

Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento*

Initiating Citizenship Education in Preschool through Thinking Routines

Adriana Castro Velásquez**

Para citar este artículo: Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58.

Recibido: 29-julio-2015 / **Aprobado:** 4-octubre-2015

Resumen

En el aula de preescolar existen comportamientos agresivos de los estudiantes con sus pares, entonces surge la pregunta: ¿Cómo diseñar y analizar la aplicación de una estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento orientada al fomento de competencias ciudadanas en niños de ciclo inicial? La docente/investigadora diseña una herramienta pedagógica en la que combina actividades didácticas y rutinas de pensamiento, con la cual promueve el manejo de competencias ciudadanas para convivir pacíficamente. La investigación tiene enfoque cualitativo y adopta el diseño de la investigación acción educativa. El proceso interventivo corresponde a tres etapas: diagnóstica, desarrollo de la estrategia y salida. Entre los fundamentos teóricos se destacan el enfoque de desarrollo de competencias ciudadanas y las rutinas de pensamiento. Se evidencia, luego del desarrollo de la estrategia, que los niños han mejorado sus relaciones interpersonales, además manejan algunos conceptos en torno a la ciudadanía, identifican sus emociones y las de sus pares, y se inician en la autorregulación emocional.

Palabras clave: competencias ciudadanas, rutinas de pensamiento, competencias emocionales, competencias comunicativas, manejo emocional.

Abstract

In the preschool classroom, aggressive behaviors of students with their peers exist, the question then arises: how do you design and analyze the application of a pedagogical strategy with thinking routines oriented to the promotion of civic skills in children of initial cycle? The teacher/researcher designs a pedagogical tool which combines didactic activities and thinking routines, with which promotes management of civic skills to coexist peacefully. The research takes a qualitative approach and adopts the design of an educational action research. The process interventions correspond to three stages: diagnosis, strategy development and output. The theoretical foundations include development of civic skills and thinking routines. After the development of the strategy, it is evident that children have improved their interpersonal relationships, also manage some concepts of citizenship, identify their emotions and those of their peers and begin to understand the emotional self-regulation.

Keywords: citizenship skills, thinking routines, emotional skills, communication skills, emotional management.

* Fecha de inicio de la investigación: febrero de 2014. Fecha de finalización de la investigación: junio de 2015. Proyecto de investigación realizado dentro de la Ruta de Profesionalización Docente, financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá, dentro del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Chía (Colombia).

** Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Docente de Preescolar, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo electrónico: adrianany0223@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación surge en el ciclo inicial del Colegio Sierra Morena, de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Allí se han observado dificultades de trabajo en el aula con los estudiantes de transición, porque ellos recurren a solucionar sus conflictos mediante agresión física y verbal; poco se comunican espontáneamente.

Para una convivencia armónica entre las personas se requiere la comprensión y la empatía con los otros, se necesita considerar que tienen puntos de vista, necesidades e intereses diferentes. En esa comprensión también se requiere tener presente que debido a la diversidad, existen diferencias y, por tanto, conflictos. La investigación pretendió despertar en los estudiantes del ciclo inicial, una semilla motivadora para aprender a resolver sus dificultades de interrelación, de forma constructiva y pacífica, mediante el diálogo y la reflexión. Esa semilla fue el trabajo intensivo sobre algunas competencias ciudadanas, potenciadas por las rutinas de pensamiento, organizadas secuencial y progresivamente en una estrategia pedagógica, conformada por actividades didácticas adecuadas a la edad de los estudiantes.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudiantes del curso transición 1 pertenecen a la sede A, jornada mañana, son 15 niñas y 12 niños en edades de 5 a 6 años; sus familias pertenecen a población vulnerable, con marcadas desventajas socioeconómicas y culturales. Las condiciones de los barrios a los que pertenecen los estudiantes y sus familias son precarias. La mayoría de los padres y madres son trabajadores informales; los niños conviven con sus familiares y asisten a jardines infantiles. En estos dos ámbitos de relaciones no se realiza un adecuado proceso de socialización, los ejemplos de los adultos y las pautas de crianza no han sido las más acertadas, en todos los casos; por esta razón, en varias oportunidades, los niños demuestran carencia de respeto hacia los

compañeros y hacia los adultos, y solucionan los conflictos mediante la agresión. Con estas dificultades ingresan al colegio y estos comportamientos negativos inciden notoriamente en el ambiente escolar. Teniendo en cuenta que uno de los aprendizajes más importantes de la educación inicial es la convivencia con los otros y que la escuela es el lugar por excelencia para lograrlo, como afirman Chaux, Lleras y Velásquez (2004), se planeó y desarrolló el proyecto de investigación.

OBJETIVO

Se planteó como objetivo de la investigación el diseño de una estrategia pedagógica que, mediante el enfoque de la *enseñanza para la comprensión*, incluyera algunas rutinas de pensamiento para motivar aprendizajes en los niños y niñas de transición, en atención a las dinámicas que se pueden generar en torno a tales rutinas; en consecuencia se esperaba que los niños interiorizaran comportamientos positivos, cuya repetición favoreciera el desarrollo de las competencias ciudadanas seleccionadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como bases teóricas centrales se plantearon la concepción del niño en sociedad, el enfoque de competencias ciudadanas y las ventajas didácticas de manejar las rutinas de pensamiento.

En este proyecto, la expresión *estrategia pedagógica* se refiere al conjunto de procedimientos, apoyados en actividades de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica de la docente/investigadora, a partir de la disposición de los alumnos al aprendizaje (Stenhouse, 1991). Este concepto se implementa a través de la planeación de actividades que, organizadas secuencialmente, favorecen el desarrollo de ciertos procesos de comunicación e interrelación por parte de cada uno de los estudiantes, animados por el liderazgo de la docente/investigadora.

En el mismo sentido, para formar en ciudadanía se debe partir de una concepción de niño en

sociedad, en la cual se le considere como persona/sujeto, protagonista de su aprendizaje ciudadano y actor social, con sus propias necesidades, capacidades e intereses, que respete a los demás porque los comprende como iguales a él y, por tanto, es capaz de reconocer y respetar la diversidad de identidades personales y comunitarias de su contexto. Lo anterior sin perder de vista que los adultos son para él figuras de autoridad, modelos a imitar que inciden en su configuración moral (García, 2003).

Otro elemento del enfoque teórico es la propuesta de formación en *competencias ciudadanas*, surgido como resultado de las investigaciones desarrolladas por un equipo de expertos colombianos, coordinados por E. Chau, que en 2004 elaboraron los Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se propone trabajarlas desde la escuela, por ser un espacio privilegiado para su desarrollo y cuya aplicación se encuentra vigente. Según los autores, “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 20). Los estándares de competencias ciudadanas están diseñados a partir del primer grado de educación básica. No obstante, en el presente trabajo de investigación la docente/investigadora busca dar los primeros pasos con los estudiantes en el fomento de estas; en ese sentido, cada docente de ciclo inicial puede aportar los resultados de su motivación personal y esfuerzo pedagógico por desarrollar estas competencias. En la tabla 1 se detallan las competencias ciudadanas seleccionadas para motivar el desarrollo inicial en los niños de transición, para lo cual se tuvieron en cuenta las características de las etapas de desarrollo humano en el que se encuentran los pequeños.

Durante la realización de la estrategia pedagógica, dentro cada una de las actividades se dio un espacio de reflexión, necesario para tomar conciencia de algunas competencias ciudadanas, mediante el uso de preguntas que son parte de cada rutina de pensamiento. Así, ellas son un valioso aporte de

la Escuela de Harvard y su proyecto Pensamiento Visible (Visible Thinking Project); están formadas por estructuras sencillas para exploración de ideas, por ejemplo un conjunto de preguntas o una corta secuencia de pasos. Se denominan rutinas porque se aplican una y otra vez durante el desarrollo de clase; se trabajan en aula para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento y la creación de culturas de pensamiento; están orientadas a objetivos dirigidos a tipos específicos de pensamiento; son fáciles de aprender y enseñar; pueden ser utilizadas por el grupo o por un solo individuo, en cualquier área de conocimiento (Project Zero).

En el enfoque de competencias ciudadanas, el *contexto* y el *ambiente democrático* se refieren a que los individuos actúan dentro de estructuras y contextos sociales. Estos últimos pueden “obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas” (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 25). Por tanto, para que se dé una transformación social deben darse cambios en el individuo, en las estructuras y en los contextos sociales. Las competencias sociales en sí tienen la capacidad y disposición de cambiar contextos y estructuras constructivamente (Chau, Lleras y Velásquez, 2004). En la estrategia pedagógica propuesta, la docente/investigadora consideró primordial, establecer un ambiente de aprendizaje basado en la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus opiniones, el respeto y el cuidado por el otro. He aquí la justificación y la importancia de la aplicación de las rutinas de pensamiento dentro de la estrategia pedagógica creada para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas: las rutinas de pensamiento son la herramienta didáctica e innovadora que permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes, generando el ambiente democrático, constructivo y participativo favorable para la educación en ciudadanía.

METODOLOGÍA

La metodología seguida en este proyecto es de enfoque cualitativo y adopta el diseño de la

Tabla 1. Competencias ciudadanas a fomentar, basadas en el enfoque de Chaux, Lleras y Velásquez

TIPO DE COMPETENCIA	NOMBRE	DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN
Conocimientos	Conocimientos iniciales	Se refiere a la información que necesitan saber y comprender los ciudadanos para ejercer su ciudadanía. Los niños tienen conocimientos iniciales propios que son la base para construir conocimientos sobre ciudadanía, de forma grupal y con mediación de la docente/investigadora. Tener estos conocimientos no garantiza que se pongan en práctica (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 21).
Competencias emocionales	Identificación de las propias emociones	“Capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004 p. 23). Los niños de cinco años están en capacidad de reconocer signos corporales asociados a emociones, y situaciones que generan emociones fuertes. Es importante que los niños aprendan a reconocer en sí mismos sus emociones y a llamarlas por su nombre. Esto es clave para el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones. Además es un primer paso para comunicar a los demás lo que sienten.
	Manejo de las propias emociones	“Capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Se busca autorregular la forma como responden ante sus emociones, en vez de dejarse manejar por ellas. Una vez el niño reconoce sus emociones y qué las produce, es importante que aprenda a autorregularse en la expresión de estas.
	Empatía	“Es la capacidad para sentir lo que otros sienten, o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Es considerada una competencia fundamental porque sirve para: evitar que una persona maltrate a otra, o que quiera reparar el daño a través del perdón y la reconciliación, o que sienta compasión por alguien que sufre y quiera aliviar su sufrimiento.
Competencias comunicativas	Asertividad	“Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24). La asertividad se requiere para manifestar un desacuerdo o responder ante un agravio, evitando ofender al otro o deteriorar una relación. Ante una ofensa existen tres opciones: soportarla, responder de forma agresiva o ser asertivo; esta última permite frenar la ofensa sin recurrir a la agresión. También puede ser usada por quien observa un conflicto, para dirimirlo. La asertividad favorece el respeto de los derechos propios y de los demás, a la vez que facilita la comunicación clara y directa entre las personas.
	Saber escuchar	Implica “estar atento a lo que los demás están tratando de decir y demostrarles que están siendo escuchados”. De esta manera, el otro se siente escuchado, se puede interactuar con mayor facilidad y llegar acuerdos en los conflictos (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24).
	Iniciación a la argumentación	Comunicar las ideas de forma clara, dando evidencias acerca del por qué se expresa eso. “Así los demás pueden entender e incluso compartir la opinión. Esto sin imponerlas a la fuerza” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24).

Fuente: adaptado de Chaux, Lleras y Velásquez, 2004.

investigación acción educativa, que permite la reflexión del docente sobre cada actividad, la retroalimentación de los niños y conduce a ajustes progresivos de la estrategia para mejorar el aprendizaje.

Las categorías que se analizaron fueron dos: competencias ciudadanas y rutinas de pensamiento. La categoría de competencias ciudadanas se subdivide en: conocimientos iniciales, competencias emocionales y competencias comunicativas. Dentro de las competencias emocionales se analizaron: la identificación de las propias emociones, el manejo de las propias emociones¹ y la empatía; dentro de las competencias comunicativas se analizaron la asertividad, el saber escuchar y la iniciación a la argumentación. En las rutinas de pensamiento se seleccionaron tres, teniendo en cuenta las edades de los niños y sus niveles de desarrollo social e intelectual: “¿Qué te hace decir eso?”, “Pensar, juntarse, compartir” y “Ver, pensar, preguntarse”.

La primera rutina, “¿Qué te hace decir eso?”, es de interpretación con justificación. Se escogió porque tiene como propósito alentar a los estudiantes a describir lo que saben o lo que vieron que pasó, y luego se les pide construir explicaciones. Promueve el razonamiento probatorio, es decir, basado en la evidencia. Los invita a compartir sus interpretaciones y los anima a entender diferentes alternativas y múltiples perspectivas. Por su flexibilidad se utiliza en este caso para promover en los estudiantes la reflexión sobre comportamientos adecuados o inadecuados en diferentes situaciones escolares; acompañados de una explicación acerca de por qué tienen tal o cuál posición sobre el tema (Project Zero).

La segunda rutina, “Pensar, juntarse, compartir”, fue diseñada para el razonamiento activo y la explicación. Su propósito es motivar a los estudiantes a pensar sobre un tema específico y a compartirlo con sus compañeros. Lleva a escuchar a los compañeros y compartir las ideas. De esta

forma se les alienta a compartir múltiples perspectivas. En las actividades didácticas de este proyecto de investigación, esta rutina se implementó para responder preguntas específicas planteadas por la docente a los estudiantes acerca de los comportamientos que ellos tuvieron durante los juegos de las actividades didácticas, de esta forma razonaron y explicaron lo que les pareció correcto o incorrecto (Project Zero).

La tercera rutina, “Ver, pensar, preguntarse”, se sugirió con el propósito de estimular la curiosidad, promover en los estudiantes la observación detallada además de la interpretación reflexiva. En el presente proyecto de investigación, esta rutina se aplicó para animarlos a pensar en detalle porque determinados eventos, ocurridos en los videos seleccionados sobre convivencia, llamaban su atención; igualmente se les invitó a reflexionar con lo que ellos piensan que podría estar pasando y explicar por qué creen eso. Por último, se les pidió que hicieran una pregunta sobre el video (Project Zero).

En cuanto al aspecto metodológico de la investigación, para recolectar la información se utilizó la técnica de observación, el registro en diario de campo y se recurrió a dos instrumentos: la lista de chequeo y un registro de observación. La lista de chequeo, usada en la etapa diagnóstica, permitió establecer el nivel en el que se encontraban tres competencias ciudadanas en los estudiantes (empatía, asertividad y manejo de las emociones), tanto al inicio de la estrategia, como en la etapa final; es decir, fue instrumento clave para establecer el incremento en las manifestaciones de competencias. Para la recolección de información en las actividades didácticas de la estrategia pedagógica, se diligenció un registro de observación, que la docente/investigadora creó, a partir de ideas de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este registro permitió observar cada uno de los momentos de las actividades, en función de las dos categorías de análisis: competencia ciudadana y rutina de pensamiento.

2. Este término se toma literalmente del enfoque de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y se refiere a la autorregulación de las emociones.

PLAN DE ACCIÓN

En la etapa de diagnóstico se realizó una actividad de juego libre por rincones, en la cual los niños interactuaron y se percibieron los niveles de competencias ciudadanas que la docente investigadora registró y tomó como punto de partida para diseñar la fase de intervención. Para esta última, se diseñaron seis actividades didácticas, implementadas en el siguiente orden: la primera, denominada “Construyamos un humano” (trabajo cooperativo en clase); la segunda, “Franklyn en la oscuridad” (narración de un cuento); la tercera, “El juego de las tres islas” (juego cooperativo); la cuarta, “Globo en el aire” (juego cooperativo); la quinta, “¿Y tú qué opinas?” (observación de videos didácticos), y por último, “Viendo, pensando, preguntando, ando” (observación de

videos didácticos). Luego de aplicar cada una, la docente/investigadora hizo una reflexión pedagógica acerca de las competencias ciudadanas que se fomentaban y la utilidad de la rutina de pensamiento aplicada, para ajustar el diseño de la siguiente actividad, siempre buscando mejorar los resultados en el fomento de las competencias ciudadanas.

Cada actividad consta de dos momentos: en primer lugar se desarrollaba una técnica que implicara interacciones de convivencia entre estudiantes y, a continuación, se trabajaba la rutina de pensamiento, en la cual se daba el momento de reflexión, discusión de lo sucedido y visibilización del pensamiento de los estudiantes en un ambiente democrático y de participación. Estos dos momentos fueron mediados por la docente/investigadora, en su rol de adulto.

Figura 1. Actividad de diagnóstico “Descubriendo los rincones”, Rincón de disfraces.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

RELATANDO LA EXPERIENCIA: VOCES DE LOS NIÑOS Y HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se hacen algunas acotaciones de cómo los niños se manifestaron durante las actividades de la estrategia didáctica, acompañados de los análisis de la docente/investigadora:

La primera actividad, denominada “Construyamos un humano”, consistía en decorar, en equipos de cinco estudiantes, un cuerpo humano de tamaño real. Terminada la actividad se hizo la rutina de pensamiento. Una de las preguntas fue: “¿Ustedes saben qué es compartir?”. Los niños lo definieron así: “Cuando uno tiene juguetes y le da a los amigos”, “Es prestar los juguetes que tenemos”, “Darle los juguetes con los amigos y hacer tareas juntos”, “Ser amable con el amigo”, “Jugar con todos y ser amable”. Estas respuestas indican que los niños tienen conocimientos acerca de cómo ayudar a los demás y cómo trabajar unos con otros. A propósito Zahn-Waxler, Radke-Tarrow, Wagner y Chapman, (1992, citados por Papalia, Olds y Feldman, 2009) afirman: “[...] estos comportamientos pueden reflejar una capacidad creciente para imaginar cómo podría sentirse otra persona” (p. 326), es decir, que estos conocimientos de los niños están directamente relacionados con la *empatía*.

En la segunda actividad, la docente en voz alta narraba un cuento. En esta ocasión, en la rutina de pensamiento los niños tuvieron oportunidad de dibujar lo que les producía miedo, tristeza o felicidad y luego lo socializaron con el grupo. A través de los dibujos —elaborados con lápiz, en un trozo de papel blanco, y a los cuales les asignaron un significado— se visibilizó el pensamiento de los niños. En los dibujos aparecían personas cercanas a ellos (parientes, amigos), animales y situaciones cotidianas. Luego la docente, mediante la técnica del dibujo dictado, tomó nota de las explicaciones que dieron los niños a sus dibujos. A la pregunta “¿A que le tienes miedo?”, algunas explicaciones que acompañaron los dibujos fueron: “Me da miedo que los otros me peguen”, “Me dan miedo los lugares pequeños” y “Me da miedo la oscuridad en

la cama”. Facilitar a los niños expresar sus miedos ante sus compañeros, les ayuda a vencer sus temores y acrecienta la empatía, al ayudarles a imaginar cómo podrían sentirse los demás (Papalia, Olds y Feldman, 2009). En esto último concuerdan Chau, Lleras y Velásquez (2004).

En el mismo sentido, a través de estas explicaciones se pudo evidenciar que los niños son capaces de *identificar las propias emociones*, es decir de “reconocer y nombrar emociones en sí mismos”, y las situaciones que les generan estas emociones (Chau, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23). Los dibujos, junto con sus explicaciones, manifestaron que los infantes diferenciaban sus momentos de tristeza, miedo, dolor y eran capaces de explicar con certeza qué situaciones de su cotidianidad les generaban esas emociones.

La tercera actividad, “Las tres islas”, consistía en un juego cooperativo. La docente narraba una historia sobre unas islas que iban desapareciendo con la marea alta y los niños debían acoger a sus compañeros para que nadie se ahogara al quedar sin isla. Así todos serían ganadores. Luego se hizo la rutina de pensamiento para continuar promoviendo en ellos la *identificación de las propias emociones* y la capacidad de expresar cómo se sienten; se les pidió que se acercaran a una mesa y escogieran una de las paletas de caritas que se encontraban sobre ella. Las paletas representaban emociones que los niños sintieron en algún momento de la actividad (alegría, miedo, tristeza, rabia, asombro, calma). Ellos nombraron la emoción que sintieron y explicaron al grupo el porqué de dicha sensación. Como evidencia, en el registro de recolección de información aparece: “¿Cómo se sintieron en la actividad?”, acompañada de algunas respuestas: “Yo me sentí feliz, porque todos jugaron”; “Yo me sentí triste, porque no me dejaron subir a una isla”, y “Yo me sentí bravo, porque la profesora no me dejó subir en las colchonetas”. Las anteriores respuestas expresan que los pequeños identificaron con claridad las emociones que sintieron y las asociaron con la expresión de la carita en la paleta. Según Piaget,

mediante la función simbólica, los niños atribuyen el significado de la emoción que sienten a la imagen de la expresión facial de un rostro (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Esta parte de la actividad fue particularmente importante, porque les permitió expresarse acerca de sus emociones y manifestar su “capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo” (Chaux, Lleras y Velásquez, (2004, p. 23).

Acerca de la competencia “Manejo de las propias emociones”, y con el objetivo de continuar favoreciendo en los estudiantes la autorregulación (enfado, tristeza, miedo, alegría), se encontró que en la “manifestación de la alegría”, durante la actividad didáctica, los estudiantes participaron y manifestaron su alegría espontáneamente. En cuanto al manejo de la rabia y de la tristeza, los estudiantes supieron sortear las dificultades que se les presentaron, por ejemplo, algunos contactos físicos bruscos, propios de un juego en el que se está en movimiento, buscando ubicación en un lugar estrecho. También, en el registro de observación, se muestra que los niños idearon estrategias para permanecer en las islas, como abrazarse, juntarse, invitar a los otros, sostenerse fuerte para no caerse, entre otras. Dijeron que “no había que empujar a los demás”, “que había que respetar”, “cuidar a los amigos para que no se caigan” y “compartir la isla”. Esta reacción favorable indica que los niños mejoraron en el manejo de sus emociones, que es una valiosa herramienta para interactuar con otros resolviendo conflictos (Kail y Cavanaugh, 2006). Sin embargo, de acuerdo con el mismo registro, también hubo manifestaciones de tristeza, rabia y susto en tres niños que afirmaron: “Yo me sentí bravo, porque me metieron un dedo en el ojo y me dolió”; “Yo me sentí triste, porque no me dejaron subir a una isla”, y “Yo me sentí asustado, porque no me dejó meter a la isla y me empujó”. En este caso, la intervención de la docente se hizo necesaria porque a la edad de 5 años, los niños están en la etapa de *desarrollo moral heterónomo* y, por tanto, aún no entienden ni mantienen las normas sociales convencionales por sí solos,

requiriendo la intervención del adulto, como afirma Kohlberg (1992). Aquí el rol de la docente consistió en acompañar y dirigir el juego, subir el nivel de complejidad y mediar en los conflictos, como lo aseveran Mize y Petite (1997); Brown (1995); Parke y Bahvnagri (1989) (citados por Kail y Cavanaugh, 2006). Los conflictos parecían muy significativos para los niños, aunque para la mirada de un adulto pudieran no serlo. La maestra les concedió la misma importancia que los niños les dieron, demostrándoles empatía hacia sus conflictos. Esto lo hizo como ejemplo para “ponerse en el lugar del otro” para entenderlo y ayudar a resolver la situación. Al respecto, Eisenberg (1992), Eisenberg y Fabes (1998) (citados por Papalia, Olds y Feldman, 2009), afirman que los compañeros y los maestros también sirven como modelos y refuerzan los comportamientos prosociales.

Durante la rutina de pensamiento “Pensar, juntarse, compartir”, aplicada en la tercera actividad “El juego de las tres islas”, que es un juego cooperativo, se pueden apreciar en el registro de observación que a la pregunta “¿Cómo hicieron en tu isla para que todos logran salvarse?”, los pequeños respondieron: “Yo los abracé para que nadie se cayera”, “Ayudé a levantar a mi amiga que se cayó” y “Compartimos la isla”. Ante la pregunta “¿Qué aprendiste para aplicar otra vez, cuando vuelvas a jugar en grupo?” surgieron respuestas como: “No empujar a los demás, porque se caen y se pegan”; “No empujar a los amigos y no dejar que se caigan, para ser amables”; “Compartir la isla para que todos ganen”.

En las voces de los niños puede evidenciarse cómo, durante las rutinas de pensamiento, ellos reflexionan y opinan acerca de sus propios comportamientos, aportando desde sus saberes y conocimientos iniciales a la construcción de pequeñas propuestas concretas para mejorar la convivencia diaria entre ellos.

La cuarta actividad, “Globo en el aire”, es un juego cooperativo que consiste en que los participantes mantienen un globo flotando en el aire, sin dejarlo caer soplándolo, o tocándolo con la punta

de un solo dedo. Finalizado el juego, durante la rutina de pensamiento se pudo establecer que los estudiantes identificaron con claridad cómo se sentían sus compañeros en determinado momento del juego. Esto lo dedujeron por la expresión de los rostros y por los movimientos corporales de sus pares. Al respecto, en el registro de observación aparecen entre otros, estos ejemplos: ante preguntas como “¿Algún compañero se divirtió mucho con el juego?”, “¿Qué te hace decir que él se divirtió?”, uno de ellos respondió: “(Nombre) estaba feliz, porque saltaba desde antes que empezara el juego”; otro contestó: “Yo vi divertirse a (Nombre), porque tocaba el globo y tenía cara feliz”. Luego, para identificar manifestaciones de tristeza o ira se preguntó: “¿Notaste que algún compañero no estaba cómodo durante el juego?, ¿qué te hace decir eso?”; ante lo cual algunas respuestas fueron: “(Nombre), porque no alcanzaba los globos”; “(Nombre), porque yo la vi con cara como triste”. Se demuestra así que esta actividad y su rutina de pensamiento fomentaron la *empatía*, al permitirles a los niños hablar con sus pares y su maestra acerca de las emociones que se producían en los compañeros. En palabras de Chau, Lleras y Velásquez (2004), los pequeños demuestran desarrollo de la *empatía* al evidenciar su capacidad para “sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (p. 23).

La quinta actividad, “¿Y tú qué opinas?”, consistió en observar dos videos infantiles muy cortos sobre convivencia, en ellos las actuaciones de los personajes beneficiaban o perjudicaban a los demás. Los niños podían estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, dando razones al respecto, como se puede apreciar en la rutina de pensamiento, cuando a las preguntas “¿Qué piensas de la niña que no compartía?, ¿qué te hace decir eso?” los niños respondieron: “Está mal, porque se tapaba la cara con los juguetes para no compartir”, y otra niña contestó: “Eso no se hace, porque se sienten aburridos los amigos”. Aquí puede apreciarse que los pequeños tienen conocimientos claros acerca de las acciones adecuadas o inadecuadas y son capaces de argumentar por qué esas acciones

benefician o perjudican, dependiendo de las consecuencias que traen para sus compañeros. Desde el enfoque de Chau, Lleras y Velásquez (2004), los niños han incrementado en primer lugar, sus *conocimientos*: “[...] cantidad de información que saben y comprenden para iniciarse a la ciudadanía”. También se observan avances en la *empatía*: “[...] capacidad para sentir lo que otros sienten”. Por último, desde la iniciación a la *argumentación* creció su capacidad para comunicar sus ideas de forma clara, dando evidencias del por qué se expresó eso. Así los demás entendieron e incluso compartieron sus opiniones (Chau, Lleras y Velásquez, 2004).

En la sexta actividad, “Viendo, pensando y preguntando”, los estudiantes observaron de nuevo videos cortos, sobre situaciones de convivencia. Posteriormente, en la rutina de pensamiento y respecto a la competencia ciudadana denominada *conocimientos*, ante la pregunta “¿Que viste en el video?”, un niño respondió: “Unos animales que pelearon porque no querían compartir el puente”; aquí se observa el conocimiento de la palabra *compartir* y su uso. Ante la pregunta “¿Qué piensas de eso?”, un estudiante respondió: “Los animales grandes hicieron mal, porque no respetaron a los pequeños y los hicieron caer”; otro afirmó: “Tenían que pensar para poder encontrar una solución” (registro de observación, marzo 24, 2015). Durante la rutina de pensamiento, se armó un verdadero debate en el que todos querían participar y dar sus opiniones. Esto fue positivo, porque demostró que todos tenían conocimientos claros sobre cómo actuar constructiva y pacíficamente; además evidenció que la mayoría había perdido el temor a participar ante el grupo, pensó con mayor claridad sus respuestas y estuvo en capacidad de argumentarlas. Los niños manifestaron, en sus explicaciones, pensamientos prosociales y altruistas encaminados hacia la *empatía* (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Las actividades didácticas fueron variadas para enriquecer el fomento de las competencias ciudadanas: trabajo cooperativo en clase, juegos cooperativos y proyecciones de videos infantiles sobre convivencia escolar.

Figura 2. Actividad No. 1 “Construyamos un humano”.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Figura 3. Escribiendo los textos del libro de acuerdos, con su propia forma de escritura.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Terminadas las actividades de la estrategia didáctica, para la fase de salida se diseñó una actividad final basada en el trabajo cooperativo, que implicaba interactuar con los pares; en trabajo conjunto, los niños y la docente investigadora crearon un libro gigante titulado *Nuestros acuerdos de aula*, en el que los estudiantes acordaron ideas y escribieron sus propias normas de convivencia. De esta manera se evidenció la comprensión acerca de por qué y para qué son necesarias esas normas; las sienten propias porque participaron en su proceso de construcción y no fueron impuestas por los adultos. Allí plasmaron los conocimientos iniciales construidos entre todos, y los aprendizajes sobre competencias ciudadanas adquiridos en la práctica cotidiana.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Luego del desarrollo de la estrategia pedagógica, se obtuvieron resultados de aprendizaje en varios aspectos, que se mencionan a continuación.

Para comenzar, se logró la construcción de conocimientos iniciales sobre convivencia y ciudadanía, que todos comprendieron porque se experimentaron a través de la práctica. Respecto a la construcción de conocimientos iniciales relacionados con la formación en ciudadanía se comparten algunas respuestas extractadas de los registros de observación: las respuestas a la primera pregunta de la docente investigadora durante la rutina de pensamiento “¿Ustedes saben qué es cooperar?” fueron entre otras: cooperar es “no pelear”, “compartir”, “jugar con los amigos”, “portarse juicioso”. Y en el momento de explicarlo, asociaron cooperar con “ayudar a los amigos”, “portarse bien”, “no pelear en el colegio”, “porque uno se siente muy feliz”, “compartir al hacer las tareas”. Otras respuestas asombrosas, dadas por los niños de tan solo 5 años, también aparecen registradas en los instrumentos de observación. Así, a la pregunta “¿Creen que las ideas y los pensamientos también se pueden compartir?”, ellos contestaron: “Sí, explicando las tareas a los que no entienden”. Otro

niño afirmó: “Sí, se puede, diciendo a los otros lo que uno piensa”, y otro agregó: “Sí, diciendo los pensamientos”. Al respecto se puede afirmar que los niños tienen una teoría de la mente porque fueron capaces de inferir en sí mismos y en otras personas la existencia de pensamiento y de estados mentales. Esto, según Salmon (2014), posibilita en el niño el desarrollo de habilidades sociocognitivas tempranas, ya que al advertir que las otras personas tienen distintas perspectivas, sentirá la necesidad de crear disposiciones y hábitos de pensamiento para comunicarse y manifestar su punto de vista. Salmon agrega que los niños con un lenguaje más desarrollado poseen una mayor competencia sociocognitiva, siendo este es un primer paso hacia la *empatía*.

También, los niños iniciaron procesos para la identificación de las propias emociones; lograron expresar cómo se sentían; pudieron comunicarlo, y reconocieron el evento que les provocó esa emoción. Asimismo, intervinieron sus propias emociones para no dejarse manejar por emociones negativas como ira o tristeza; ejemplo de ello se evidencia en la segunda actividad denominada, “Franklyn en la oscuridad”, los niños tuvieron oportunidad de dibujar, en respuesta a lo preguntado, lo que les producía miedo, tristeza o felicidad y luego lo socializaron al grupo. Aquí fue posible visibilizar el pensamiento de los niños pues respondieron tres preguntas, no con palabras, sino mediante trazos que luego socializaron y explicaron. Las tres preguntas fueron: “¿A qué le tienes miedo?”, “¿Qué te hace sentir feliz?” y “¿Qué te pone triste?”. A la pregunta “¿Qué te hace sentir feliz?”, surgieron respuestas como: “Las flores me ponen feliz. Yo cojo flores y les pongo agua”, otra respuesta fue: “Me pone feliz el cumpleaños. Estas son las bombas y una sorpresa para mi mamá”, y un último ejemplo es: “Que mi papá me dio una moneda”. La tercera pregunta, “¿Qué te pone triste?”, tuvo como explicaciones a los dibujos: “Cuando mi mamá me pegó con una correa de cuero en la pierna porque dice que yo no le hago caso”, otra explicación fue: “Cuando mi hermano me pegó con una correa a mí

y a mi primo. Me pegó en los cachetes y en el pie”, y una tercera: “Me pone triste que me dejen encerrada”. Por medio de explicaciones como estas, la docente/investigadora pudo descubrir situaciones emocionalmente fuertes en los niños: se evidenciaron momentos de tristeza, miedo y dolor que son ocasionados por las personas con quienes conviven. Esto le permitió a la docente/investigadora comprender el porqué de muchos comportamientos agresivos de los niños con sus pares en el colegio. Ellos, a través de sus dibujos y explicaciones, manifestaron que han tenido *experiencias negativas en su socialización*, denominadas así por Dodge, Pettit y Battes (1994); Grusec y Goodnow (1994) (citados por Papalia, Olds y Felldman, 2009). Esto debido a que han convivido con adultos agresivos,

han estado bajo pautas de crianza inadecuadas, en las cuales se han permitido conflictos agresivos entre los hermanos, que sumados a la falta de calidez maternal y a la vivencia en barrios violentos han hecho creer a los pequeños que la única forma de resolver los conflictos es a través de la violencia.

También, los niños hicieron reconocimiento de emociones en los compañeros, es decir, se inclinaron a alcanzar la empatía, que permite sensibilizarse ante el otro y respetarlo, en palabras de Abraham Magendzo (2005), considerarlo como *otro yo*. Estas situaciones se evidenciaron cuando los estudiantes identificaron con claridad cómo se sentían sus compañeros en determinado momento del juego. Esto lo dedujeron por la expresión de los rostros y por los movimientos corporales de sus pares.

Figura 4. Actividad No. 3 “Las tres islas”.



Fuente: Adriana Castro, docente investigadora.

Al finalizar la fase interventiva, la docente/investigadora valoró la mejora en la comunicación entre los mismo estudiantes, y entre estos y quien dirigía el proceso; se dieron los primeros pasos para manifestar las inconformidades sin ofender, se dieron aprendizajes acerca de pedir perdón a quien se ofendió, reparar las faltas cometidas e intentar no repetir la acción que generó el disgusto. Del mismo modo, se lograron aprendizajes acerca de saber escuchar con atención, de respetar el turno de quien habla y de quien escucha; estos comportamientos permitieron reconocer la participación valiosa de cada quien, en un ambiente amable y de confianza. Seguidamente, se transcribió un ejemplo del instrumento para registro de observación: Un niño se quejó ante la docente/investigadora: “Me metieron un dedo en el ojo y me dolió”. Ante lo cual ella respondió: “¿Quién?”; el niño le dijo: “Fue X”. La docente dijo: “Ve y cuéntale lo que te hizo, dile lo que sentiste”. El niño buscó al compañero y le dijo: “Usted me hurgó el ojo y eso me dolió”. X se quedó mirando y no sabía qué hacer. La maestra le preguntó a X por qué lo hizo, y concluyó que fue parte del juego. Invitó a X a disculparse con el compañero (le aclaró que debe decirle por qué se disculpa, y agregó que luego debe jugar cerca de él para cuidarlo mientras se siente bien del ojo). X buscó a su compañero y le dijo: “¿Me disculpa, por hurgarle el ojo? Fue sin culpa, jugando”, y se quedó jugando con él. La maestra hizo esto para que el niño agredido sintiera que es importante expresar lo que le hacen y no le gusta, que en este caso produjo dolor, así es reparado en su dolor. También sintió que podía disculpar al otro y olvidar el incidente. X comprende que al afectar al otro, debió disculparse y buscar la forma de reparar la falta para que su compañero se sintiera mejor y siguieran siendo amigos. Como se observa en las descripciones anteriores, la docente investigadora/investigadora, encaminaba estos aprendizajes hacia la convivencia pacífica y constructiva.

Las rutinas de pensamiento iniciaron a los pequeños en la argumentación, porque se les invitaba a explicar sus respuestas para acostumbrarse

a pensar antes de responder y, así, evitar la impulsividad. Adicionalmente, dichas rutinas generaron un contexto democrático y participativo, en el cual todos pudieron opinar, aportar y construir conocimientos nuevos. Esto se evidencia durante las actividades en las que se proyectaron videos didácticos de situaciones escolares cotidianas. Durante estas sesiones, la docente/investigadora pausaba el video en los momentos de mayor conflicto entre los personajes, para que los niños tuvieran oportunidad de opinar acerca de cómo se sentían los personajes cuando eran maltratados por las acciones de la niña protagonista del vídeo, que no observa comportamientos adecuados. En la rutina de pensamiento también se trabajó la competencia de *argumentación*, a las preguntas “¿Qué piensas de la niña que no se sentía mal cuando trataba mal sus amigos? ¿Qué te hace decir eso?”, un niño respondió: “Que ella no quiere a los amigos porque los hace caer y cortar”; otro contestó: “Que eso que hace está muy mal porque les quitaba los juguetes”. A otras de las preguntas, “¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso?”, una niña afirmó: “Se sienten tristes, porque no le comparten los juguetes”, y otro contestó: “Estaban tristes porque no quieren prestarles los juguetes” (Registro de Observación, 20 de marzo de 2015). También se pudo observar en las historias cómo las actuaciones de los personajes beneficiaban o perjudicaban a los demás, y los pequeños podían estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, dando razones al respecto. Se evidenció entonces el incremento que han tenido los niños en las competencias de *conocimientos*, *empatía* y *argumentación*.

Otro aspecto importante en la reflexión pedagógica sobre todo el proceso interventivo fue el rol de la docente/investigadora, quien cumplió tres funciones básicas: a) facilitadora y organizadora de las actividades; b) mediadora de los conflictos que se generaron entre los estudiantes y, por tanto en su rol de adulto, enseñaba los comportamientos y actitudes más adecuados de los estudiantes para dirimirlos con justicia, basándose en el ejercicio

de las competencias ciudadanas, y c) se constituye en un ejemplo del ejercicio de competencias ciudadanas, posible de seguir por sus estudiantes; es decir, enseña competencias ciudadanas con sus comportamientos y actitudes cotidianas con sus compañeros docentes, con los padres de familia y con sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Luego de reflexionar acerca de los resultados de la investigación, se obtuvieron valiosas conclusiones, las cuales se presentan a continuación.

- La investidura de maestro, más que un reconocimiento, implica una gran responsabilidad ante la sociedad en general y más específicamente ante la comunidad educativa de la institución pública a la cual pertenecemos. Esto, porque la educación es el instrumento para transformar la sociedad en busca del bien común, que se logrará a través del cambio en la forma de relacionarnos unos con otros. Se hace necesario entonces que como docentes nos ocupemos de formar a los niños, niñas y jóvenes en desarrollar y mejorar sus *competencias ciudadanas*. El presente trabajo de investigación ha demostrado que es posible, además de necesario, sentar las bases en los estudiantes del ciclo inicial, de su proceso de formación en ciudadanía.
- Los conocimientos previos que tenían los niños acerca de *cooperar, compartir, ayuda mutua, pedir perdón, ofrecer disculpas y trabajar en equipo*, se socializaron, organizaron y reconstruyeron entre todos los estudiantes, con la mediación de la docente/investigadora, durante las actividades didácticas y con el uso de las rutinas de pensamiento. Estos aprendizajes sirvieron como *andamiaje* para construir conocimientos más complejos y generar mayor comprensión en los estudiantes respecto a sus comportamientos en torno a la convivencia. Durante las actividades didácticas, se observaron y se señalaron comportamientos favorables y desfavorables y se reflexionó sobre las consecuencias positivas y negativas que producen esos comportamientos en los demás; en consecuencia, los niños propusieron como deberían comportarse para mejorar las relaciones de grupo.
- La estrategia pedagógica permitió a los estudiantes dar los primeros pasos en la identificación de sus propias emociones, la alegría en ellos es muy espontánea y la reconocen fácilmente. También, a través de las actividades didácticas los niños expresaron momentos de tristeza, miedo y dolor, generados por las personas con quienes conviven. Estas experiencias negativas en la socialización de los estudiantes le aportaron a la docente/investigadora corroborar el porqué de muchos comportamientos agresivos de los niños con sus pares en el colegio. Es valioso que los niños empiecen a reconocer en sí mismos sus emociones, a buscar las situaciones que las causan y a manifestarlas con espontaneidad. Este logro tiene tres beneficios para ellos: en primer lugar es el inicio para el manejo de sus emociones que conduce al autoconocimiento; en segundo lugar, este autoconocimiento los lleva a la autorregulación que evita hacer daño a otros, y en tercer lugar, es una valiosa herramienta de prevención ante los abusos a que puedan estar expuestos los niños de esta población.
- Como resultado de la combinación de una actividad didáctica planeada, la orientación de la docente investigadora en su desarrollo respecto al manejo de las emociones y la reflexión en la rutina de pensamiento, se logró como resultado valioso iniciar a los estudiantes con dificultades, en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo). Además se generó un escenario propicio para adelantar este proceso, ya que se generaron situaciones normales de conflicto que resultaron apropiadas para el aprendizaje de las *competencias ciudadanas* desde la práctica.

- La estrategia pedagógica promovió la compatibilidad con los sentimientos de otros niños y con los personajes de los videos y del cuento. Según Chau, Lleras y Velásquez (2004), esta es una herramienta fundamental para la prevención del maltrato a los demás, porque las personas empáticas consideran el daño que pueden causar a otros y lo evitan. Conjuntamente, los niños, con la intervención de la docente/investigadora, se han encaminado a pedir perdón, a perdonar y a reparar ante las faltas cometidas.
- El ambiente del trabajo y el juego cooperativo se convirtieron en el inicio del camino hacia la *asertividad*, porque permitieron aprendizajes relacionados con la forma de comunicar los desacuerdos sin ofender a los demás. En el contexto de vida de los estudiantes lo común es responder a una ofensa con otra ofensa, por esto, es importante mostrarles a los estudiantes, en primer lugar, que tienen derecho a manifestar sus desacuerdos sin ofender, y en segunda instancia, que se puede detener una ofensa sin recurrir a la agresión (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).
- El protocolo generado y seguido por la docente/investigadora —desde la segunda actividad didáctica para romper con la impulsividad de los estudiantes y respetar los turnos de participación dentro de las rutinas de pensamiento— fomentó la competencia comunicativa del *saber escuchar*.
- Como resultado de la participación de los estudiantes a través de las *rutinas de pensamiento*, se fomentó en los pequeños la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas, siendo esta la *iniciación hacia la argumentación*. Las *rutinas de pensamiento*, además de ser una valiosa herramienta para desarrollar la dimensión cognitiva, fueron utilizadas en esta investigación para visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del lenguaje, permitiéndoles la participación, pues, como sostiene Vygotsky (2012), el habla es la expresión del pensamiento y es fundamentalmente un producto cultural y social influenciado por la historia. Gracias al protocolo de dichas rutinas, que llevaron a los niños a pensar y visibilizar paso a paso sus pensamientos, los niños pueden potencializarlos, obteniendo mayor seguridad, claridad y precisión al expresar su pensamiento ante los otros (Salmon, 2014).
- A través del desarrollo de la *estrategia pedagógica*, se generó un *ambiente democrático* que permitió a los estudiantes una participación organizada en la que se animaron a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
- El rol de la docente/investigadora es de suma importancia, porque sobre ella recaen entre otras cinco tareas indispensables para el buen desarrollo de la estrategia pedagógica. En primer lugar, es la motivadora para la acción conjunta y la reflexión. En segundo lugar, se convierte en mediadora de conflictos, porque a la edad de 5 años, los niños están en la etapa de desarrollo moral heterónomo y por lo tanto aún no entienden ni mantienen las normas sociales convencionales por sí solos, requiriendo la intervención del adulto (Kohlberg, 1992). Por lo tanto se requiere que la docente/investigadora promueva la práctica de unas competencias ciudadanas que los niños, por su corta edad, están en proceso de desarrollar (Kail y Cavanaugh, 2006). En tercer lugar, también debe asesorar en problemas sociales que para los adultos no tienen mayor importancia, pero que son muy significativos para los niños; de esta forma ayuda a desarrollar la asertividad, para que los pequeños sean menos agresivos (Kail y Cavanaugh, 2006). En cuarto lugar, acompañar y dirigir el juego, subir el nivel de complejidad y mediar los conflictos (Kail y Cavanaugh, 2006). Por último, dentro de las *rutinas de pensamiento*, la docente/investigadora es la encargada de mediar las opiniones de los estudiantes, guiar y direccionar la construcción de nuevos conocimientos en

- competencias ciudadanas surgidos de los aportes grupales, al igual que debe hacer los cierres de las actividades, valorando los aportes de los participantes y comunicando las conclusiones sobre los aprendizajes de cada sesión.
- El trabajo y el juego cooperativo en el aula resultaron ser una valiosa herramienta didáctica que promovió la formación en competencias ciudadanas, porque tenían como propósito que todos trabajaran en equipo para alcanzar una meta. Estos también se convirtieron en el escenario para que los niños compartieran y cooperaran; además les generó la necesidad de negociar ante los conflictos.
 - Los videos cortos y bien seleccionados son una excelente herramienta didáctica para trabajar en los estudiantes el fomento de las competencias ciudadanas, porque captan su atención, presentando situaciones conocidas que se pueden analizar y transferir a las experiencias en el colegio y a la vida cotidiana.
 - La construcción de los *acuerdos de aula* con los estudiantes es un valioso ejercicio democrático y político que permite la comprensión desde el aprendizaje significativo de cómo y por qué son necesarias las normas para la convivencia dentro del grupo escolar. Además la participación en esta construcción, genera sentido de pertenencia y empoderamiento hacia el ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda del bien común.
 - La *investigación acción educativa* es un invaluable instrumento a la mano de los docentes para reflexionar sobre su práctica pedagógica a la luz de la teoría, permitiéndoles mejorar esa práctica y dar solución a sus problemáticas en el aula. En este caso, a través de esta herramienta, la docente/investigadora reflexionó acerca de sus propias prácticas pedagógicas, cómo transformarlas y mejorarlas para propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas. Esa transformación inicia en sus propios comportamientos y actitudes hacia sus estudiantes.
 - La docente/investigadora logró avances en el desarrollo de sus propias competencias ciudadanas. Esos avances fueron motivados por el acercamiento y participación compartida en las actividades que conformaron la *estrategia pedagógica*. Ahora conoce más y mejor a cada uno de los estudiantes de este grupo, ello es una gran ayuda pedagógica para promover en ellos avances en cada una de sus dimensiones de desarrollo. Los niños también generaron sentido de pertenencia al grupo porque sin duda la participación y la visibilización del pensamiento fueron herramientas para conocerse entre ellos. También se generó un espíritu de fraternidad y solidaridad entre los niños y se minimizó la impulsividad; ahora son más reflexivos.
- Este trabajo no es el final del camino, por el contrario, es el inicio hacia un horizonte amplio de investigación pedagógica. Es el punto de partida para el énfasis en desarrollo de las competencias ciudadanas a nivel de grupos de ciclo inicial de educación. La escuela debe consolidar un proyecto transversal para la formación ciudadana, que motive el trabajo día a día, en todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles de la educación, empezando por los más pequeños.

REFERENCIAS

- Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- García, M. C. (2003). La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. En: ICBF; Alcaldía Mayor de Bogotá; DABS; Save the Children; UNICEF; CINDE. *Foro internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Memorias. (pp. 147-154). Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Recuperado de: www.redprimerainfancia.org/aa/.../PRESENTACION_DEL_FORO_2.pdf

- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a. ed. México: McGraw-Hill.
- Kail, R. y Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. 3a. ed. México: Thomson Editores.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. 2a. ed. Bilbao: Desclee de Brower.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Formar para la ciudadanía*. En: *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Papalia, D.; Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Project Zero. Recuperado de: <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En: R. J. Guzmán. *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 73-105). Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Visible Thinking project. Recuperado de: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html
- Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.



