudadano autónomo y comunitario.

Por esta razón, en el caso específico del colegio Ofelia Uribe de Acosta de Bogotá D.C., se analiza al proceso de planeación de las actividades deportivas en la escuela (ADEE)⁷ y su articulación con las competencias ciudadanas. Esta institución educativa ha adoptado las ADDE como estrategia y dispositivo de aprendizaje y bienestar dirigido, en primer lugar, a la comunidad educativa, y por extensión, a la sociedad local.

Así, este estudio, de interés personal y profesional de la investigadora que pertenece a la comunidad educativa investigada en el rol de docente, busca aportar al proceso educativo de niños y jóvenes mediante la formulación de lineamientos de mejora de la articulación entre las competencias ciudadanas y las ADEE, en línea con las políticas de desarrollo democrático nacional que se aplicarán con miras a la construcción de acuerdos y valores de convivencia para el postconflicto⁸.

En ese contexto, este documento expone parte de la revisión de literatura y el marco conceptual de la investigación que soportará la construcción de la propuesta de intervención

---

⁶ Gough menciona las siguientes competencias como intrínsecas a la vida y la dignidad humana: Capacidad para vivir una vida humana de duración normal; ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo aspectos reproductivos, alimentarios y de vivienda; capacidad para moverse libremente, estando a salvo de violencia y abusos sexuales, violencia de género, y capacidad de elección reproductiva; ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar gracias a una educación que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica; ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas o personas ajenas a nosotros mismos; ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión práctica (libertad de conciencia); ser capaces de vivir con otros y volcados con otros y ser capaces de ser tratados como seres dignos protegidos ante la discriminación; ser capaces de vivir interesados y en relación con la naturaleza; ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio (capacidad para jugar); y poder controlar el entorno propio, político y material. (pp.182-184).

⁷En adelante se encuentra la expresión completa o simplemente las iniciales ADEE para identificar las actividades deportivas realizadas por los estudiantes. También pueden encontrarse las frases “actividades deportivas escolares” o “deporte escolar” con el mismo significado, diferenciándose de la actividad física en general, de la clase de educación física, del juego y de los deportes realizados por los estudiantes de forma autónoma o dirigida extraescolarmente.

⁸ Contexto que se aproxima luego de la firma de los Acuerdos de La Habana resultante del proceso de paz entre el Gobierno Nacional de Colombia y el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP culminada en el año 2016.

de mejora; presenta los estándares básicos de las competencias ciudadanas, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), para luego centrarse en la descripción de las ADEE y la forma como el MEN sugiere articular el entorno escolar y las competencias ciudadanas.

Posteriormente, se plantea el diseño metodológico elegido para llevar a cabo la pesquisa en la escuela, partiendo de la presentación del estudio de caso, su importancia y desarrollo; se presentan los instrumentos de recolección de información, a saber, observación participante, a través de la participación activa de la investigadora en los procesos (Kawulich, 2005, p. 2) de planeación y desarrollo de las ADEE, y las encuestas aplicadas a directivos y docentes. De manera específica, los datos obtenidos con la aplicación de la encuesta fueron procesados mediante programa IBM SPSS Statistics 22, y analizados según estadística descriptiva y Escala porcentual de Fox (1981).

Seguidamente, se expone el análisis del estudio de caso, discriminando cómo se planean, implementan y evalúan, de forma general, las actividades deportivas en el colegio Ofelia Uribe de Acosta en la ciudad de Bogotá D.C. Finalmente, a partir de la información obtenida, se analiza la relación entre competencias ciudadanas y ADEE en la escuela, para concluir con las reflexiones que deberán ser incorporadas al proyecto de intervención de mejora.

ADEE y competencias ciudadanas en la escuela: investigar para intervenir

Llevar a cabo un estudio investigativo que desemboque en una propuesta de intervención, en este caso, en el colegio Ofelia Uribe de Acosta y para mejorar la articulación de las competencias ciudadanas con las ADEE, resulta pertinente desde varios puntos de vista. El primero de ellos radica en que las actividades deportivas en general, y las escolares en particular, se reflejan con realismo situaciones sociales conflictivas, cooperativas y competitivas a las cuales se ven abocados los estudiantes en sus contextos cotidianos: interacción con valores, reglas y contrarios, situaciones de competencia y solidaridad, revisión de decisiones y sanciones, entre otras. Así, las ADEE son un laboratorio privilegiado para investigar e intervenir este tipo de dispositivos de aprendizaje, en clave de convivencia y competencias ciudadanas.

De otra parte, mejorar la planificación de las ADEE implica reconocer el papel protagónico de los docentes como agentes planificadores y las oportunidades de aprendizaje, investigación y mejora que ofrecen los procesos de planificación escolar. Uno de los fundamentos epistemológicos de la Planificación Estratégica Situacional (PES) señala que el planificador no es diferente a la realidad sobre la que planifica (G. Moizo, s.f., p. 13); así, en el caso de estudio, el docente puede potenciar su papel como actor social de la planeación estratégica situacional en la escuela, mediante la investigación de su práctica educativa y, desde allí, mediante la construcción de rutas y herramientas para mejorar sus ejercicios de planeación, implementación y evaluación de procesos y proyectos escolares.

A la luz de las premisas presentadas, se identifica como principal aporte del estudio realizado la construcción de reflexiones que pretenden generar un modelo de intervención capaz de aportar al desarrollo integral de los estudiantes y los docentes, como agentes y planificadores educativos, a partir del análisis del proceso de planeación de las actividades deportivas en las escuelas –incluyendo las fases de implementación y evaluación– y su articulación con las competencias ciudadanas. Reconociendo otro principio epistemológico de la PES, referente a que la realidad tiene diferentes explicaciones verdaderas (Ibíd.), las reflexiones aquí propuestas pueden ser utilizadas en otros contextos de planificación escolar y pueden activar procesos participativos de investigación e intervención.

Desde la óptica profesional, el estudio se realizó con el interés de investigar para poder intervenir positivamente en la formación integral de los estudiantes, a través del mejoramiento del proceso de planeación de acciones escolares no rutinarias que conlleven al desarrollo de las competencias ciudadanas, por encima de las limitaciones curriculares con las que interactúan cotidianamente docentes y estudiantes; esto es, la dificultad de transversalizar procesos formativos debido al peso preponderante de la evaluación asignaturista.

Por otra parte, la investigadora buscó satisfacer el interés de la institución escolar estudiada que requiere elementos reflexivos pertinentes para mejorar los procesos de planeación escolar para la formación integral de sus estudiantes, razón por la cual se optó por seguir los principios operativos de la planificación interactiva expuestos por Andrés Ricardo Schuschny (2007) a partir de los presupuestos teóricos de Carlos Matus: el

principio participativo, el de continuidad y el holístico. Así, la investigadora pretende favorecer la confluencia entre el interés institucional y los principios de la planeación interactiva a partir de la reflexión de un proceso específico e institucionalizado en el colegio, el de las ADEE, esperando ampliar su potencial y su articulación con las competencias ciudadanas.

Finalmente, el estudio y el proyecto de intervención resultante se enmarcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la investigadora desarrolla como estudiante de la Maestría en Planeación para el Desarrollo de la Universidad Santo Tomás, al buscar con el mismo obtener un conocimiento, con fundamento científico social, desde un marco interdisciplinario que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y de la misma docente como integrante de la comunidad educativa, proponiendo soluciones o procesos de transformación que involucren a los actores del territorio de acuerdo con su misión (USTA, 2016).

En el sentido declarado, los propósitos del estudio dialogan con dos ejes centrales para el programa académico mencionado previamente, aplicados al contexto escolar y al ámbito específico de las ADEE, a saber, la planeación y el desarrollo. De este modo, las ADEE son comprendidas como dispositivos de aprendizaje que pueden favorecer o no los procesos de desarrollo humano integral de niños y jóvenes, y su planeación articulada con las competencias ciudadanas es un proceso interactivo que puede ser participativo y continuo o no, según las dinámicas desplegadas en las diferentes fases estudiadas: planeación, implementación y evaluación.

Contexto local

La Ley General de Educación en Colombia considera como fines educativos, entre otros, la formación cívica y en valores humanos, el respeto por la vida y los principios democráticos, la formación para la participación democrática y la obligatoriedad de la enseñanza de la Constitución Política en todos los niveles de educación formal preescolar, básica y media (Ley 115 de 1994, Art. 5). En el año 2003, año en el que se realizó la primera prueba de competencias ciudadanas en el país con los estudiantes de grados 5° y 9°, las autoridades educativas de la escala nacional se propusieron “formular acciones encaminadas a

fortalecer y mejorar los diferentes procesos relacionados con la convivencia, la participación democrática y la valoración de las diferencias” (Chaux & Jaramillo, 2004, p. 3), oficializando el enfoque de competencias ciudadanas como estrategia de acción a implementar en las escuelas del país.

En este marco se sitúa el problema estudiado: desde que se aplicó la primera prueba en el 2003, aunque se han dado orientaciones sobre las competencias ciudadanas a desarrollar y los estándares básicos para evaluarlas, no se han definido programas o proyectos específicos de formación que orienten a los docentes en la incorporación de dichas competencias en las actividades que desarrollan en la escuela. El reconocimiento de las competencias ciudadanas y los lineamientos de política que exigen su incorporación, sumado a la ausencia de programas o proyectos de capacitación ha llevado a que los docentes realicen experimentos prácticos, muchas veces no sistemáticos ni sistematizados, en diferentes áreas académicas contempladas en la Ley General de Educación. Entre éstas se encuentra el área de educación física, en la cual se centra este estudio, dada la vinculación de la investigadora al desarrollo de la misma en el colegio estudiado y dadas las posibilidades que brindan las actividades deportivas en la escuela para experimentar dinámicas de incorporación práctica de dichas competencias.

El caso estudiado no es ajeno a la dinámica de tensión que sufren los agentes educativos al enfrentar la exigencia de incorporar y evaluar las competencias ciudadanas y el reto de emprender experimentaciones en las diferentes áreas académicas. Se ha podido observar, de forma no estructurada inicialmente, que el desarrollo de los procesos de convivencia, participación democrática y valoración de las diferencias presenta dificultades a la hora de llevarlos a la práctica con los estudiantes e, incluso, a la hora de emprender procesos de planeación y evaluación con los equipos docentes.

Las actividades deportivas en la escuela, en específico, pueden llegar a ser un dispositivo de aprendizaje eficaz y experiencia lúdica y significativa para la construcción y puesta en práctica de competencias ciudadanas; así como para promover que los niños y jóvenes transformen la vida en los colegios, con la participación de las familias y la comunidad, siendo los actores de transformación y construcción de una sociedad pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias, tanto en el entorno escolar y familiar como en la vida social

más amplia. Pero también es cierto que dichas actividades podrían generar todo lo contrario, reproducir las prácticas y valores que las competencias ciudadanas se proponen transformar; por ello es pertinente analizar qué sucede con las ADEE en la escuela y cómo se relacionan con las competencias ciudadanas.

Así, en el área de educación física es válido preguntar ¿qué tipos de actividades proponen los docentes?, ¿cómo planear, implementar y evaluar este tipo de actividades?, ¿son consideradas las actividades deportivas en la escuela como experiencia de aprendizaje en la que es posible practicar y desarrollar las competencias ciudadanas? Esto, teniendo en cuenta que la formación en competencias ciudadanas cobra relevancia especial para los niños y jóvenes en edad escolar ya que están en una etapa privilegiada para entrenarse en el ejercicio de pensar por sí mismos, conociendo sus faltas y originando mejores formas para resolver sus conflictos; expresar sus ideas y opiniones de forma clara, con firmeza y respeto por los derechos de los demás, para cumplir acuerdos, entender y respetar las normas.

Contexto normativo

Aunque es un tema relativamente reciente en la educación colombiana, se encuentra una base normativa importante. Tiene como punto de partida la Constitución Política de Colombia (1991) como “norma de normas” (Art. 4), en la cual se ordena, entre otros aspectos, la obligatoriedad de estudiar la Carta Política y la instrucción cívica, que debe complementarse con el estímulo de prácticas democráticas que revelen los principios y valores de la participación ciudadana (Art. 41). También se expresa en esta que son derechos fundamentales de los niños, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión; razón por la cual ordena al Estado y la sociedad garantizar la “participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la - ... - educación” (Art. 45), definiendo también que el deporte (incluido el escolar) forma parte del proceso educativo (Art. 52).

Todo lo anterior, como lo plantea Escallón (2009), con el objetivo que

“la democracia se fortalezca, es decir supere sus constantes amenazas; se profundice, para que abarque todas las instancias posibles de nuestras vidas y se

amplíe, o sea que cada vez más personas puedan ejercer plenamente sus derechos y cumplir con las responsabilidades que ello implica” (MEN, 2011a, p. 16.)

La Ley General de Educación plantea como fines de la educación en el país, entre otros, la formación integral en los principios democráticos y de convivencia y la participación en las decisiones que afecten la vida económica, administrativa y cultural, apoyándose la búsqueda de tales fines, en la obligatoriedad de estudiar, comprender y practicar la Constitución Política y la instrucción cívica, en la práctica del deporte formativo, en la educación para la democracia y, en general, en la formación en valores humanos (Ley 115 de 1994, Art. 5). Esta se fundamenta en la búsqueda de objetivos comunes como la formación de la capacidad para apropiarse de forma responsable y con autonomía los derechos y deberes, fomentando en la escuela prácticas democráticas, estimulando la autonomía y la responsabilidad.

Posteriormente, la Ley General de Educación es reglamentada definiendo el carácter y contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI), resaltando que debe contener, entre otros aspectos, los siguientes (Decreto 1860 de 1994, Art. 14):

- Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- Los objetivos generales del proyecto.
- La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
- El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.

En esta misma línea, el MEN ha desarrollado cartillas con orientaciones para el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas en los centros educativos - especialmente de educación básica y media-. Los documentos centrales fueron publicados en el 2011 bajo el formato de cartillas orientadoras; la primera de busca ser una brújula para el programa de competencias ciudadanas presentando el contexto normativo y los

ambientes reconocidos para el desarrollo de las mismas; en tanto que la segunda se propone trazar el mapa del programa presentado y el proceso de mejoramiento, conceptualizando los componentes y ofreciendo plantillas de ejemplo (MEN, 2011 b., p. 41), así como una serie de recomendaciones orientadas a las Secretarías de Educación de los territorios locales.

En este sentido, el MEN reconoce cinco ambientes escolares de aplicación de las competencias ciudadanas -con sus respectivas particularidades- en los establecimientos educativos (EE) colombianos, los cuales deberían trabajar en forma armónica y que son descritos a continuación (ver tabla1).

Tabla 1. Ambientes escolares para el desarrollo de las competencias ciudadanas

Ambiente Escolar	Componentes	Características
Gestión Institucional	• Misión, visión y principios. • Metas institucionales. • Política de inclusión de grupos poblacionales, diversidad cultural. • Manual de convivencia. • Manejo de conflictos. • Manejo de casos difíciles. • Formación y capacitación.	• Incluye en el plan de mejoramiento acciones específicas que se realizan en los distintos ambientes junto con las actividades, tareas, responsables, los cronogramas, recursos y verificación. • Permea los cinco ambientes. • Modifica las formas de interacción entre la comunidad educativa y su entorno.
Tiempo Libre	• Momentos diferentes a la jornada escolar, es decir, todos los espacios en los que los estudiantes no se encuentran en actividades correspondientes a su jornada de estudio. • Jornadas complementarias.	• “El juego y el tiempo libre representan una gran oportunidad para que los niños aprendan ciudadanía”. (MEN, 2011a, p. 34). • Brinda a los estudiantes escenarios diversos para el ejercicio y desarrollo de la ciudadanía, la convivencia y sus derechos fundamentales.

Tabla 1 (continuación)

Ambiente Escolar	Componentes	Características

Instancias de Participación ⁹	• Consejo directivo. • Consejo. • Comité de convivencia. • Asamblea general de padres de familia. • Consejo de padres de familia. • Asociación de padres de familia. • Consejo estudiantil. • Personero estudiantil. • Comisiones de evaluación. • Docentes orientadores.	• Se estructura la participación como en el Estado Social de Derecho. • Organiza la participación de los diferentes miembros. • Los miembros tienen oportunidad para tomar parte en decisiones y acciones. • Los docentes orientadores realizan labores en los ámbitos de las competencias ciudadanas. • Se busca que los estudiantes aprendan haciendo, a participar participando.
Aula de clase	• Prácticas pedagógicas. • Clima escolar. • Estilos de enseñanza • Currículo oculto • Áreas académicas específicas. • Otras áreas (Chaux, Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas, 2004)	• Relación estudiantes y docentes alimentada por los aportes mutuos. • McEvoy y Welker (2000), citados en MEN 2001a, el clima escolar incluye actitudes, creencias, valores, normas y prácticas. • Burke y Ganger citados en Pinelo (2007) los estilos de enseñanza son acciones de los docentes en relación con sus estudiantes, que traen aspectos de su historia y cultura.
Proyectos Pedagógicos	• Actividades que ejercitan a los estudiantes para la solución de problemas y para enfrentar situaciones relacionadas con el contexto donde viven.	• Correlacionan, integra y activan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, experiencias y valores en las diferentes áreas. • Construcción participativa de proyectos que alcancen los fines y los objetivos. • Los proyectos pedagógicos son maneras de promover las competencias ciudadanas. • La ley establece que solamente deben existir tres proyectos pedagógicos.
Tiempo Libre	• Jornadas complementarias.	• Brinda a los estudiantes escenarios diversos para el ejercicio y desarrollo de la ciudadanía, la convivencia y sus derechos fundamentales.

Nota: Adaptado de Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1: brújula. Programa de competencias ciudadanas, Bogotá D.C.: MEN, pp. 25-34.

Estándares, Competencias Ciudadanas y Actividades Deportivas Escolares

Actualmente, en Colombia, las competencias ciudadanas tienen una alta exposición en los medios de comunicación e información, adquiriendo relevancia en los procesos educativos y en la opinión pública general. Esta afirmación se fundamenta en la identificación de

⁹ Las funciones específicas pueden ser consultadas en MEN (2008)

políticas educativas estatales, tales como la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar que busca “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática” (Ley 1620 de 2013, Art. 1). Este sistema plantea como uno de sus objetivos:

“fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (Ley 1620 de 2013, Art. 4:3).

En esta misma línea, se ha creado la Cátedra de la Paz para todos los centros educativos del país, y en todos los niveles de formación, con la que se busca “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de la paz en Colombia” (Ley 1732 de 2014, Art. 1); esta cátedra obligatoria fue reglamentada por el Decreto 1038 de 2015 (MEN, 2015) (ver la tabla 2)..

La escuela, representante de la educación formal, no es el único entorno en el cual se busca formar en ciudadanía, ya que existen otros como la familia, el barrio, los medios de información y comunicación, etc.; no obstante, sí es el espacio al cual se le ha asignado esta tarea de forma prioritaria, como se ve en el desarrollo de la legislación escolar, debido a su finalidad característica y por ser un actor que refleja la composición social del país, de la región y de la ciudad o el contexto en el cual se encuentra. Esa característica situacional es la que permite que la escuela favorezca la construcción de dispositivos de aprendizaje contextual y significativo en los que es posible enseñar, aprender y ejercitar la vida ciudadana. La escuela también es protagonista por las interrelaciones que se dan entre alumnos y docentes, en la cimentación de normas reguladoras, en las decisiones para avanzar como grupo y para solucionar problemas cotidianos; así como por los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueve (Chaux, 2004, prólogo).

Tabla 2. Resumen de políticas educativas relevantes para el desarrollo de competencias ciudadanas

Política educativa estatal	Breve descripción
Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de marzo 15 de 2013).	• Formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural (Art. 1), definiendo las competencias ciudadanas (Art. 2, literal 1°); planteando, entre otros, como objetivos de la Ley en el artículo 4 de la misma: Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos..., (literal 1); Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley. (literal 3).
Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de marzo 15 de 2013).	• Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades (...) y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludables... (literal 4).
Establecimiento de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de septiembre 1 de 2014)	• Establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como asignatura independiente (Art. 1°), enmarcándola en un pensum académico flexible que se pueda adaptar a las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes (Art. 3°).
Reglamentación de la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de mayo 25 de 2015)	• Establece la <i>obligatoriedad</i> de la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado (Art. 1). • Determina objetivos fundamentales de la cátedra definiendo a la cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. • Ordena desarrollar al menos dos contenidos de las temáticas relacionadas con: (...) resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y, proyectos de vida (...).

En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluidos los que se desarrollan en el marco de las actividades deportivas escolares, pueden promover valores ciudadanos “reactivos” o “proactivos” (Cortina, 2010), siendo éstos últimos los que vale la pena cultivar en la práctica de las competencias ciudadanas, para poner en práctica una

ciudadanía crítica, múltiple y compleja (Tinel, 2016), y entre los que se encuentran los siguientes:

- Valoración de proyectos de mediano y largo plazo.
- Libertad de participación en la vida común, con independencia, participación y autonomía.
- Se deben exigir los derechos propios y para los demás, asumiendo la cuota de responsabilidad que esto conlleva.
- La autoestima razonable, no sobre-estima.
- Sociabilidad, entendida como la deliberación conjunta sobre lo justo y lo injusto.
- Reforzar el vínculo que nos une, es decir el reconocimiento recíproco de sujetos, la intersubjetividad (Cortina, 2010, pp. 104-107).

Como se puede observar, las competencias propuestas por el MEN están alineadas con el espíritu democratizador y de fomento de la convivencia pacífica contemplado en el desarrollo reciente de la legislación educativa en Colombia previamente expuesto, que va en sintonía con los valores proactivos propuestos por Cortina (2010) y con las competencias defendidas por Nussbaum (2000, 2007) en función del desarrollo humano¹⁰.

Competencias ciudadanas en la educación en Colombia

Para profundizar en el conocimiento de las competencias ciudadanas es necesario entender que estas obedecen al perfil de ciudadano¹¹ que se espera encontrar en la sociedad. El consenso en torno a ese perfil ciudadano no se ha logrado en las distintas regiones del país, y se mantiene como un asunto conflictivo para los actores políticos, sociales y educativos. A pesar de ello, se puede demandar (de forma ideal) que el ciudadano colombiano sea una persona con capacidad para observar la ley y el orden, para buscar y facilitar acciones de paz, para ser participativos, defensores de los derechos propios y de los demás, y, cumplidores de los deberes (Mesa Arango, 2008, Introducción).

En este sentido, y sin pretensión de exhaustividad, el mismo autor afirma que los primeros antecedentes de formación ciudadana en el país se presentan al inicio de la

---

¹⁰ Aunque es posible analizar desde una perspectiva crítica el conjunto de competencias promovidos por el MEN, esa tarea escapa a los objetivos propuestos por el proyecto.

¹¹ Se entiende por ciudadano, sin distinguir si es rural o urbano, a todo sujeto de derechos, con dimensión individual e intersubjetiva y comunitaria, que ejerce su autonomía y sociabilidad de manera independiente y crítica, con sentido de responsabilidad.

República, a mediados de la década de 1830, cuando se le da la oportunidad a algunos ciudadanos de convertirse en sufragantes, influenciada por el clero y de forma timorata (sic), pues éstos habrían de encargarse de nombrar electores que posteriormente designarían al presidente. Sin embargo, solo un siglo más tarde se da el primer intento de educar en ciudadanía, cuando el presidente López Pumarejo (1936) promovió la educación cívica como forma de instruir a los ciudadanos para que participaran en las votaciones, con un ideal de orientación y control desde edades tempranas (Mesa Arango, Ibíd., secc. Formación ciudadana).

Desde esa primera iniciativa de educación cívica hasta hoy, la formación ciudadana ha venido incorporando nuevos elementos: los derechos humanos, los límites y posibilidades que ofrecen las dinámicas de globalización al ejercicio de la ciudadanía, la democracia, la convivencia escolar, la educación para la sexualidad responsable, la prevención y mitigación de la violencia escolar, la diversidad cultural, la responsabilidad ambiental y, más recientemente, la paz como un eje primordial para la ciudadanía en Colombia, entre otros más.

En el año 2003, el MEN intentó articular esa diversidad de elementos en un programa curricular, como política de Estado, en el cual se definen las competencias ciudadanas y se diseñan estándares de competencias básicas ciudadanas para evaluarlas, como respuesta a los diagnósticos realizados en diferentes estudios y proyectos. (MEN, 2004a, pp. 148-181).

El programa empieza por definir las competencias ciudadanas como el “conjunto de conocimientos y de *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas* (cursivas agregadas) que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004b, p. 8). Así, el MEN traza como grandes metas de la formación ciudadana el fomento del desarrollo de conocimientos ciudadanos, la promoción de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras junto al desarrollo moral.

Con esta base se especifican tres ámbitos en los cuales se desarrollan las competencias ciudadanas, con el objetivo final de fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos, entendidos como “el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes” (MEN, Ibíd., p. 112). El primer

ámbito corresponde a las Competencias para la Convivencia y la Paz, que se centra en respetar a los demás en su individualidad; el segundo ámbito son las Competencias para la Participación y la Responsabilidad Democrática, orientadas a la toma de decisiones en diferentes entornos, basadas en el respeto de los derechos individuales, de las leyes y normas; y, finalmente, el ámbito de Competencias para la Pluralidad, la Identidad y la Valoración de las Diferencias, que se basa en la obligación de aceptar y disfrutar la diversidad humana, respetando siempre los derechos de los demás.

En cada uno de los ámbitos mencionados se reconocen cinco (5) tipos de competencias diferentes: a) conocimientos sobre el ejercicio de la ciudadanía; b) competencias cognitivas, entendidas como capacidades para realizar procesos mentales que ayuden a reconocer los efectos de la toma de decisiones y, a partir de ello, analizar críticamente las situaciones desde el punto de vista de los actores de la misma; c) competencias emocionales, alusivas a la habilidad para identificar y responder positivamente ante emociones -propias y ajenas-, manifestadas en la empatía, por ejemplo; d) competencias comunicativas, que permiten el intercambio constructivo, basado en saber escuchar y comprender argumentos ajenos, así no se compartan, y también poder expresar los propios de forma asertiva (claramente y sin agredir); y, e) competencias integradoras, referentes a la habilidad para manejar disyuntivas mediante la producción de ideas y soluciones creativas. A continuación se diagraman los tres (3) ámbitos y los cinco (5) tipos de competencias (figura 1).

Figura 1. Relación de los ámbitos y los tipos de las de las competencias ciudadanas.

Figura 1. El círculo central ubica los tres ámbitos y en los círculos exteriores los cinco tipos de competencias definidas por el MEN, que interactúan entre ellas y con los ámbitos de forma permanente. Elaboración basada en “Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer”. Bogotá D.C.: MEN, 2004a; pp. 12-13, Bogotá D.C.: 2016.

Estándares básicos de competencias ciudadanas para los grados 2° a 5°.

Las competencias ciudadanas se evalúan de acuerdo con los estándares básicos - entendidos como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a la que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones...” (MEN, 2004a, p.7), para facilitar a las instituciones hacer un seguimiento de lo que hace la comunidad educativa para contribuir a la formación en ciudadanía.

El MEN pretende, con la definición de estándares básicos de competencias ciudadanas presentados, evaluar la habilidad de los ciudadanos, actuales y futuros, para construir una sociedad pacífica, participativa, incluyente y justa (Ibíd.); asumiendo que formar en competencias ciudadanas es formar integralmente en y para los derechos humanos, de forma que los niños, niñas y jóvenes se apropien de su participación democrática en la sociedad al reconocerse como parte de la misma desde su particularidad propia (Ibíd. pp. 151-156). A continuación, se presentan los estándares básicos de competencias ciudadanas establecidos para los grados 2° a 5° de educación básica primaria por parte del MEN (ver tabla 3):

Tabla 3. Estándares básicos de competencias ciudadanas para los grados 2° a 5° de educación básica

Estándar	Tipo de Competencia	Ámbito
Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor.	Conocimientos	Convivencia y paz
Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar.	Conocimientos	Convivencia y paz
Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.	Conocimientos	Convivencia y paz
Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad.	Conocimientos	Convivencia y paz
Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo.	Conocimientos	Convivencia y paz
Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos.	Conocimientos	Convivencia y paz
Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia.	Conocimientos	Participación y responsabilidad democrática
Reconozco que todos los niños y las niñas somos	Conocimientos	Participación y

Estándar	Tipo de Competencia	Ámbito
personas con el mismo valor y los mismos derechos.		responsabilidad democrática

Tabla 3 (continuación)

Estándar	Tipo de Competencia	Ámbito
Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.	Cognitivas	Participación y responsabilidad democrática
Conozco la diferencia entre conflicto y agresión y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerle daño a las relaciones.	Cognitivas	Participación y responsabilidad democrática
Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos.	Cognitivas	Participación y responsabilidad democrática
Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.	Cognitivas	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuándo me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.	Cognitivas	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Identifico los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar.	Cognitivas	Convivencia y paz
Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.	Emocionales	Convivencia y paz
Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.	Emocionales	Convivencia y paz
Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros.	Emocionales	Convivencia y paz
Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase.	Emocionales	Participación y responsabilidad democrática
Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.)	Comunicativas	Convivencia y paz

Tabla 3 (continuación)

Estándar	Tipo de Competencia	Ámbito
Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.	Comunicativas	Participación y responsabilidad democrática
Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.	Integradoras	Convivencia y paz
Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas.	Integradoras	Participación y responsabilidad democrática
Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.	Integradoras	Participación y responsabilidad democrática
Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.)	Comunicativas Emocionales	Convivencia y paz
Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?)	Emocionales Integradoras	Convivencia y paz
Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.	Comunicativas Emocionales	Participación y responsabilidad democrática
Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.	Conocimientos Cognitivas	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.	Emocionales Comunicativas	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Nota: Elaboración propia basada en “Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer”. Bogotá D.C.: MEN, 2004a; pp. 15-19. Se encuentran ejemplificadas algunos de los estándares presentados por el MEN.

Los estándares, tal y como se observa en la tabla 3, están orientados al desarrollo de habilidades para el ejercicio de la ciudadanía. Se puede afirmar que el énfasis busca incrementar en los niños y niñas los conocimientos y las habilidades cognitivas,

emocionales y comunicativas de forma articulada para que puedan ejercer la ciudadanía constructivamente ayudando al desarrollo del país. En conclusión, los estándares generales que se trabajan en los grados investigados son los siguientes (MEN, 2004a, pp. 16-19):

1. **Convivencia y paz.** Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clases, recreo, etc.).
2. **Convivencia y paz.** Asumo de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.
3. **Participación y responsabilidad democrática.** Participo en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.
4. **Participación y responsabilidad democrática.** Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.
5. **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.** Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
6. **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.** Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.

Actividades deportivas en la escuela

Definir la educación ha sido un trabajo difícil a través de la historia dado que depende del punto de vista, de la época y del contexto social en el cual se encuentra quien lo hace. En general, sobresalen dos corrientes para definir la educación, una de corte naturalista representada por autores como Pestalozzi (1801), que conceptúa la educación como “el desarrollo natural progresivo y armónico de todas las facultades y de todas las disposiciones nativas de la naturaleza humana” (Chamero & Fraile, 2012, p. 56). La otra concepción es la sociologista expresada por autores como Larroyo (1981), que la define como “un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos proporción de la cultura en la sociedad en que se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida en el cual se *desarrolla* (cursivas agregadas)” (Chamero & Fraile, *Ibíd.*); esta última definición es la asumida por la investigación como base conceptual.

Con el concepto de deporte, por su parte, ocurre algo parecido a lo que sucede con el concepto de educación, ya que éste también ha evolucionado en el tiempo, influenciado por elementos socioculturales, económicos y pedagógicos contextuales. Entre las definiciones

disponibles, para el propósito de la investigación, sobresale el aporte de Castejón y López Ros (1997) quienes lo definen como “un juego reglado donde intervienen los elementos de: actividad física, cooperación-superación, agonismo-competición, actividad lúdica, reglas y normas, e institucionalización” (Chamero & Fraile, *Ibíd.*, p. 57); y el de Lasierra y Lavega (2006) quienes afirman que:

“el deporte se puede entender como disfraz racional del juego, que aun siendo rígido en sus parámetros reglamentarios, adulto aventajado en su historia y hermético ante posibles cambios imprevistos no acordados por instituciones oficiales tiene un cuerpo lúdico, en el que esencialmente se vertebran los mismos elementos constitutivos del juego” (Chamero & Fraile, *Ibíd.*, pp. 57-58).

En este sentido se asume la relación entre educación, deporte y sociedad, de acuerdo con lo expresado por Hernández (2005) quien afirma que “no se trata de una tarea sencilla, las relaciones entre la sociedad y la educación puesto que están sometidas a un continuo debate extensible a las relaciones entre educación y deporte” (Chamero & Fraile, *Ibíd.*, pág. 56), que se encuentra esquematizada en la figura 2.

En síntesis, los criterios de educación y deporte se han transformado a lo largo del tiempo, por la finalidad que han tenido en diferentes épocas y sociedades, y las corrientes filosóficas y pedagógicas predominantes, entre otros aspectos. Con estos antecedentes se presenta el concepto de deporte escolar, que también plantea dificultades, debido a que como lo afirma Álamo (2007): “un problema importante, es la frecuente confusión terminológica y disparidad de criterios con que ha sido abordado” (Chamero & Fraile, *Ibíd.*, p. 58).

A pesar de este obstáculo, se pueden distinguir dos paradigmas en la enseñanza deportiva en la escuela, que se equipara en este caso con las ADEE (ver figura 3), y que son presentados por Hernández (2005) de la siguiente manera: el primero es el Paradigma Técnico, cimentado en una socialización del deporte orientado al aprendizaje de las reglas y aspectos técnico-tácticos, que no favorece, necesariamente, el desarrollo personal y social de los estudiantes; el segundo es el Paradigma Interpretativo-Crítico, orientado desde la socialización para el aprendizaje de los significados y atributos culturales, sociológicos e

ideológicos del deporte, además de las normas, técnicas y tácticas, (Chamero & Fraile, *Ibíd.*, pág. 59).

Figura 2. Relaciones conceptuales

Figura 2. Esquema de relaciones conceptuales entre sociedad, deporte y educación de acuerdo al momento histórico en el cual se presentan la relación cíclica entre conceptos afectados por el momento histórico en el cual se han dado. Adaptado de “Educación y deporte: Relaciones, construcciones e influencias mutuas, por M. Chamero y J. Fraile, 2012, Espiral. Cuadernos del profesorado, 3,9, p. 56. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

Figura 3. Paradigmas de las ADEE

Figura 3. Paradigmas de las actividades deportivas en la escuela. Adaptado de “Educación y deporte: Relaciones, construcciones e influencias mutuas”. Chamero & Fraile, 2012, Espiral. *Cuadernos del profesorado*, 3,9, p. 59. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

El estudio asume el segundo paradigma ya que favorece el rol educativo del deporte que, siguiendo a Paolo Crepaz (2015), favorece el desarrollo personal y social, debido a que fomenta formas de relacionamiento directas, no verbales, que permiten superar obstáculos para el diálogo y la integración, convirtiéndose en una herramienta de integración de personas de diferentes edades, grupos o condiciones, en la búsqueda o fomento de una comunicación intercultural y de paz (Aceti, y otros, 2015, p. 8).

En este sentido, Mejía A. (2004) ofrece una ayuda práctica para la apropiación del paradigma Interpretativo-Crítico cuando presenta el área de educación física, y por extensión en este trabajo a las actividades deportivas en la escuela, como forma de desarrollo de competencias ciudadanas que poseen “características especiales en cuanto a los aprendizajes que allí se promueven y las formas en que las personas interactúan para

lograrlos” (Mejía Acosta, 2004, p. 158). Estos aprendizajes se presentan al seguir normas cuyo sentido y significado son comprendidos, al promover el trabajo en equipo con base en el desempeño de roles para la obtención de una meta, al facilitar las interacciones más allá de la desaprobación o la segregación mediante el reconocimiento y respeto de las diferencias, al suscitar el aprendizaje de actitudes disciplinadas y fuertes sin maltratar a los demás, al cultivar la habilidad para enfrentar situaciones de contacto físico manejando las emociones para evitar peleas o agresiones, al aprender a competir, ganar, perder y trabajar cooperativamente en medio de la interacción con otros y otras (Ibíd).

Se puede afirmar entonces que el deporte, en la actualidad, tiene el potencial de desarrollar las competencias ciudadanas que ayudan a resistir manifestaciones violentas conectadas a las actividades deportivas de alto rendimiento, especialmente las que se dan entre partidarios de diferentes grupos deportivos. Es en este punto que se coincide con la iniciativa de las Naciones Unidas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, pues, posicionó en el escenario internacional la importancia de “promover la utilización del deporte como instrumento de paz y desarrollo, dadas las extraordinarias potencialidades que el mismo ofrece” (Aceti, y otros, Op. cit., p. 7).

Planeación de las Actividades Deportivas en la Escuela

La importancia de la planeación de las actividades deportivas en la escuela -entendiendo que son actividades que se relacionan con la práctica deportiva, más allá de la clase de educación física, del juego y de la actividad física en general-, se fundamenta en los aportes que hacen Velásquez y Castejón (2004), quienes promueven una educación deportiva que favorezca la deliberación y aplicación de destrezas cinéticas, cognoscitivas, interpersonales, y de inclusión social en los estudiantes mediante el deporte escolar (Chamero & Fraile, Op. cit., p. 6), así como en la propuesta de Sáenz-López (2005), quien propone asumir el deporte como escenario educativo para aprender conductas provechosas y oportunas para el desarrollo social, pero con la condición que se tenga en cuenta que “la simple práctica deportiva no favorece el desarrollo de valores, sino que es necesaria la intervención de un educador” (Chamero & Fraile, Ibíd., p. 61).

Así pues, las actividades deportivas en la escuela requieren planificación y participación de agentes educadores, para que el conocimiento pedagógico favorezca el carácter formativo-educativo que orienta a los estudiantes en la comprensión de la realidad sociocultural en la cual se desenvuelven, y en la apropiación reflexiva de la significación de las acciones que desarrollan desde las competencias ciudadanas expuestas anteriormente.

Otro aspecto organizativo relevante en la planificación de las actividades deportivas en la escuela es el expuesto por Crepaz¹², quien afirma que el deporte educativo debe tener en cuenta la potencialización de lo que el niño posee desde antes (acervo), así como sus falencias y fortalezas (Aceti, y otros, Op.cit., p. 8). Así, es importante tener en cuenta la psicología de la educación, que reconoce la contribución que hace el deporte al desarrollo de las cualidades humanas “en términos de solidaridad, altruismo, crecimiento físico, desarrollo de la autoestima, educación para el sacrificio y la constancia, hasta la oblación de sí mismo para un bien más grande” (Aceti, y otros, Op. cit., p. 24). Por ello es relevante vincular los valores psicopedagógicos del deporte al proceso de desarrollo integral del ser humano en el ámbito escolar, de modo que se tengan en cuenta los organizadores psíquicos (Spitz, 1982), la educación a través del juego, la prevención de adicciones y el entrenamiento para el desarrollo de la fortaleza mental de Heidelberg (HKT) (Aceti, y otros, *Ibíd.*, pp. 36-98).

Finalmente, en el ejercicio de planeación y desarrollo de las actividades deportivas en la escuela es importante incorporar aspectos como la idea universal de la fraternidad y la convivencia, pues como lo afirma Kofi Annan (2005), citado por Paolo Cipolli, (2015): “el deporte tiene que convertirse en un instrumento esencial para alcanzar los objetivos del desarrollo del mundo” (Aceti, y otros, *Ibíd.*, p. 12) o, en palabras de Adolf Ogi, “el deporte es un instrumento vital para construir un mundo mejor” (Aceti, y otros, *Ibíd.*, p. 14).

---

¹²Encuentro llevado a cabo en Esmeraldas, Ecuador, en el año 2010, en el marco del congreso internacional promovido por Sportmeet y la Fundación Amiga.

Mejorar la planificación de las ADEE a partir de la práctica investigativa

El ejercicio investigativo, a partir del cual se propone el modelo de planeación y la aplicación piloto de intervención, se ubica dentro de un enfoque cualitativo del tipo estudio de caso, ya que se busca realizar un “estudio (...) sobre un [individuo,] grupo o institución” (Polit y Hungler, citadas por Héctor D. Lerma, 2010, p. 67) para revisarlo a profundidad y obtener generalizaciones que puedan ser útiles para entender este tipo de dinámicas en contextos similares. En el caso particular fueron seleccionados como población de estudio los docentes de educación física y los estudiantes de los grados 2° a 5° de educación básica primaria del colegio Ofelia Uribe de Acosta de la ciudad de Bogotá D.C., con quienes se busca analizar la planeación de las actividades deportivas escolares y su articulación efectiva con las competencias ciudadanas. La población de estudio fue seleccionada a partir del proceso de observación participante y teniendo en cuenta el ejercicio docente de la investigadora en el colegio.

Se optó por realizar el estudio dentro del enfoque cualitativo descriptivo, teniendo como propósito observar y analizar la dinámica de las ADEE en la escuela; el proceso de planeación, implementación y evaluación, y su articulación con las competencias ciudadanas. Este es un tema que no se ha explorado rigurosamente en la misma institución y resulta enriquecedor para los miembros de la comunidad educativa así como para otros actores educativos que, en otros contextos e instituciones, estén interesados en este tipo de discusiones y actividades.

Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de dos instrumentos de recolección de información seleccionados, que incluyeron una guía de observación participante representada en un formato de diario de campo que se concentró en la observación de los estudiantes y docentes durante la realización de las ADEE en el colegio estudiado, en el periodo comprendido entre Julio de 2015 y Julio de 2016.

La observación se realizó sobre los siguientes ejes temáticos contruidos a partir de la literatura especializada previamente expuesta: a) construcción de acuerdos, normas y reglas de participación y comportamiento aceptados en el desarrollo de las actividades; b) toma de decisiones colectivas sobre las actividades a realizar en el futuro; c) manejo de la intimidación y las burlas que se presenten durante las actividades deportivas en la escuela;

d) roles desempeñados por estudiantes y docentes en las actividades deportivas; e) discusión acerca de los dilemas morales que se pueden presentar durante el desarrollo de las actividades, con base en argumentaciones; f) demostraciones de autonomía por parte de los estudiantes y; g) trabajo en equipo.

Por otra parte, también se contó con formularios encuesta aplicados en el mes de Junio de 2016 a un (1) directivo docente y doce (12) docentes del área de educación física, con el fin de indagar acerca de las dinámicas de desarrollo de las ADEE en la institución educativa, y según los siguientes ejes temáticos, contruidos con base en el diario de observación y en diálogo con la literatura revisada: a) antecedentes sobre la participación en las ADEE; b) nivel de participación personal actual en las ADEE; c) conocimiento de los procesos de convivencia, participación democrática y valoración de las diferencias desarrollados en el colegio; d) Percepción sobre la planeación, implementación y evaluación de los procesos mencionados en la institución y; e) acuerdo sobre la propuesta de uso de las ADEE para desarrollar las competencias ciudadanas.

Resultados de la observación participante

La observación realizada permitió determinar, en primera instancia, que frente a la construcción de acuerdos, normas y reglas de participación y comportamiento aceptados en el desarrollo de las actividades deportivas, los estudiantes tienden a esperar que el docente defina y explique las reglas una a una, sin expresar interés en participar en la construcción de los acuerdos, las reglas o la definición de comportamientos legítimos. En este sentido, el modo en el que se da el proceso de acuerdos sobre reglas y normas no genera competencias cognitivas, comunicativas e integradoras, aunque favorece un desarrollo aceptable de competencias comunicativas y emocionales, fomentadas desde el papel protagónico y vertical del docente, sin vinculación activa de los estudiantes. Esta tendencia se refuerza por la baja autonomía de los estudiantes, que se limitan la mayoría de las veces a seguir las indicaciones del docente, y éste parece sentirse cómodo con la situación, sin comprometerse con el desarrollo de la participación y la pluralidad.

En segundo lugar, se observó que no existe participación en la toma de decisiones sobre las ADEE a realizar en el futuro, demostrando así la necesidad de planificar la

incorporación y el desarrollo de todos los tipos de competencias: cognitivas, de conocimientos, emocionales, comunicativas e integradoras, y en sus tres ámbitos: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; participación y responsabilidad democrática; y convivencia y paz. Tanto la planeación de las ADEE, como la construcción de reglas y normas para el desarrollo de las mismas, pueden ser consideradas como experiencias potenciales de aprendizaje significativo y puesta en práctica de las competencias. Al parecer, los docentes comprenden esas dos etapas en su dimensión técnica, pero no identifican su dimensión interpretativo-crítica potencial.

La tercera observación a destacar gira en torno al manejo de la intimidación y las burlas que se presentan durante las actividades deportivas en la escuela, pues se manifiestan actitudes de *bullying* constantes que no son manejadas de forma adecuada, ya que se permite su práctica sin detener o sancionar el juego, sin abrir espacios de reflexión y diálogo, sin desarrollar estrategias de manejo de tales situaciones para su transformación reflexiva. Esto demuestra un vacío en el desarrollo de competencias emocionales, especialmente al negar las emociones básicas de quienes experimentan el maltrato y abuso en medio del desarrollo de las ADEE, y al no considerar el diseño e implementación de medidas pedagógicas y psicosociales para atender y reparar el daño que ocasionan las palabras y actos de violencia.

Una cuarta observación a destacar se relaciona con los roles desempeñados por los estudiantes y docentes en las actividades deportivas, en los cuales se conservan en gran medida acciones propias de la enseñanza tradicional en la que se presentan relaciones de poder vertical, dificultando el desarrollo de competencias en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática. Tal y como afirmaba en una sección anterior, las actividades deportivas escolares pueden ser fuente de transformación o fuente de reafirmación de aquellas prácticas y valores que las competencias ciudadanas se proponen transformar. El deporte, en su valor social, tiene la virtud o el vicio de sacralizar conductas, valores y hábitos sociales; así, la sacralización de la verticalidad social y la pasividad de los jugadores en el desarrollo de los acuerdos, en la imposibilidad de discutir situaciones de abuso o trasgresión de las reglas, reproduce la verticalidad y la pasividad en otros ámbitos de ejercicio de la ciudadanía. Modificar este escenario formativo es, pues, una urgencia.

La quinta deducción relevante es sobre la dificultad que tienen los estudiantes para desenvolver una discusión sana, basada en argumentos, cuando encaran los dilemas morales que se presentan durante el desarrollo de las actividades: hacer trampa para ganar, golpear a los compañeros, hacer ofensas de palabra y gesticulares, cometer actos discriminatorios, etc. Estas situaciones suelen ser ignoradas por docentes y estudiantes, quienes pueden carecer de herramientas para manejar y transformar este tipo de escenarios, dado que el enfoque técnico-deportivo asumido en la escuela resuelve estas situaciones de manera pragmática, según la sanción contemplada en el reglamento deportivo o con base en la decisión práctica de continuar el juego. El desarrollo dialógico y argumentativo es anulado, junto con las posibilidades transformadoras que podrían ofrecer al poner en práctica las competencias cognitivas e integradoras, especialmente.

Así mismo se observa que el trabajo en equipo, o grupos definidos por los docentes y en acuerdo con los estudiantes, es asumido de forma comprometida cuando se realizan las ADEE programadas en los calendarios de competencia (juegos de equipo, especialmente fútbol), y que contribuyen al desarrollo de competencias emocionales, comunicativas e integradoras, pero descuidan otras de participación y responsabilidad democrática. El entorno competitivo contribuye al desarrollo del trabajo en equipo, la pertenencia y el sentido de grupo, pero sin una orientación comunitaria de mayor alcance, reproduce situaciones conflictivas entre grupos que pueden ser extrapoladas a la cotidianidad escolar. Complementar el ambiente competitivo con reflexiones y entornos integradores y de confraternidad, es una tarea a la que la escuela no puede renunciar.

Sondeo de opinión Colegio Ofelia Uribe de Acosta en Bogotá, D.C.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta dirigida a directivos y docentes de la institución educativa estudiada, con la cual se indaga sobre los aspectos relacionados con la planeación, implementación y evaluación de las actividades deportivas en la escuela como forma de aprendizaje y práctica de las competencias ciudadanas al relacionar estos dos aspectos de planeación educativa para el desarrollo ciudadano.

Los resultados obtenidos fueron procesados mediante el uso de la escala porcentual de Fox (1981), representada en la siguiente fórmula:

$$\text{Porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{Datos de unidades de datos codificados igual}}{\text{Número de unidades de datos codificados}}$$

La medición de los resultados se realizó mediante el uso de instrumentos propios de la estadística descriptiva como la frecuencia, la media aritmética (calculada mediante la fórmula $\mu = \frac{\sum x_i}{N}$), y la desviación estándar, con el apoyo del programa IBM SPSS Statistics 22.

Los resultados presentados corresponden a 17 variables (representadas en interrogantes), de las cuales se seleccionaron nueve, que permiten realizar un análisis descriptivo concordante con los objetivos propuestos, permitiendo que las ocho restantes sirvan como preguntas de control o complementarias (ver tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables (preguntas) realizadas

	Participación en planeación de ADEE	Planeación adecuada de los procesos de competencia ciudadanas desarrollados en las ADEE	Explicación de la conveniencia de la planeación	Implementación adecuada de competencias ciudadanas en ADEE	
Media	,33	,50	2,50	,67	
Error estándar de la media	,142	,151	,515	,142	
Desviación estándar	,492	,522	1,784	,492	
	Explicación de la conveniencia de aplicación	Evaluación apropiada de competencias ciudadanas en ADEE	Explicación de conveniencia de evaluación	Favorecimiento de ADEE en la formación de competencias ciudadanas	Por que favorecen o no las ADEE a la formación de competencias ciudadanas
Media	1,67	,67	1,75	,00	2,58
Error estándar de la media	,449	,142	,429	,000	,557
Desviación estándar	1,557	,492	1,485	,000	1,929

Fuente: elaboración propia. Bogotá D.C.: 2016.

Uno de los resultados principales del estudio desarrollado hace referencia a la participación en la planeación de las actividades deportivas en la escuela: el 66,7% de los docentes y directivos docentes encuestados manifiestan participar activamente en la etapa de planeación, lo cual permite evidenciar el alto interés de los participantes por ayudar a formular y planear las ADEE. Adicionalmente, el resultado también permite observar que es necesario desarrollar actividades que motiven al 33,3% restante a interesarse en la planeación de dichas actividades.

El resultado previo se complementa con la declaración por parte del 50% de los encuestados que considera que en el colegio Ofelia Uribe de Acosta se está realizando una planeación adecuada de los procesos de competencias ciudadanas en el desarrollo de las ADEE (ver tabla 5), lo que permite determinar que la mitad de los participantes no consideran que se esté realizando una buena planificación, lo cual se justifica de forma dispersa entre seis razones diferentes con una frecuencia de 16,7% en cada una de ellas, lo que describe la heterogeneidad o dispersión de las opiniones que explican la respuesta a la variable presentada previamente. De este modo, no es posible afirmar que la planeación de las ADEE y de su articulación con las competencias ciudadanas sea clara para todos los miembros docentes a cargo de tales actividades.

Tabla 5. Planeación adecuada de los procesos de competencia ciudadanas desarrollados en las actividades deportivas

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	50,0	50,0	50,0
No	50,0	50,0	100,0
Total	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Otro resultado se refiere a la implementación adecuada de las competencias ciudadanas en las actividades deportivas en la escuela: el 33,3 % de los encuestados piensan que se está haciendo de forma correcta, lo que permite comprobar que la diferencia entre lo que se planea y lo que se implementa puede ser alta. Se complementa el resultado con el obtenido al preguntar las razones para explicar cómo se considera la implementación de las ADEE en relación con las competencias ciudadanas (ver figura 4).

Al preguntar sobre la evaluación de las actividades deportivas en la escuela en relación con las competencias ciudadanas, el 66,7% de los encuestados consideran que no se está llevando a cabo de forma apropiada, y lo justifican en la falta de seguimiento de las experiencias (50%), y por la ausencia de un debido proceso evaluativo. Este resultado permite identificar que falta confianza, o claridad, en los procesos evaluativos actualmente desarrollados.

Figura 4. Resultados a pregunta sobre conveniencia de integrar ADEE y Competencias ciudadanas

Figura 4. Distribución de las respuestas obtenidas al preguntarse sobre las razones por las que se considera conveniente la implementación que se está llevando a cabo de las ADEE relacionadas con las competencias ciudadanas en el colegio Ofelia Uribe de Acosta. Bogotá

Por otra parte, el 100% de los participantes considera que relacionar los procesos de las competencias ciudadanas con las actividades deportivas en la escuela es conveniente; porque las fortalecen (16,7%), favorece la espontaneidad (16,7%), desarrolla la asertividad en la resolución de conflictos (16,7%), fortalece la autonomía y la autoestima (16,7%), ayuda a crear actitudes de compromiso social y personal (16,7%), es un medio adecuado para el desarrollo de competencias ciudadanas (8,3%), y favorece el aprendizaje para el seguimiento de normas y valores (8,3%).

Conclusiones y recomendaciones

En la actualidad es destacable que en la institución educativa estudiada se estén planeando actividades deportivas desde las clases de educación física y fuera de la asignatura, con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas en los ámbitos de convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y; valoración de

las diferencias. Por otra parte, es necesario reforzar y desarrollar las fases de implementación y evaluación para que sea posible alcanzar los resultados esperados respecto al desarrollo de las competencias ciudadanas a través de las ADEE, y el proceso pueda ser ajustado por los agentes educativos de manera progresiva con base en los logros, los aprendizajes, las dificultades y las críticas constructivas, con la participación de todos los actores vinculados y de manera interactiva y continua.

El estado actual de las competencias ciudadanas en las ADEE del colegio Ofelia Uribe de Acosta se encuentran en un estado de mejora, observándose falencias en la información que tienen los estudiantes acerca del ejercicio de las competencias ciudadanas; en la capacidad que tienen de realizar procesos mentales requeridos para el ejercicio ciudadano en el desarrollo de dichas actividades; en la habilidad necesaria para reconocer y responder ante las emociones propias y de los demás; para comunicarse asertivamente con los compañeros y los docentes; para el desarrollo de la autonomía y la proactividad para la participación democrática y, para articular todas o algunas de esas competencias en el desarrollo mismo de las ADEE.

Los estudiantes perciben las ADEE realizadas en el colegio como una actividad de esparcimiento, o como una extensión de la clase de educación física, en la cual participan de manera agradable sin otro propósito que seguir las indicaciones y programaciones del docente; aunque aplican competencias ciudadanas, no reflexionan acerca de la relación entre éstas y lo que están ejecutando o experimentando en las actividades mismas, o en los dilemas y situaciones conflictivas que éstas les plantean. Los docentes, por otra parte, encuentran de forma mayoritaria que las ADEE pueden favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, aunque no sienten que se esté realizando de forma adecuada en su escuela y por diferentes razones, entre las que sobresalen la baja participación docente, el que las ADEE sean demasiado reglamentadas y no contar con espacios locativos adecuados para el desarrollo de las actividades y de ejercicios complementarios, dialógicos y reflexivos.

Aunque el propósito central del estudio estaba dirigido al proceso educativo de niños y jóvenes mediante la formulación de lineamientos de mejora de la articulación entre las competencias ciudadanas y las ADEE, cabe resaltar que el proceso investigativo contribuyó

al proceso educativo de los docentes como agentes protagonistas de la planificación escolar, y como agentes dinamizadores de oportunidades de desarrollo humano integral en los ambientes escolares y en los dispositivos educativos. El análisis de las prácticas educativas y la identificación de logros y dificultades en el proceso de planificación escolar, como en el caso específico de las ADEE, permiten a los docentes repensar su agencia y sus posibilidades de intervención.

Respecto a la forma como el Ministerio de Educación Nacional sugiere articular el entorno escolar y las competencias ciudadanas (MEN, 2004a, p. 10), la observación participante permite afirmar que la propuesta ministerial permite aprovechar los ambientes democráticos en la escuela de acuerdo con la propuesta de hacerlo mediante las ADEE, al tiempo que estas se convierten en una forma de llevar a cabo la transversalidad en todas las instancias.

Con base en el análisis realizado a los resultados obtenidos al aplicar las herramientas de investigación y desarrollar el piloto hasta el punto en que se adelantó, es posible declarar que el uso de las ADEE como forma de aprendizaje y práctica de las competencias ciudadanas favorece el desarrollo humano integral de los niños y niñas, especialmente al patrocinar su capacidad para vivir una vida humana de duración normal gozando de una buena salud, promoviendo la capacidad para moverse en un ambiente con menos violencia de género, permitiendo crear vínculos afectivos con los demás, inspirándolos (as) a reflexionar sobre el concepto del bien y disfrutando de las actividades de ocio.

Con referencia al proceso de planeación desarrollado se identifica que tiene características interactivas al cumplir con el principio prospectivo al entender que las ADEE se pueden diseñar a futuro de forma creativa y características participativas al permitir que tanto los estudiantes como los docentes participen en la selección de las actividades, sin embargo se nota que hace falta que el proceso referido tenga mayor continuidad, ya que se corta en momentos que se retoman las características de la pedagogía tradicional, en la cual se da alta importancia a el aprendizaje de contenidos académicos en cada asignatura.

Por otra parte se concluye que es necesario incluir en la planeación, ejecución y evaluación de las ADEE relacionadas con las competencias ciudadanas a los ambientes

escolares, específicamente la gestión institucional, al buen uso del tiempo libre, a los procesos o instancias de participación democrática, a las aulas en sí mismas y, a los proyectos pedagógicos transversales y de áreas.

Respecto a los ambientes escolares, los componentes y características de las competencias ciudadanas que promueve el MEN, se recomienda lo siguiente respecto al mejoramiento de la articulación de éstas a las ADEE:

Los procesos de planeación, implementación y evaluación de las ADE relacionadas con los procesos de competencias ciudadanas que se llevan actualmente en el colegio Ofelia Uribe de Acosta, en Bogotá, D.C., en los grados 2° a 5° de educación básica primaria requieren perfeccionarse de forma inmediata ya que, aunque se observa una intervención alta en la etapa de planeación, las etapas de implementación y evaluación no son valoradas positivamente, y se evidencia inconformidad con estos procesos, así como el desaprovechamiento pedagógico de estos momentos del proceso educativo. Así pues, el proceso de planeación debe ser fortalecido con la participación de todos los actores y en sus diferentes fases: planeación, implementación y evaluación.

Frente a las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las actividades deportivas en la escuela en relación con los procesos de competencias ciudadanas, es posible identificar que ambos grupos de actores educativos consideran que su alianza o articulación es conveniente, y que se debe continuar con la realización de acciones que relacionen estos dos aspectos pedagógicos para enriquecer el desarrollo personal y social de los participantes.

Se plantea como recomendación principal, continuar con estudios investigativos que resulten en propuestas de acciones específicas para el mejoramiento de los procesos de desarrollo y aplicación de competencias ciudadanas relacionadas con las actividades deportivas en la escuela, no solo en el colegio Ofelia Uribe de Acosta en Bogotá, D.C., sino en otras instituciones escolares, de modo que se pueda hacer uso de los resultados obtenidos para ser aplicados en otras instituciones y niveles educativos del orden oficial, con características socioculturales similares, y lograr de esta forma ayudar al fortalecimiento de la planeación escolar para el desarrollo social, para responder a los retos

educativos, para aportar a la convivencia y la formación de nuevas ciudadanías críticas, complejas y plurales.

Continuando con lo expresado en el párrafo previo se recomienda, como base para realizar propuestas coherentes y de carácter científico social en educación, se desarrollen por parte de los docentes y directivos docentes programas de capacitación específicos sobre la forma adecuada de integrar el desarrollo de competencias ciudadanas en los diferentes proyectos transversales de la institución, así como en el desarrollo de las diferentes áreas académicas.

Ante el problema inicialmente identificado sobre la falta de programas o proyectos de capacitación dirigidos por el MEN respecto a cómo incorporar las competencias a los proyectos escolares, cabe corregir lo siguiente: no caben las fórmulas generales, tanto como guías flexibles que puedan orientar la acción crítica de los agentes escolares en su entorno y en diálogo con el mundo y, sobre todo, hace falta espacios de investigación sobre las propias prácticas pedagógicas y de planificación escolar que, como en este caso, se convierten en experiencias de aprendizaje significativo y mejoramiento del docente como agente educativo, planificador y del desarrollo humano.

Finalmente, cualquier diseño de intervención que pretenda mejorar el ejercicio de planeación, implementación y evaluación de las ADEE para la incorporación de las competencias ciudadanas, debe comenzar por el reconocimiento del contexto situacional, de modo que las intervenciones puedan alcanzar objetivos estratégicos que respondan al contexto, así como por el reconocimiento de los actores o agentes escolares que le dan vida a esos procesos educativos. Los docentes, de manera particular, como agentes de la planificación escolar, deben desarrollar sus propias competencias investigativas y de planificación estratégica, pues debemos ser capaces de revisar nuestras propias prácticas de manera crítica, y ser capaces de dialogar con los estándares básicos de las competencias ciudadanas, adaptándolas al contexto.

Lista de siglas

ADEE: actividades deportivas escolares

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PES: Planificació Estrategica Situacional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

EE: Establecimientos Educativos

Referencias Bibliográficas

- Aceti, E., Castelli, L., López, C., Mogni, J., Lamonedá, J., Ziegler, J., & Heid, S. (2015). *Desarrollo social a través del deporte*. Quito, Ecuador: CAF. Obtenido de www.uasb.edu.ec
- Alizo Valero, M. A. (2005). *Planeación estratégica situacional: Un enfoque teórico práctico*. Trabajo de ascenso, Universidad de Zulia, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Zulia. Obtenido de https://www.academia.edu/11474448/PLanificaci%C3%B3n_Estrat%C3%A9gica_Situacional_-_Un_Enfoque_Te%C3%B3rico_-_Pr%C3%A1ctico
- Arenas, A. A. (2014). *Pensamientos para inspirar la cultura de la paz, Cátedra de la paz*. (Arenas, & A. Armel, Edits.) Bogotá D.C., Colombia.
- Chamero, M., & Fraile, J. (Marzo de 2012). Educación y deporte: Relaciones, construcciones e influencias mutuas. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 55-67. Obtenido de www.cepcuevasolula.es/espinal
- Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá D. C., Colombia: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., & Jaramillo, R. (febrero-marzo de 2004). Educación para vivir en sociedad. *Al tablero*, págs. 3-6. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31332_tablero_pdf.pdf
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71. Obtenido de <http://www.ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/CATEGORIZACION-TRIANGUALCION.pdf>

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Colombia; Asamblea Nacional Constituyente. (2015). *Constitución Política de Colombia actualizada con los Actos Legislativos a 2015*. (C. Constitucional, C. S. Judicatura, & S. A. Cendoj, Edits.) Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional.
- Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*(DO: 48733), 25. Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Congreso de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*(DO: 49261), 4. Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. *General de Educación*, 103 p. Bogotá D. C., Colombia.
- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En OEI, & Fundación SM, *Educación, valores y ciudadanía* (pág. 162 p.). Madrid, España. Obtenido de www.oei.es/historico/metast2021/valoresm.pdf
- Gough, I. (2007-2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: Un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 27 p.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como medio de recolección de datos. (D. Trad. López, Ed.) *FQS Forum: Qualitative social research*, 6(2), 32 p.

- Lerma, H. (2010). *Metodología de la Investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto* (Cuarta ed.). Bogotá D. C., Colombia: Ecoe Editores.
- López, C. (2015). Programa de desarrollo sicomotor. En E. Aceti, L. Castelli, C. López, J. Mogni, J. Lamoned, J. Ziegler, & S. Heid, *Desarrollo social a través del deporte* (pág. 98). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mejía Acosta, J. F. (2004). Competencias ciudadanas en Educación Física. En E. Chaux, J. Lleras, & A. M. Velásquez, *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (págs. 157-177). Bogotá D. C.: Ediciones Uniandes.
- MEN. (5 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994. *por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá D.C., Colombia: DO: 41480.
- MEN. (2004a). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! En MEN, *Competencias Ciudadanas* (págs. 148-181). Bogotá D. C.: MEN. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- MEN. (2004b). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Bogotá D. C.: MEN. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (Octubre de 2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>

- MEN. (2011b). *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2: Mapa, Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá D.C.: MEN.
- MEN. (2015). *Decreto 1038 de 2015*. Bogotá D.C.: DO: 49522.
- Mesa Arango, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(3), 9 p.
- Moizo, G. (s.f.). Enfoque de Planeación Estratégica Situacional (PES). *Ipes Anep*, 25 pp. Obtenido de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/ed_salud/segunda_semana/enfoque.pdf
- Nussbaum, M. (2000). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales. En M. Giusti, *La filosofía del siglo XX: Balance y perspectivas* (págs. pp. 37-52). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Pinelo, F. T. (2007). Estilos de enseñanza en los profesores de las carreras de psicología. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 5(135), pp. 17-24.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá D. C., Colombia: ASCOFADE.
- Schuschny, C. (2007). *La planificación estratégica segun Carlos Matus [diapositivas de Power Point]*. Obtenido de slideshare: http://es.slideshare.net/schuschny/clase-6-la-planificacin-segn-carlos-matus?from_action=save
- Tinel, F.-X. (2016). *[Revisión del artículo actual]*. Bogotá D.C..

Universidad Santo Tomás. (2016). *facultadsociología.usta.edu.co*. Obtenido de <http://facultadsociologia.usta.edu.co/index.php/maestria-en-planeacion-para-el-desarrollo/presentacion-informacion-del-programa>

Lista de Tablas

Tabla 1. Ambientes escolares para el desarrollo de las competencias ciudadanas.....	9
Tabla 2. Resumen de políticas educativas relevantes para el desarrollo de competencias ciudadanas	11
Tabla 3. Estándares básicos de competencias ciudadanas para los grados 2° a 5° de educación básica.....	16
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables (preguntas) realizadas.....	28
Tabla 5. Planeación adecuada de los procesos de competencia ciudadanas desarrollados en las actividades deportivas	29

Lista de Figuras

Figura 1. Relación de los ámbitos y los tipos de las de las competencias ciudadanas.	15
Figura 2. Relaciones conceptuales.....	21
Figura 3. Paradigmas de las ADEE	21
Figura 4. Resultados a pregunta sobre conveniencia de integrar ADEE y Competencias ciudadanas.....	30