

# ANÁLISIS DE CONTEXTOS SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DE SANTA MARTA

## ANALYSIS OF SOCIAL CONTEXTS AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP SKILLS IN STUDENTS IN ELEVENTH GRADE OF SANTA MARTA

Recibido: 19 de octubre de 2011/Aceptado: 13 de diciembre de 2011

DEYANITH BARRERA ARIZA\*  
CAMILO MADARIAGA OROZCO\*\*  
JORGE PALACIO SAÑUDO\*\*\*  
*Universidad del Norte-Colombia*

### Key words:

Citizenship Competencies,  
Attitude, Negative Actions,  
Contexts.

### Palabras clave:

Competencias Ciudadanas,  
Actitud, Acciones Negativas,  
Contextos.

### Abstract

Considering the problems that the Colombian society is facing, such as violence, corruption, resignation to corruption, unemployment and inequality, the educational system is called to take on an active role contributing to the formation of new citizens that promote tolerance, respect, solidarity, equality and peaceful coexistence. In this research paper, in the course of this investigation, we analyzed the school social environment, family and neighborhood and its impact on the development of citizenship skills in students of eleventh grade. In Santa Marta, the schools that performed better in the ICFES 2010, presented low levels in the development of citizenship skills. Added to this are reflected unfavorable social contexts and frequent negative actions in institutions; with greater presence in church schools than in civilian schools.

### Resumen

Con los problemas que vive la sociedad colombiana tales como la violencia, corrupción, resignación ante la corrupción, desempleo e inequidad, el sistema educativo debe tomar parte activa contribuyendo a la formación de nuevos ciudadanos que promuevan la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la igualdad y la convivencia pacífica. Este artículo de investigación describe un trabajo en el que se analizaron los ambientes sociales (colegio, familia y barrio) y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de grado undécimo de Santa Marta (Colombia). Se comparó en particular a las escuelas civiles y eclesiales de la ciudad, encontrándose que los colegios que obtuvieron mejores resultados en las pruebas de Estado ICFES 2010, presentaron niveles bajos en el desarrollo de competencias ciudadanas. Aunado a esto, aparecen contextos sociales desfavorables y frecuentes acciones negativas en las instituciones, con mayor presencia en colegios eclesiales que en colegios civiles.

\* Rectora del Colegio Cristiano Integral de Santa Marta. Email: deyanith@hotmail.com

\*\* Investigador del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. Actualmente es Docente del Programa de Psicología y Coordinador de la Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte.

\*\*\* Investigador del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. Actualmente se desempeña como Profesor del Departamento de Psicología y Coordinador del Doctorado en Psicología de la Universidad del Norte.

## INTRODUCCIÓN

*En el momento que dejemos de luchar por otros,  
perderemos nuestra humanidad.*

**Anónimo**

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los  
hombres, es en la mente de los hombres donde deben  
construirse los baluartes de la paz.*

**Unesco**

A través del trabajo sobre las competencias ciudadanas, que se realice en las instituciones educativas, se puede afectar los niveles escolares de acciones contrarias a estas, permitiéndole al estudiante relacionarse de maneras más adecuadas con quienes lo rodean. Al afectar, por ejemplo, los niveles de agresión y violencia, se espera que los estudiantes sean capaces de enfrentar situaciones difíciles y resolver conflictos de maneras más constructivas y pacíficas, máxime si se considera que Colombia es el país más violento de América Latina, según el Índice Global de Paz-IGP (2010).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en los que se dan las directrices para desarrollar un ciudadano capaz de actuar de manera constructiva en la sociedad: “las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a *la convivencia pacífica* [las cursivas se agregaron], participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias” (MEN, 2004). Pero tales estándares presentan pocas alternativas para poner en práctica de manera adecuada la formación en dichas

competencias y para integrarlas a las áreas académicas, por lo que queda a discreción de cada institución elegir el método más adecuado para desarrollarlas (Jiménez, 2007).

Precisamente, los factores y los ambientes en los que se encuentran inmersos los estudiantes y los bajos resultados de las pruebas censales Saber 2003 y 2005 en materia de competencias ciudadanas, motivaron el interés en realizar este estudio. De esta manera, se pretende analizar la favorabilidad de los ambientes democráticos y su incidencia en el nivel de desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de undécimo grado de escuelas civiles y eclesiales de la ciudad de Santa Marta y, de igual forma, aportar al desarrollo de programas que las promuevan.

En las últimas décadas, diferentes investigaciones y reflexiones sobre ciudadanía, cívica y democracia han manifestado un renovado interés al respecto en el campo de las ciencias humanas y sociales (Castillo, 2003; Ortiz & Vanegas, 1999; Pinilla & Torres, 2006; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999), gestando el ideal de la educación cívica como educación democrática o educación en y para la democracia. En el caso colombiano, lo anterior tiene antecedentes en la política educativa de 1984, cuando empezó la divulgación del programa de renovación curricular.

Hasta el momento de la renovación curricular, en nuestro país, la educación en urbanidad se entendía como la transmisión de un código predefinido y estático de virtudes morales y pautas de comportamiento y de costumbres que caracterizarían a un “buen” ciudadano.

Todo ello basado en su primer modelo canónico de educación y el más fuerte: *Manual de Urbanidad de Carreño* (Torney-Purta et al., 1999).

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2010), a nivel mundial, se han realizado tres importantes estudios sobre Educación Cívica y Ciudadanía. El primero se llevó a cabo en 1971, y se aplicó a jóvenes entre 10 y 14 años y a estudiantes de último grado de educación media. El segundo, denominado CIVED, se efectuó en 1999 en 28 países; y el tercero, ICCS (por sus siglas en inglés), se desarrolló entre 2008 y 2009. El propósito de todos estos trabajos consistió en conocer qué tan bien preparados están los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos de una sociedad moderna, en la que los cambios ocurren con mucha rapidez. Colombia participó en las dos últimas.

Los resultados de esos estudios y otras distintas investigaciones coinciden en que las competencias ciudadanas son necesarias al relacionarse con otros, y en especial, cuando se trata de solucionar conflictos, aceptando las diferencias para construir una sociedad más pacífica (Chaux & Jaramillo, 2004; Mockus, 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001).

En un sentido similar, Delors (1996) expresa que la educación en general, desde la infancia y durante toda la vida, debe forjar también la capacidad crítica que permite un pensamiento libre y una acción autónoma. Por tanto, la educación y enseñanza juegan un papel decisivo en nuestro tema de estudio (Carlgren, 1989), y es claro que incluir las competencias ciudadanas en el aula,

sacándolas de la simple letra escrita de los estándares y aplicándolas en situaciones cotidianas, estimula el interés en los estudiantes, facilita interacciones sociales y desarrolla un proceso de pensamiento crítico (Giraldo et al., 2008; Hernández et al., 2004; Montoya, 2010; Vega & Castro, 2006; Jaramillo, Ochoa & Chaux, 2004).

La escuela es, en el mejor de los casos, el sitio donde el estudiante vive más de mil horas anuales, convirtiéndose en constructora de espacios donde pueden promoverse las competencias ciudadanas en los estudiantes. Por ejemplo, teniendo acceso a la democracia a través del gobierno escolar. En este sentido, “La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza” (Foucault, 1976, p. 170).

Si se tiene en cuenta, entonces, que “sin importar el contexto cultural, la mayoría de los niños –si no todos, así como los adultos– comparten el deseo de vivir juntos en paz, de respetar a los demás y de ayudar a aquellos que sufren” (Lind, 2004a, p. 14) y si se tiene presente que “Lo que los niños aprenden en la escuela hasta la edad de 14 años es especialmente importante” (Torney-Purta & Amadeo, 2004, p. 34), la escuela ejerce un papel trascendental en la formación de buenos ciudadanos. Díaz (2004) afirma que la escuela es una primera vivencia de la vida pública, ella genera unos referentes fundamentales que nos van a acompañar a lo largo de toda la vida.

Una de las funciones más importantes de la escuela es, según Raimers (2003), “la de desarrollar compe-

tencias en todos los ciudadanos para ser libres, para valorar la diversidad, para vivir en paz con otras personas y para participar competentemente en diferentes esferas de acción social” (p. 36). Tanto en la familia como en la escuela, los adultos necesitan influir sobre sus hijos y estudiantes para formarles. En otras palabras, necesitan poder, entendido este como la “capacidad para influir en otros” (Romero, 2005).

Indudablemente, la primera escuela es la familia. Un hijo aprende a comunicarse asertivamente, a respetar y a convivir a partir de unos parámetros de conducta establecidos dentro de casa, donde recibe el ejemplo de su familia. Así es como aprende a vivir en su país, a convivir en sociedad y se vuelve un adulto comprometido en todos los aspectos, inclusive en respetar el planeta donde vive. Las investigaciones indican que la familia tiene importancia no solo en las influencias genéticas, y resaltan su importancia en el desarrollo social y rendimiento académico del estudiante (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Blasco, 2003; Espitia & Montes, 2009; Meil, 2006; Melgarejo & Ramírez, 2006; Ramírez, 2005; Rojas, 2005; Villaruel & Sánchez, 2002).

Sin embargo, no se puede dejar a un lado el trabajo realizado en la escuela. Gimeno (2008) sostiene que los profesores y profesoras han sido considerados, alabados y analizados por su gran importancia en la educación, el desarrollo de las personas, la reproducción y apropiación de la cultura y el mejoramiento de la sociedad.

De hecho, lo que ocurre en el salón de clases ejerce influencia sobre el desarrollo del niño. Esto se evidencia

en estudios donde se afirma que un ambiente en el aula percibido como positivo por los estudiantes puede tener efectos similares en el desempeño académico (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Chaux, 2009a; MacAulay, 1990), el desarrollo de competencias sociales<sup>1</sup> y la capacidad de resolución de conflictos en las aulas de clase (Clark, 2003).

La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía (Delors, 1996). Desde este punto de vista, todos los maestros tienen la misma tarea: formar. En ese sentido, esta investigación analizará los contextos sociales en los que se desenvuelve el estudiante (familia, colegio y barrio) y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Concretizando aún más, en nuestra investigación, las escuelas serán asociadas en dos grandes grupos de acuerdo con su filosofía de formación e inclinación religiosa: *Eclesiales* y *civiles*. *Eclesiales* son aquellas que manifiestan, desde su razón social o fundamento institucional (Misión y Visión), una declaración religiosa o las que pertenecen a una comunidad específica, por ejemplo, Hermanas salesianas; en tanto que son *civiles* aquellas que en su Misión y Visión promueven independencia de las órdenes religiosas.

Ahora bien, al obtener de la página web del ICFES la clasificación de los diez primeros mejores resultados en las pruebas SABER 11 de los últimos tres años: 2008, 2009 y 2010 de los colegios de Santa Mar-

1. Nombre dado a nivel internacional a las habilidades comprendidas entre nuestras competencias ciudadanas.

ta, se observa, como se muestra en la Tabla 1, que las instituciones eclesiales se mantienen en los niveles Muy Superior (Ms), Superior (S) y Alto (A).

tiva. En su desarrollo se recogió información de manera conjunta sobre las variables a las que se refiere: el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de

**Tabla 1.**  
Mejores colegios de Santa Marta en las pruebas de Estado años 2008, 2009 y 2010

No.	Institución educativa	Categorías*		
		2008	2009	2010
1	Colegio Bilingüe Santa Marta	Ms	Ms	Ms
2	Colegio Cristiano La Esperanza	Ms	Ms	Ms
3	Colegio de la Presentación	S	Ms	Ms
4	Colegio Diocesano San José	S	S	Ms
5	Colegio El Divino Niño	A	Ms	Ms
6	Colegio Franciscano San Luis Beltrán	S	S	S
7	Colegio I.D.P.H.U. Campestre Bilingüe Santa Marta	S	Ms	A
8	Escuela Normal Superior María Auxiliadora	A	A	S
9	Instituto La Milagrosa	A	S	S
10	Liceo Versailles	A	A	Medio

\* Ms: muy superior, S: superior y A: alto

Esto indica que su formación académica es mejor que y está por encima de los demás colegios, en este caso, las instituciones civiles. Lo que, en cierta manera, confirma los comentarios de padres de familia que buscan este tipo de educación para sus hijos por la filosofía, valores, exigencia académica y disciplinaria que promueven. Pero será que, ¿esa misma calidad en el saber, se proyectará al saber hacer? Los estudiantes de escuelas eclesiales y civiles, ¿presentan ambientes democráticos favorables para el desarrollo de competencias ciudadanas?, ¿tendrán estos ambientes relación con el desarrollo de las competencias ciudadanas?, ¿se desarrollan más acciones negativas en los estudiantes de escuelas civiles que en los de escuelas eclesiales?

## MÉTODO

La presente investigación es de carácter cuantita-

grado undécimo, según sus competencias básicas, acciones negativas y ambientes democráticos.

El diseño metodológico que se utilizó es correlacional, ya que el propósito consistió en describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2008). En este caso, se hizo una caracterización de las competencias básicas en integradoras, emocionales y cognitivas, a fin de demostrar las siguientes hipótesis:

1. A mayores ambientes democráticos favorables, mayor desarrollo de competencias.
2. A mayores competencias básicas, menores acciones negativas.
3. La edad y el estrato socioeconómico están relacionados con el desarrollo de competencias.

### Población y muestra

La selección de los elementos muestrales fue de tipo aleatorio-intencional. Cada uno de los participantes se seleccionó al azar, teniendo presente la(s) lista(s) de asistencia suministrada(s) por el colegio y el consentimiento informado de la institución y/o del acudiente.

Los sujetos con los cuales se trabajó son adolescentes de 14 a 19 años de edad, estudiantes de undécimo grado de instituciones educativas de Santa Marta que en las pruebas de Estado del año 2010 obtuvieron resultados entre Alto, Superior y Muy Superior.

El total de la población de estudiantes de grado undécimo de Santa Marta para el año 2011, según el ICFES, fue de 6385. De este número, 808 estudiantes conformaron la unidad de análisis ya mencionada. La selección de la muestra se realizó utilizando una herramienta tecnológica<sup>2</sup> con un margen de error de 5%, un nivel de confianza del 99% y un 50% en nivel de heterogeneidad. El tamaño muestral recomendado fue de 365 y el utilizado en esta investigación, de 404; de los cuales, 196 sujetos corresponden al género masculino y 208 al género femenino.

Para analizar los resultados obtenidos en esta investigación, se utilizó el programa estadístico SPSS. Los datos se presentan en gráficos, tablas de contingencia y de correlación haciendo un análisis paramétrico.

2. Netquest - Calculadora de muestras localizada en el siguiente link: [http://www.solucionesnetquest.com/panel\\_netquest/calculadora\\_muestras.php](http://www.solucionesnetquest.com/panel_netquest/calculadora_muestras.php)

### Procedimiento

En un primer momento, se recopilaron los ocho cuadernillos aplicados por el MEN en la prueba censal del año 2005, escogiendo, en cada competencia, los enunciados más relevantes para la investigación. La validez del cuestionario se realizó mediante la revisión de un jurado que definió la pertinencia y claridad para cada ítem en un puntaje de 1 a 5, siendo 5 el nivel máximo. La prueba quedó conformada por 62 ítems en total.

Con posterioridad a la validación del instrumento, se realizó un pilotaje con 30 estudiantes que cumplieran las mismas características de la población objeto de estudio. Luego se realizaron visitas previas a los colegios a través de cartas de presentación a fin de conocer los fundamentos del PEI (Misión y Visión) y clasificarlos en eclesial o civil. También se solicitaron las listas de asistencia de undécimo grado para escoger a los participantes y se programó la fecha para la aplicación del instrumento.

El mismo día en que se seleccionó aleatoriamente a los estudiantes, se les entregó el consentimiento informado para autorizar la aprobación de sus padres en el proceso de aplicación de la prueba y se les informó la importancia de su participación en el mismo. Antes de la aplicación, se explicó a los estudiantes el objetivo de la prueba y la confidencialidad que se mantendría con los datos registrados; también se recogieron los consentimientos informados y, finalmente, se aplicó en sí el instrumento por espacio de 15 minutos.

## RESULTADOS

Del total de la población de estudio, un 51.49% corresponde a personas del sexo femenino y un 48.51%, a personas del sexo masculino. Siendo, de esta forma, la participación de mujeres ligeramente superior al 50% de la población.

La edad que predominó en los estudiantes de grado undécimo es la de 16 años con un porcentaje de 56.68%, seguido de 17 y 15 años, con porcentajes de 19.80% y 17.82%, respectivamente. Los estudiantes de 18 años ocupan el 5.19% de la población y la menor representatividad la tuvieron las edades de 14 y 19 años con el mismo porcentaje: 0.24%. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes que cursan grado undécimo, están acordes con la edad que propone el MEN a través del Sistema de Matrícula-SIMAT, que para este grado es de 16 años.

En lo que respecta al estrato socioeconómico, las mayores frecuencias se ubicaron en los estratos 3 y 4, con 34.49% y 29,78% de la población, respectivamente. Seguido de un 15.14% correspondiente a las personas pertenecientes al estrato socioeconómico 6; un 11.91%, a personas del estrato 5, y un 6.4% correspondiente a las personas de estrato 2. La menor representatividad la tuvo el estrato 1, con el 2.2%.

Como último dato en lo que concierne a las características de la población, se encontró que la mayor frecuencia se ubicó en colegios mixtos con 87.8%, seguido de colegios masculinos y femeninos, con 6.1% y 5.9%, respectivamente.

Respecto al objetivo 1, que consistió en evaluar los niveles de desarrollo de las competencias básicas (integradoras, emocionales y cognitivas) en los estudiantes pertenecientes a la población de estudio, se encontró lo siguiente:

### Competencias integradoras (actitud, confianza)

Con base en los resultados descritos en la tabla 2, se observa que, en general, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel Medio de desarrollo de las competencias integradoras (actitud y confianza). Pero es notorio que, en el nivel alto, los estudiantes de las instituciones civiles duplican en porcentaje a los estudiantes de escuelas eclesiales.

**Tabla 2.**  
Competencias integradoras

Carácter de la Institución		Frecuencia		Porcentaje	
Eclesial	Válidos	Bajo	82	37,4	
		Medio	105	47,9	
		Alto	32	14,6	
		Total	219	100,0	
Civil	Válidos	Bajo	51	27,6	
		Medio	82	44,3	
		Alto	52	28,1	
		Total	185	100,0	

### Competencias emocionales (empatía y manejo de la rabia)

Según la información presentada en la tabla 3, se tiene que tanto en los colegios eclesiales como en los civiles, con porcentajes de 51.6% y 44.9%, respectivamente, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel bajo en el desarrollo de las competencias emocionales: tanto para ponerse en los zapatos del otro (empatía)

como para manejar y controlar la rabia; aunque vale la pena resaltar que los estudiantes de los colegios civiles presentan mayor porcentaje en el nivel alto que los de escuelas eclesiales.

**Tabla 3.**  
Competencias emocionales

Carácter de la Institución		Frecuencia		Porcentaje	
Eclesial	Válidos	Bajo	82	37,4	
		Medio	105	47,9	
		Alto	32	14,6	
		Total	219	100,0	
Civil	Válidos	Bajo	51	27,6	
		Medio	82	44,3	
		Alto	52	28,1	
		Total	185	100,0	

### Competencias cognitivas

(toma de perspectiva e interpretación de intenciones)

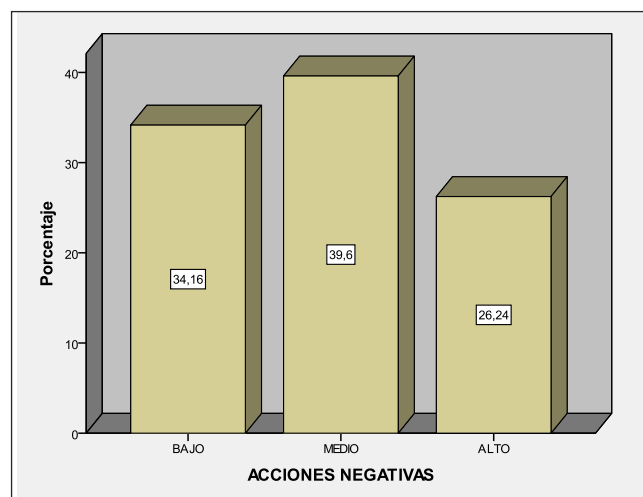
Con base en los resultados registrados en la tabla 4, se observa que más de la mitad de los estudiantes pertenecientes a colegios eclesiales y civiles tienen bajos niveles de competencia cognitiva. Sin embargo, se resalta que, en el nivel Alto, los estudiantes de colegios eclesiales presentan un porcentaje de 32%, siendo este superior al de los colegios civiles, 30.3%.

**Tabla 4.**  
Competencias cognitivas

Carácter de la Institución		Frecuencia		Porcentaje	
Eclesial	Válidos	Bajo	110	50,2	
		Medio	39	17,8	
		Alto	70	32,0	
		Total	219	100,0	
Civil	Válidos	Bajo	96	51,9	
		Medio	33	17,8	
		Alto	56	30,3	
		Total	185	100,0	

Sobre el objetivo 2, que indagó los niveles de acciones negativas o contrarias a las competencias ciudadanas en los estudiantes pertenecientes a la población de estudio, se observó lo siguiente:

De acuerdo con los resultados descritos en la figura 1, la mayor representatividad de la población encuestada se ubica en los niveles Medio y Bajo de frecuencia de acciones negativas, con porcentajes de 39.6% y 34.16%, respectivamente. De tal forma que ocupan el 73.8% del total de los datos.



**Figura 1.** Acciones negativas

Al segmentar el archivo basado en el carácter de la institución, como se muestra en la tabla 5, se halla que el porcentaje más alto de acciones negativas se encuentra en los colegios eclesiales, con un 31.1%; mientras que, en los colegios civiles, es de 20.5%.

En cuanto al objetivo 3, que buscaba evaluar si los ambientes democráticos favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes pertenecientes a la población de estudio, fue necesario analizar



cada uno de los aspectos en cuestión: familiar, colegio y barrio.

**Tabla 5.**  
Acciones negativas

Carácter de la Institución		Frecuencia	Porcentaje
Eclesial	Válidos	Bajo	74 33,8
		Medio	77 35,2
		Alto	68 31,1
		Total	219 100,0
Civil	Válidos	Bajo	64 34,6
		Medio	83 44,9
		Alto	38 20,5
		Total	185 100,0

En cuanto al ambiente familiar de los estudiantes de colegios eclesiales y civiles, en la tabla 6, se observa que más de la mitad de la población perteneciente a los colegios eclesiales (57.5%), manifestó tener un ambiente familiar desfavorable para el desarrollo de las competencias ciudadanas. En cambio, el 55.1% de los estudiantes de colegios civiles, también más de la mitad, manifestó hallarse en un ambiente favorable.

**Tabla 6.**  
Ambiente familiar

Carácter de la Institución		Frecuencia	Porcentaje
Eclesial	Válidos	Desfavorable	126 57,5
		Favorable	93 42,5
		Total	219 100,0
Civil	Válidos	Desfavorable	83 44,9
		Favorable	102 55,1
		Total	185 100,0

Al observar los resultados del segundo ambiente democrático (colegio) en la tabla 7, se encuentra que, en las instituciones eclesiales, el 58.4% de los estudiantes manifestó tener un ambiente desfavorable para el desarrollo de las competencias ciudadanas; mientras que, en

los colegios civiles, el 53.0% de la población declaró tener un ambiente favorable.

**Tabla 7.**  
Ambiente en el colegio

Carácter de la Institución		Frecuencia	Porcentaje
Eclesial	Válidos	Desfavorable	128 58,4
		Favorable	91 41,6
		Total	219 100,0
Civil	Válidos	Desfavorable	87 47,0
		Favorable	98 53,0
		Total	185 100,0

Para el tercer y último ambiente democrático estudiado (barrio), en la tabla 8, se observa que el 53.9%, es decir, más de la mitad de la población perteneciente a los colegios eclesiales, afirma tener un ambiente desfavorable en el barrio para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Por el contrario, el 51.4% de los estudiantes de colegios civiles, manifestó vivir en un barrio que genera un ambiente favorable para el desarrollo de tales competencias.

**Tabla 8.**  
Ambiente en el barrio

Carácter de la Institución		Frecuencia	Porcentaje
Eclesial	Válidos	Desfavorable	118 53,9
		Favorable	101 46,1
		Total	219 100,0
Civil	Válidos	Desfavorable	90 48,6
		Favorable	95 51,4
		Total	185 100,0

Al integrar los tres ambientes democráticos, como se muestra en la tabla 9, en concordancia con las tablas 6, 7 y 8, se observa que en los colegios eclesiales, con un porcentaje del 59.8%, se presenta un ambiente desfavorable para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Ello es opuesto al porcentaje de los colegios civiles, en los que el 53.5% de los estudiantes manifestó contar con un ambiente favorable para el desarrollo de las competencias.

**Tabla 9.**  
**Ambientes democráticos**

Carácter de la Institución			Frecuencia	Porcentaje
Eclesial	Válidos	Desfavorable	131	59,8
		Favorable	88	40,2
		Total	219	100,0
Civil	Válidos	Desfavorable	86	46,5
		Favorable	99	53,5
		Total	185	100,0

El objetivo 4 y último trató de determinar cuáles competencias básicas (integradoras, emocionales y cognitivas) se encuentran más relacionadas con los ambientes democráticos de los estudiantes pertenecientes a la población de estudio. Al respecto, como se observa en la tabla 10, se encontró una correlación positiva entre

**Tabla 10.**  
**Correlación entre ambientes democráticos y competencias básicas**

		Ambientes Democráticos	Competencias Emocionales	Competencias Cognitivas
Competencias Integradoras	Correlación de Pearson	,353**	,300**	,107*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,032
Ambientes Democráticos	Correlación de Pearson		,266**	,118*
	Sig. (bilateral)		,000	,017
Competencias Emocionales	Correlación de Pearson			,198**
	Sig. (bilateral)			,000

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 11.**  
**Correlación entre competencias integradoras y ambientes democráticos**

		Ambiente Colegio	Ambiente Familiar	Ambiente Barrio
Competencias Integradoras	Correlación de Pearson	,356**	,282**	,171**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001

los ambientes democráticos y las competencias integradoras ( $r= 0,353$  y  $p< 0,01$ ), competencias emocionales ( $r= 0,266$  y  $p< 0,01$ ) y competencias cognitivas ( $r= 0,118$  y  $p< 0,05$ ).

En este sentido, se evidencia que las competencias integradoras (actitud y confianza) son las que están más relacionadas con los ambientes democráticos, aportando estos contextos sociales en los que se desenvuelve el estudiante las bases para generar el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Al profundizar con cuál de los tres ambientes presentan mayor relación las competencias integradoras, se observa en la tabla 11, que estas presentan una relación positiva con las variables ambiente colegio ( $r= 0,356$  y  $p< 0,01$ ), familiar ( $r= 0,282$  y  $p< 0,01$ ) y barrio ( $r= 0,171$  y  $p< 0,01$ ).

## Prueba de hipótesis

Tabla 12.  
Correlación entre ambientes democráticos, estrato y competencias básicas

		Estrato	Ambientes Democráticos	Acciones Negativas	Competencias Básicas
Edad	Correlación de Pearson	,141**	,021	-,034	-,048
	Sig. (bilateral)	,005	,672	,499	,336
Estrato	Correlación de Pearson		,061	-,110*	-,012
	Sig. (bilateral)		,218	,027	,812
Ambientes Democráticos	Correlación de Pearson			,298**	,337**
	Sig. (bilateral)			,000	,000
Acciones Negativas	Correlación de Pearson				,260**
	Sig. (bilateral)				,000

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Hi 1:* A mayores ambientes democráticos favorables, mayor desarrollo de competencias.

*Resultado:* ( $r= 0,337$  y  $p< 0,01$ )

*Interpretación:* Entre las variables, existe una correlación positiva altamente significativa. Por los resultados obtenidos, la hipótesis de la investigación tiene un 99% de significancia; aceptándose de esta manera la hipótesis inicial, la cual sugiere que a mayores ambientes democráticos favorables corresponden mayores desarrollos de competencias básicas.

*Hi 2:* A mayor estrato, menores acciones negativas

*Resultado:* ( $r= - 0,110$  y  $p< 0,05$ )

*Interpretación:* Existe una correlación negativa significativa entre las variables. De acuerdo con los resultados obtenidos y el 95% de significancia, se acepta la hipótesis que relaciona las variables.

*Hi 3:* La edad y el estrato socioeconómico están relacionados con el desarrollo de competencias.

*Resultado (edad):*  $R= - 0,048$  y  $Sig.= 0,336$

*Resultado (estrato):*  $R= - 0,012$  y  $Sig.= 0,812$

*Interpretación:* No existe una correlación entre las variables, por lo que se rechaza la hipótesis que las relaciona.

## DISCUSIÓN

El mayor número de personas encuestadas se encuentra en la adolescencia media, de 14 a 16 años, según la distribución de las edades de la Organización Mundial de la Salud-OMS. Se hace evidente, entonces, que dadas las características del desarrollo de esta edad, la mayoría de los y las adolescentes se encuentran en la etapa de inicio de su proceso de socialización con personas externas a su familia (Papalia & Wendkos, 1999; Reynoso, 2006; Santrock, 2004; Santrock & Espinosa, 2004).

En este sentido, el ambiente democrático familiar vuelve a tomar importancia al ser este la cuota inicial para la formación de las competencias ciudadanas en las personas. Con un alto nivel de significancia (Tabla 11), este ambiente constituye el primer modelo que siguen los hijos y se proyecta a las socializaciones con personas externas a su familia.

De otra parte, tanto los hombres como las mujeres adolescentes encuestados son de diversos estratos socioeconómicos, del 1 a 6, lo cual resulta importante porque, al parecer, el desarrollo de competencias ciudadanas no tiene relación alguna con el estrato ni con la edad.

En cuanto a las acciones negativas, el 73.8% de la población se ubica en los niveles Bajo y Medio (Figura 1); pero al segmentar el archivo, atendiendo al carácter de la Institución (ver Tabla 5), se halla que el porcentaje más alto de acciones negativas está en los colegios eclesiales, con un 31.1%, mientras que en los colegios civiles, es de 20.5%. Lo anterior es contrario a lo que podría esperarse, toda vez que las noticias<sup>3</sup> de riñas, peleas, robos, agresiones físicas y violencia escolar son, en su mayoría, protagonizadas por estudiantes de instituciones educativas oficiales civiles, casi nunca se mencionan a los colegios de carácter eclesial. Las noticias no dan cuenta de la presencia de acciones negativas como intimidaciones ni agresiones verbales ni relacionales, que pueden ser las que originen estos resultados.

3. Estas noticias están publicadas en el Canal de Monitoreo del Ministerio de Educación Nacional <http://www.youtube.com/user/MonitoreoMen#p/u>

Se destaca que en los colegios eclesiales son más bajos los niveles de actitud y confianza (competencias integradoras) que en los colegios civiles. Esto confirmaría las aproximaciones teóricas del Modelo de la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen & Fishbein, 1973; Fishbein, 1967; Fishbein & Ajzen, 1975) y conceptos de actitud como predisposición para responder favorable o desfavorablemente ante una situación (Fishbein & Ajzen, 1975; Oskamp, 1991; Eagly y Chaiken, 1993, citados por Hernández, Fernández, & Baptista, 2006), toda vez que los niveles de acciones negativas (Tabla 5) son mayores en los colegios eclesiales que en los civiles.

Estas acciones negativas no deben entenderse solamente como agresiones físicas sino también verbales o relacionales. Estas últimas en el sentido de Chaux (2003), quien las entiende como aquellas actitudes que tienen el propósito de dañar el estatus, la reputación o las relaciones de otra persona.

En cuanto a los ambientes o contextos sociales en los que se desenvuelven los estudiantes, más específicamente, el familiar dado que es la base para la formación humana, y que los estudiantes manifestaron presentar un ambiente desfavorable, es importante resaltar lo mencionado por Sordo (2011), cuando apunta que:

*Los padres hoy día han ido perdiendo absoluta conciencia del concepto de autoridad, empezaron a flexibilizar demasiado los contenidos educativos y desde ahí hay ausencia de límites, la familia no es un estado democrático, hay situaciones que la*

*tienen que gobernar los padres. Se ha enfatizado en los derechos de los chicos pero no en los deberes y de esta forma, el tema se descompensa.*

Y añade:

*Los padres no se hacen cargo de sus hijos, delegan funciones en otras personas especializando la educación. Producto de esto, los padres están cada vez menos porque tienen que generar recursos para poder pagar todos los especialistas. Y a la larga lo que los niños van a necesitar es un padre que cuente un cuento, es una madre que rasque la cabeza, es alguien que juegue la pelota, y eso es gratis, eso no genera costo económico.*

Los padres tienen que retomar el papel y las funciones que han delegado, incluso en vecinos. Con todo, no se puede dejar a un lado la influencia que ejerce el entorno, la comunidad o barrio donde el niño se desenvuelve y desarrolla su vida cotidiana. Jourdan (2008) sostiene sobre esto que un barrio apacible, donde el vecindario se conoce, se aprecia y colabora entre sí, tiene, como es obvio, efectos diferentes a por ejemplo un barrio empobrecido o con un alto índice de delincuencia.

En un estudio realizado en 20 centros educativos de Andalucía Occidental, se ha aportado una importante evidencia empírica acerca de la importancia de los activos situados en el barrio en que residen los adolescentes. Sus resultados indican relaciones significativas entre la competencia y el ajuste adolescente y algunas dimensiones comunitarias, como la seguridad del barrio o

el control social que las personas adultas que residen en ese vecindario ejercen sobre el comportamiento transgresor de los adolescentes (Oliva et al., 2011).

En cuanto a la favorabilidad o no de los ambientes democráticos en los que se desenvuelven los estudiantes y analizando los contextos sociales de familia, colegio y barrio, en las Tablas 6, 7, 8 y 9 se observa que el mayor porcentaje de los estudiantes de colegios eclesiales manifestó vivir en ambientes desfavorables para el desarrollo de las competencias básicas; en cambio, los estudiantes de colegios civiles manifestaron con mayor frecuencia que sus ambientes son favorables.

Lo anterior se refleja en que los colegios eclesiales mantuvieron niveles bajos en el desarrollo de competencias integradoras y emocionales en comparación con los colegios civiles (Tablas 2 y 3), siendo, de esta manera, los resultados de las competencias cognitivas los únicos superiores en los colegios eclesiales en comparación con los civiles (Tabla 4). Lo anterior es de cuidado para los colegios eclesiales, toda vez que los fundamentos de sus PEI enfatizan en la intención de formar personas respetuosas e íntegras. Por demás, estos niveles bajos en las competencias integradoras y emocionales, que se componen de actitud, confianza, empatía y manejo de la rabia, sustentan en cierta forma los altos resultados de acciones negativas en colegios eclesiales.

Al relacionar las competencias básicas con los ambientes democráticos, se observa en la Tabla 10 que la competencia integradora presenta la relación más fuerte, y esta a su vez evidencia una mayor relación con el ambiente del colegio (ver Tabla 11), lo que comprueba

que un ambiente percibido por los estudiantes como positivo puede tener efectos del mismo tipo en el desempeño académico (Campbell *et al.*, 2004; Chaux, 2009a; MacAulay, 1990), el desarrollo de competencias y la capacidad de resolución de conflictos en las aulas de clase (Clark, 2003), ya que existe una relación de doble vía entre ambas cuestiones: “el contexto puede obstaculizar o favorecer el ejercicio de estas competencias... Por otro lado, las competencias ciudadanas pueden ayudar al individuo a adaptarse al contexto o a cambiarlo” (Chaux, 2004, p. 25).

Es importante mencionar que como el ambiente del colegio es el único de los tres contextos que presenta una correlación significativa con las competencias integradoras (actitudes y confianza), este contexto se reviste de importancia en la promoción de las competencias ciudadanas. Es claro que este ambiente debe ser democrático, respetuoso de la diversidad, como también promover activamente la participación de los estudiantes en las actividades que afecten su propio desarrollo (Jimenez, 2007). Un ambiente de este tipo facilita que el estudiante ponga en práctica las competencias que ha ido desarrollando, permitiendo su interiorización; lo cual aumenta la capacidad y la posibilidad de que el estudiante las aplique fuera del aula, en contextos y situaciones reales (Chaux, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Desde esta perspectiva, el ambiente del colegio y, puntualmente, el del aula de clases, resulta ser un elemento esencial en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Con respecto al fenómeno *bullying* y siendo este uno de los principales obstáculos para generar convivencia pacífica, cuota inicial de las competencias ciuda-

nas, es pertinente mencionar que la agresividad (física, verbal o relacional) es un fenómeno natural pero, en cambio, la violencia es un fenómeno social y que, con relación a los actores implicados, sostienen Hoyos, Aparicio & Córdoba (2005), “se ha encontrado que hay varias consecuencias negativas para víctimas, agresores y testigos”. De acuerdo con Ortega (2009), la agresividad se educa, se modula, hace que los individuos terminen siendo asertivos, defensores de su propia identidad, solidarios, compañeros. No tenemos que eliminar la agresividad de nuestro *background* natural, pero tampoco debemos tolerar la violencia, que según Chaux (2009a) se repite vez tras vez, dados los ciclos de violencia, según un modelo que se genera principalmente de la violencia intrafamiliar, pero viene de todos los contextos.

Chaux (2009b) sostiene que cuando los niños crecen en contextos violentos desarrollan más comportamientos violentos y si no se hace algo, esa agresión se torna estable en la vida y contribuye a que se mantenga la violencia en las generaciones. A nivel intrafamiliar, los menores que son víctimas de abusos desarrollan más comportamientos agresivos y es muy probable que hagan lo mismo cuando grandes. Esto no solo pasa en la familia sino en todos los ambientes: barrios, colegios, etc.

El lado positivo de todo ello es que cuando se identifican estas variables psicológicas, se puede intervenir mejor. Al identificar las variables se identifican, en efecto, las capacidades que puede desarrollar el sistema educativo para transformarlas y romper el ciclo de la violencia.

En Colombia, muchos estudiantes se mantienen

dentro del sistema educativo aunque se encuentren asociados a actos delincuenciales, a diferencia de países como El Salvador, en el cual se excluyen inmediatamente de este sistema. La escuela es convivencia, pero es también el escenario público para potenciar el desarrollo humano con variables económicas y sociales. La convivencia educa tanto para la vida en sociedad como para la competencia personal de los individuos. Una educación que construye la convivencia es una educación que construye el criterio moral.

Conforme a los resultados arrojados, los estudiantes de los mejores colegios de Santa Marta, según las pruebas de Estado, son capaces medianamente –casi con tendencia a nivel bajo– de contribuir a la convivencia pacífica, de respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás en su vida cotidiana y de participar democráticamente. Y, dado que los ambientes democráticos o contextos sociales de estos son desfavorables para contribuir a la convivencia pacífica, se deben realizar programas de intervención en las instituciones para reducir los niveles de agresión, más cuando ya está comprobado que estos programas generan resultados favorables como los mencionados por Chaux (2007), Jiménez (2007) y Ramos, Nieto y Chaux (2007).

Resulta importante mencionar que las competencias ciudadanas no están relacionadas con la edad ni con el estrato. Por tanto, a través de opciones como los dilemas morales que propone Lind (2004b), es posible ayudar a los niños, jóvenes o adultos, de todos los estratos, a reconocer conflictos, valores morales y a utilizar la razón y el diálogo para resolver conflictos. Así se puede potenciar el desarrollo de capacidades morales y habili-

dades cognitivas y comunicativas para que el estudiante encuentre soluciones tan buenas como sean posibles (Lind, 1999), o para tomar decisiones, hacer juicios y actuar de acuerdo con estos (Kohlberg, 1964).

Lind (2006, 2005) sostiene que la única solución duradera y realmente confiable es aquella en que todos los ciudadanos estén lo suficientemente bien educados para identificar y confrontar a quien trate de tomarse abusivamente el poder y que una buena educación es una educación para la ciudadanía.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, los estudiantes se ubican en los niveles bajos con algunos picos en nivel medio. Tenemos entonces estudiantes que presentan una predisposición medianamente favorable para responder ante una persona o situación; niveles bajos de confianza en otras personas; escasa capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas; poco control sobre sus emociones, en este caso, el manejo de la rabia; y, por último, niveles bajos para identificar las distintas consecuencias que podría acarrear una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico.

Por otra parte, tanto en colegios civiles como eclesiales, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en el nivel medio de acciones negativas, en las que se incluyen desde intimidación (conocido últimamente como el fenómeno *bullying*) hasta agresiones físicas (ver Figura 1). La cifra es importante para que los entes de control regulen si efectivamente los colegios están traba-

jando por la formación de las competencias ciudadanas en sus estudiantes y no solamente si las han incluido en el PEI. Pues se trata de que, efectivamente, estén realizando programas que generen resultados significativos en la reducción de la violencia escolar y en el fortalecimiento de planes de mejoramiento institucional en este aspecto.

La violencia es un problema grave en las escuelas de Colombia, indica Chaux (2010), y la responsabilidad frente a este problema no es de uno o de otros, sino que todos podemos contribuir a disminuirla y sobre todo a prevenirla. Los padres de familia, por ejemplo, le pueden dar a sus hijos el mensaje claro de que no está bien maltratar a nadie por ninguna razón; en tanto que los profesores y las escuelas en general pueden enseñar a los estudiantes a resolver conflictos pacíficamente o a enseñarles cómo frenar la agresión que ven en sus compañeros.

Son muchas las formas de violencia, visibles e invisibles, pero la tarea es proteger y educar para la paz. Solo una educación de calidad con equidad garantiza una convivencia sana, asegura la calidad de vida y un desarrollo humano, económico y social equilibrado. Es responsabilidad de todos romper los ciclos de violencia que arrastran los estudiantes.

Realmente, hay maneras de resolver los problemas sin recurrir a la agresión, hay maneras de educar sin maltratar y todos podemos contribuir a ello. No en vano, afirma Sordo (2011), que “el concepto clave de nuestro siglo es el de fuerza de voluntad, para ser mejores personas tenemos que educarnos en voluntad, tenemos que cultivar el sacrificio”.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41-57.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (19) 789-820.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R., & Robinson, W. (2004). Effective teaching and values: some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*., 30(4) 451-465.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una Educación hacia la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 115-144.
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Unian-des. p. 25.



- Chaux, E. (2007). Aulas en paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies *Conflict Resolution Quarterly* 25, 79-86.
- Chaux, E. (2009a). Citizenship competencies in de mids of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review* 79, 84-93.
- Chaux, E. (2009b). Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia. On *Seminario ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? Diagnóstico y políticas desde el Estado, la sociedad y la escuela*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile y Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.
- Chaux, E. (2010). La responsabilidad de padres de familia y de las instituciones. Bogotá D.C.: Noticias RCN.
- Chaux, E., & Jaramillo, R. (2004). Educación para vivir en Sociedad. *Altablero*, (27), p. 4.
- Clark, M. (2003). Training school interns to teach elementary students to respect and care for others. *Journal of humanistic counseling, education and development*, 42, 91-106.
- Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Delors, J. (1996). *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz, M. (2004). Se trata de crecer como seres humanos. *Altablero*, p. 8.
- Espitia, R., & Montes, M. (2009). Family influence in the educative process of minors in the Costa Azul neighbourhood of Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17 (1).
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the prediction of behavior. In M. Fishbein (Ed.). *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 477-492). New York: Wiley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores S. A.
- Gimeno, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação* 79-88.
- Giraldo, P., Henao, F., Jaramillo, J., Medina, Y., Orozco, R., & Osorio, J. (2008). Línea de base Competencias Ciudadanas. Resultados de la encuesta CC01 *Revista Universidad de Caldas* (26). 8-41.
- Hernández, J., Figueroa, M., Carulla, C., Patiño, M., Tatur, M., & Duque, M. (2004). Pequeños científicos

- cos, una aproximación sistémica al aprendizaje de las Ciencias en la escuela. [Educación I]. *Revista de Estudios Sociales* 19, 51-56.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación Cuarta edición*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- ICFES (2010). *Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía - ICCS 2009. Resumen ejecutivo*. ICFES *Mejor Saber*. Bogotá.
- Jaramillo, R., Ochoa, M., & Chaux, E. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! lo que necesitamos saber y saber hacer. Recuperado el 21 de noviembre de 2011 en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Jiménez, H. (2007). *Aulas en paz: evaluación de una intervención para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Jourdan, C. (1998). Las relaciones en la escuela, Educar en Relación. *En Cuadernos de educación no sexista*.(6).
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, (eds.). *Review of child development research*, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation.
- Lind, G. (1999). Una introducción al test de juicio moral (MJT). Recuperado el 21 de noviembre de 2011 en: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999\\_MJT-Introduction-Sp.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf)
- Lind, G. (2004a). Evaluando las Competencias Cívicas: Hacia una buena práctica de evaluación. *Altable-ro*, p. 14.
- Lind, G. (2004b). Objetivos de la discusión de dilemas. *Altable-ro*, pp. 6-7.
- Lind, G. (2005). El método Konstanz de Dilemas Morales. Guía N° 1, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Lind, G. (2006). Los Dilemas y la Ciudadanía. Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse. Recuperado el 21 de noviembre de 2011 en: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005\\_Los-dilemas-y-la-ciudadania.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_Los-dilemas-y-la-ciudadania.pdf)

- MacAulay, D. (1990). Classroom environment: A literature review. *Journal of school psychology*, 24, 351-362.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual* (ed. Vol. 19). Barcelona: Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales.
- Melgarejo, N., & Ramírez, A. (2006). *Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2010). Evaluación Competencias Ciudadanas. Recuperado el 21 de noviembre de 2011 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-246644.pdf>
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero* No. 27, p. 11.
- Montoya, J. (2010). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, febrero-mayo, 1-25.
- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L. Reina, M.C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. & Estévez, R. (2011). *La influencia del entorno del barrio sobre el desarrollo adolescente*. Recuperado el 23 de noviembre de 2011 en: <http://alfredo-reflexiones.blogspot.com/2011/05/la-influencia-del-entorno-del-barrio.html>
- Ortega, R. (2009). Construir la convivencia escolar. Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación en ciudadanía. *Seminario ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? Diagnóstico y políticas desde el Estado, la sociedad y la escuela*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile y Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.
- Ortiz, J. G., & Vanegas, I. (1999). La educación cívica en Colombia: una comparación internacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Papalia, D., & Wendkos, S. (1999). *Desarrollo físico e intelectual durante la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Pinilla, A. V., & Torres, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Instituto para el Desarrollo Pedagógico y la Investigación Educativa-IPEP.
- Raimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. (45). p. 36.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. 31(2) Recuperado el 21 de noviembre de 2011 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000200011&script=sci_arttext). doi:10.4067/S0718-07052005000200011

- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educacion para la Democracia* 1, 36-56.
- Reynoso, F. (2006). Valores generales en una muestra de adolescentes medios de la ciudad de Santo Domingo. *Ciencia y Sociedad - República Dominicana*, 27(04), 591-607.
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, L. (2005). *La autoridad al servicio de la educación*. Recuperado el 21 de noviembre de 2011 en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=300>
- Ruiz-Silva, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia* (Vol. 9). España: McGraw-Hill.
- Santrock, J., & Espinosa, M. (2004). Sexualidad en la adolescencia *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Sordo, P. (2011). *Jornada Mujeres con pasión*. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de <http://www.youtube.com/watch?v=ZW1DLhkllKg>
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Vega, M., & Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Investigación y Desarrollo*, 14, 330-351.
- Villaroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relacion familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.