

9

LA FORMACIÓN EN LA CIUDADANÍA DENTRO DEL AULA DE CLASE: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE PRIMERA INFANCIA ¹

Yurley Karime Hernández Peña

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Magister docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Biología y Química de la Universidad Francisco de Paula Santander, Docente Investigadora adscrita al grupo de investigación Educación y Ciencias Sociales de Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0798-5178>. Correo electrónico: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co

Lucy Rivera Soto

Magister en Educación (Universidad Simón Bolívar). Docente Institución Educativa San Antonio. Correo electrónico: luriso29@yahoo.es

Zoraida Chávez Pérez

Magister en Educación (Universidad Simón Bolívar) Docente Institución Educativa San Antonio, correo electrónico: zoraya0621@hotmail.com

Resumen

En el presente capítulo, se aborda la manera como las competencias ciudadanas son desarrolladas por los docentes de los grados de educación preescolar al interior del aula de clase., partiendo de la revisión y análisis de las diferentes políticas y lineamientos que el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional ha establecido para las instituciones educativas y comparándolas con las metas y disposiciones que al interior de una institución pública focalizada para tal fin, se evidencia mediante la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en los grados de la primera infancia. El propósito fundamental de la investigación, es el de desarrollar un reflexión pedagógica en torno a la manera como las apuestas por una educación de calidad y en especial que aborde la formación en la ciudadanía desde los primeros años de la infancia teniendo en cuenta la amplia capacidad de los niños

¹ Capítulo derivado de la Investigación “La formación en la ciudadanía dentro del aula de clase” desarrollada en marco de la maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar.

por asimilar lo que en la escuela se le enseña, es asumida por una institución de carácter público., a fin de poder aportar elementos que contribuyan desde una crítica constructiva, a mejorar las acciones que se vienen realizando en pro de apostarle por una educación de calidad y coherente con los lineamientos y políticas preestablecidas por el gobierno nacional.

Palabras clave: primera infancia, pedagogía, competencias, ciudadanía, práctica pedagógica.

Training in citizenship within the classroom: A look from the pedagogical practices of early childhood teachers

Abstract

In this chapter, the way citizenship competencies are developed by teachers in grades preschool education into the classroom is addressed., based on the review and analysis of the policies and guidelines that the State through the Ministry of National Education has established for educational institutions and comparing them with the goals and provisions within a public institution targeted for this purpose, it evidenced by observing teaching practices of teachers in grades early childhood. The main purpose of the research is to develop a pedagogical reflection on how gambling quality education and especially addressing training in citizenship since the early years of childhood given the ample capacity children to assimilate what school is taught, It is assumed by a public institution., in order to provide elements that contribute from constructive criticism, to improve the actions being made towards bet for quality education and consistent with pre-established guidelines and policies by the national government.

Keywords: early childhood education, pedagogy, competences, citizenship, pedagogical practice.

Introducción

En toda Iberoamérica se ha venido instaurando el concepto de competencias desde el marco del discurso pedagógico modernizante desde la década de los 70 y 80 del siglo XX, cuando se enfatizó en que se era competente si se lograban altos estándares en eficiencia, eficacia, equidad y calidad, soportadas en las orientaciones del Banco Mundial, que requerían instituciones académicas que formarían capital humano., especialmente formado para el mercado local y global (Jurado, 2003

citado por Tobón, 2004, p. 39).

En concordancia con lo anterior, en Colombia, dentro del programa de gobierno llamado Revolución Educativa se crearon las Pruebas Saber 2003, las cuales tuvieron como intención universalizar la evaluación de la educación básica, primordialmente en los cursos 3º, 5º de Primaria, 7º y 9º de Bachillerato, en competencias matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas y que pretendían indagar la manera como utilizan los niños su saber en contextos más amplios y diversos que los que han experimentado con las tareas y evaluaciones de clase. (MEN, 2003).

Entre estos estándares está la de saber ser, que es uno de los componentes fundamentales de las competencias ciudadanas. “Saber ser es la construcción de la identidad personal, de la conciencia emocional, actitudinal y motivacional, del proceso afectivo motivacional” (Parra (2011). Por lo tanto, este aspecto es uno de los más importantes actualmente para cualquier sociedad. Y dentro de este saber ser, están las competencias ciudadanas, éstas fueron definidas como aquellas habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas–, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

El estudio del MEN titulado Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición, sostiene que:

Los niños y niñas que ingresan al grado de transición son poseedores de unos saberes que han adquirido en sus relaciones consigo mismo, con las personas que le rodean, con los objetos, en sus vivencias y situaciones. En estos encuentros, lo que ven, escuchan y viven los desequilibra, les permite desarrollar nuevos conocimientos, modificar los que tenían y crear expectativas frente a otros. Lo anterior quiere decir que los niños siempre, desde que nacen, están en disposición de aprendizaje, y lo logran por sí mismos, pero en especial con la mediación de sus pares y adultos que le rodean. De aquí la importancia de pensarlos como seres en construcción (como lo estamos todos durante toda la vida), con preguntas al mundo, con anhelos de conocer y con posibilidades de formar parte de la sociedad del conocimiento. (MEN. (2010)

En el contexto de la realidad colombiana, esta acción es todavía más necesaria y urgente, en tanto que Colombia es uno de los países con mayor índice de violencia en el mundo, situación que hace imperativo educar en competencias que afiancen la noción de pertenencia a una sociedad, de identidad, de valores sociales, humanos, para la paz y la convivencia. Ante esta realidad, se ha generado un consenso alrededor del hecho de que la educación tiene un papel fundamental por cumplir en esta sociedad en conflicto. Se trata de la transformación de las maneras como se actúa dentro de la sociedad, como se dan las relaciones entre unos y otros o cómo se participa para lograr cambios. Se requiere que los niños, niñas y jóvenes de la sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Frente a lo expuesto anteriormente, surge el motivo que conlleva a la realización del presente trabajo investigativo., como lo es el de reflexionar sobre cuáles son las principales prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar en sus tres grados (pre-jardín, jardín y transición) para poder tocar el alma del infante y conducirlo por el sendero a donde encontrarán no solo sentido a su existencia, sino sentido de sociedad en la que viven. Para ello, es muy importante el concepto de ciudadanía., ese que hace a las personas partícipes de la vida del otro y que tan magistralmente definía Aristóteles como la naturaleza del ser humano, el ser social, y por lo mismo debe aprender a vivir en sociedad. Y sobre este aspecto es que preocupa de qué forma como docentes del grado Transición, se está formando a los futuros ciudadanos de este país.

Ahora bien, son múltiples las motivaciones que llevan a la realización de este pequeño aporte a la reflexión pedagógica, pero quizá la más importantes es la necesidad que como docentes de grado transición, se tiene de conocer las limitaciones, para desde allí poder construir nuevas prácticas que redunden en beneficio de la formación de mejores personas, mejores hijos, mejores ciudadanos, mejores habitantes del universo. Ya logrando este noble objetivo, se considera que se ha recorrido una gran parte del camino.

Las competencias ciudadanas desde una mirada teórica y legal

La misión más importante de la docencia, es propender por medio de estrategias, compromisos y manifestaciones afectivas, que los procesos educativos que se imparten en los primeros años de vida de los niños y niñas, permiten conseguir los objetivos que el sistema educativo propone para hacer de estos, hombres y mujeres con valores sociales, personales y humanos suficientes y de calidad., que además despierten sus capacidades cognitivas, afectivas, psicomotrices y de convivencia, que los vayan formando desde sus primeros años escolares, como ciudadanos capaces de aportar a la sociedad futura, realidades diferentes y ojalá, mejores a las que les correspondió vivir a sus padres.

Esta misión está sustentada en una diversidad de estudios, planteamientos y normativas tanto a nivel nacional como internacional, que ponen en un alto grado de relevancia, la importancia de una formación en la ciudadanía desde los primeros años de la infancia., con el fin de contribuir a la construcción de ciudadanos más civilizados y conscientes de los mecanismos con los que cuentan para ejercer sus derechos y deberes sin acudir a acciones que tengan la violencia como forma efectiva de solucionar desavenencias.

Para iniciar este análisis de las teorías y conceptos propios de la práctica pedagógica de los maestros de primera infancia, es pertinente revisar los aportes que presenta María Teresa Zapata Saldarriaga (2009) en la ponencia presentada en la Universidad de Monterey en México, denominada *La formación de formadores para la temprana infancia: un reto para las Facultades de Educación*, donde plantea que es prioritario reconocer el concepto de Infancia, entendido por la Convención sobre los derechos del niño (1989), como que “Todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (p.1). Además actualmente:

La infancia debe ser asumida desde la visión de ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos, con políticas, planes y programas que den respuestas diferentes e integrales a los problemas que la afectan en su

conjunto, no desde la oferta de entidades expertas, sino ante todo desde las demandas y las realidades vividas por los grupos poblacionales, incluidos los que están en situación de riesgo o vulnerabilidad, que no pueden seguir siendo objeto de asistencialismo, sino desde el carácter de problemas sociales y de construcción de políticas públicas Álvarez, (2009) p.51

Consecuente con la anterior es la Educación inicial, entendida como “el período de cuidado y educación de los niños y niñas en los primeros años de vida, que se produce fuera del ámbito familiar, tiene en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas desde el nacimiento hasta los 6 años de edad” (Gálvez, 2001), y siguiendo a Delors (1996) en el informe de la UNESCO, *La Educación es un tesoro*, donde plantean que “la educación inicial es fundamental en los procesos de socialización”., Álvarez (et al., 2009) considera que cuando hay socialización y procesos educativos en esta etapa de la crianza del niño, este va a tener “una relación más favorable hacia la escuela y su permanencia en ella... se considera que la temprana escolarización puede contribuir a la equidad, al ayudar a superar obstáculos derivados de entornos sociales poco favorecedores” (p.51).

Para que la escolarización adquiriera sentido y en especial desde la primera infancia, desde hace algunos años se viene hablando en el lenguaje educativo, de las competencias como eje fundamental que determina una formación pertinente y acorde con las necesidades formativas del presente siglo., y en especial de los requerimientos de esta sociedad globalizada. De acuerdo con Enrique Chaux Torres y su equipo de trabajo, quienes desde sus investigaciones de larga duración teorizan sobre las competencias en educación y desde un sentido más pedagógico, ubica su posible aplicación en el campo curricular. Expone Ruiz y Chaux (2005) que “las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en el ejercicio de la ciudadanía” (p.32). La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente

que favorezca la puesta en práctica de estas competencias. Por esta razón, la formación para la ciudadanía, así como cualquier evaluación que se haga de su alcance, debe tomar en cuenta tanto la acción misma, los conocimientos y las competencias básicas que le subyacen, así como el contexto en el que ocurren estas acciones.

Entonces definen “competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas-integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana.

Conscientes de la responsabilidad que el mundo tiene con los niños, las diferentes naciones suscribieron con la UNESCO un pacto conocido como “Educación para Todos Metas de Dakar”. Este pacto compromete a todas las naciones firmantes, a liderar los esfuerzos globales para alcanzar los llamados Objetivos de Educación para Todos entre los que se destacan : Expandir la educación y el cuidado en la primera infancia; garantizar el acceso de todos los niños en edad escolar a la educación primaria completa, gratuita y de buena calidad; ampliar las oportunidades de aprendizaje de jóvenes y adultos; mejorar en 50% las tasas de alfabetización de adultos; eliminar las disparidades de géneros en la educación y mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación (Aguilar-Barreto, Ortiz, Arévalo y Carrillo,2018).

Al respecto, Colombia ha desarrollado múltiples acciones que tienen su punto de origen con la promulgación de la Constitución Política de 1991, en donde se comenzaron a producir una serie de reformas en el sistema educativo colombiano. Una de ellas es la que plantea la necesidad de fomentar las practicas pedagógicas en ciudadanía y en democracia, con el fin de fortalecer los principios sociales y en valores de los educandos., por lo tanto, los docentes encargados de atender esta población infantil en sus primeros años, deben ser capaces de seguir políticas claramente definidas en el ámbito educativo como los Lineamientos Curriculares que el MEN ha establecido en las diferentes áreas, particularmente en ciudadanía, convivencia, valores

humanos y sociales.

Adicionalmente a las políticas y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en relación a la importancia de formar de manera pertinente en la ciudadanía a los niños y jóvenes de las instituciones educativas, esta propuesta responde a una serie de teorizaciones y acepciones acerca de lo que significa ciudadanía., que en Colombia, ha tenido a reconocidos estudiosos y exponentes de la manera como la ciudadanía debe ser ejercida de forma coherente entre los que se destacan Antanas Mockus(2004) quien fue uno de los aportantes al documento de competencias ciudadanas y quien sostiene que “La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida” (2004). Adicionalmente al respecto afirma que:

Cuando se dice que alguien es ciudadano, se piensa en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos” (MEN, 2004).

En la concepción de ciudadanía que subyace a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública son fundamentales. El Ministerio de Educación Nacional, en la *Guía No. 6 estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* plantea que:

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos

seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo (MEN, 2004, p.3).

Siguiendo la directriz institucional, el texto denominado *“Formar para la ciudadanía ¡SÍ es posible!”* del Ministerio de Educación Nacional, (2004), define que:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros (p. 6). Entonces a los estudiantes de preescolar y básica primaria guiados por los docentes deben formar en las “competencias ciudadanas que representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004, p.6).

Si desde la infancia, los niños y las niñas consiguen desarrollar, tutelados por sus padres y docentes, habilidades y conocimientos para la vida, podrán fundamentar y apropiarse en su cotidianidad “los principios que fundamentan los derechos humanos, horizonte para su acción y su reflexión, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo” (p.8), porque al entender su verdadero sentido podrán incorporarlos a su actuar en la vida cotidiana.

Resultados y discusión

Para desarrollar las Competencias ciudadanas en los niños del grado Transición, los docentes responsables de su formación, deben contar con unos conocimientos básicos en estas competencias que los motiven a desarrollar una intencionalidad pedagógica consecuente “con las políticas de Infancia centradas en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 3).

Los derechos de los niños son particularmente educación, salud y protección, y deben ser asegurados por la escuela, los docentes, los padres y la comunidad., además desde la perspectiva de la formación integral de los niños y las niñas, esta debe estar acorde con lo establecido que plantea la importancia de romper el esquema de escolaridad temprana (antes de los 6 años), desde la Pedagogía Activa como “la posibilidad del desarrollo no solo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino del desarrollo de la habilidades para la vida a través de la lúdica y el juego” (p.3). Como bien lo afirma Ramírez (1997), citado por Cardona y Cardona (2003):

El niño es una persona, un sujeto pensante que siente, desea, comunica, actúa y se desenvuelve en un mundo social en el que habitan aún sin querer, pues no se les ha dado la oportunidad de expresar lo que sienten o piensan de todo lo que acontece a su alrededor (p.11).

Dentro de lo que aquí compete analizar, el ARTÍCULO 17. Sobre el Grado obligatorio. El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad. (p.4). Sin embargo, el nivel de preescolar en la práctica educativa privada “está conformado por tres grados, de los cuales solo el último es de carácter obligatorio y ha sido denominado de varias formas: Grado cero, Transición o Preescolar., impartida a niñas y niños menores de seis (6) años de edad” (p.6), por lo tanto, es indispensable conocer las concepciones y características particulares que poseen las niñas(os) en esta edad.

Blomm (1964), citado por Zapata y Ceballos (2010), sostiene que la mayor parte de la inteligencia de los niños y las niñas se produce antes de los 7 años de edad” (p.1071)., de aquí la importancia del rol que ha de asumir el docente en esta etapa de los niños (as), como orientador de los procesos, sustentado en la concepción y organización que este tenga de la educación y atención infantil se deba tener en cuenta en cada contexto. Por lo tanto, es fundamental que el docente se apropie de lo establecido en las Políticas Públicas sobre educación preescolar (transición), donde su compromiso es formarse para atender a esta población.

La formación académica del maestro de preescolar para desarrollar competencias ciudadanas

Promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial (Krug et al., 2002, citado por Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Colombia es un país de regiones, multicultural, pluriétnico y con una geografía rica en biodiversidad y unas condiciones sociales particulares y de vivencias sociopolíticas que han afectado a sus ciudadanos en cuanto a la vulneración de los derechos fundamentales. En cuanto a los niños y niñas, en todo el país, “han crecido expuestos a violencia en sus familias, sus barrios, sus escuelas, incluso a través de los medios de comunicación” (Ramos, Nieto y Chaux, 2007, p.36). Dadas las condiciones del contexto en que está inmersa, como ya se dijo, la sociedad colombiana en general y la de Villa del Rosario en particular, donde la violencia, la estigmatización, el abandono, la pobreza son características asumidas por la comunidad como normales y por ende los niños y las niñas lo perciben también como parte de la norma y, por lo tanto, estas conductas las van a repetir durante su vida.

Los docentes que atienden a esta comunidad educativa y a la población de preescolar que habita este territorio fronterizo entre Colombia y Venezuela especialmente complejo, como exponen Aguilar-Barreto, Agudelo, Ortega, y Tinoco (2017) deben tener características que son generales a todos los que orientan estos grados de Preescolar (Transición), entre ellas está., querer a los niños y las niñas y sentirse identificadas con ellos, en sus emociones. Además de reconocerse en sus funciones, por su profesionalismo, vocación y pasión por su trabajo, debe fundamentalmente, conocer “las condiciones y el contexto en el que desempeña su trabajo” (Vélez de Medrano y Vaillant, 2009). El Documento 13 del MEN (2010), exige a los docentes y demás agentes responsables de la educación y cuidado de los niños (as) que deben “proponer escenarios

que afecten significativamente su desarrollo y aprendizaje y conocer la manera como ellos se piensan a sí mismos, a las demás personas, a los objetos y al mundo en el que están inmersos” (p.9).

Es importante destacar en este punto, que aunque las maestras focalizadas en la investigación demuestran tener los perfiles apropiados para la enseñanza en la primera infancia, ellas mismas reconocen el desconocimiento de algunas de las políticas de estado que propenden por el desarrollo de una enseñanza de calidad para los niños en esta edad. Lo anterior no afecta el ejercicio de la práctica en el aula., sin embargo, le resta capacidad de alcance en la incorporación a su práctica pedagógica, de las estrategias necesarias para lograr en los niños el desarrollo de las habilidades y competencias que les permita formarse como ciudadanos en los contextos sociales, familiares y escolares en los que a diario se desenvuelven.

Desarrollo de las competencias emocionales

En el mundo moderno los estallidos de violencia, agresividad y las confrontaciones armadas se han convertido en una constante, no porque sean situaciones novedosas, sino porque la presencia de los medios de comunicación las ha convertido en informaciones mediáticas que exacerbaban emociones, generan miedos y replican comportamientos poco edificantes para la humanidad global. En contraposición y como producto de las reflexiones que, desde la ONU y demás entidades supranacionales, se está despertando en los líderes mundiales el compromiso de cambios que propendan por mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos. Es por ello, que se están divulgando los resultados de múltiples estudios que buscan frenar los comportamientos inadecuados que afectan especialmente a los niños y las niñas de todo el planeta, con la clara intención de que, desde la educación, la construcción de valores, la equidad, la protección y la justicia, la población mundial aprenda a manejar las emociones para una futura convivencia pacífica y sana.

Chaux (2004), lo sustenta diciendo que, las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas

alrededor del mundo, en gran parte porque muchas investigaciones “han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad” (p.22). El Ministerio de Educación Nacional (2005), desarrolló con el apoyo de Chaux, Lleras y Velásquez, (2004) y Ruiz-Silva y Chaux, (2005), el programa colombiano de competencias ciudadanas, instaurando cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras: Las competencias emocionales, según Chaux (2004) se refieren a “las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias como la ira, es decir aprender a manejar la rabia para no hacerle daño a los demás o a sí mismo/a y ante las emociones de los demás” (p.23).

Otras capacidades son: La empatía, que es sentir algo parecido o compatible con lo que sienten otros., La capacidad de identificar las propias emociones, que es reconocer y nombrar la emociones en sí mismo., El manejo de las propias emociones, esta capacidad permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones., La identificación de las emociones de los demás, que es la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas.

Los docentes, por lo tanto deben conocer a profundidad las políticas públicas establecidas en la Ley General de Educación (1994) y los documentos subsecuentes, particularmente los Lineamientos curriculares de preescolar (MEN, 1998), donde se establecen las orientaciones a seguir en cuanto al manejo de la dimensión socio afectiva en las aulas y en la escuela. En el documento presentado por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) (2012), el MEN invita a los docentes a profundizar en esta dimensión para que los niños de preescolar, tengan como punto de partida para su ingreso y participación en la sociedad, las herramientas apropiadas para su edad.

Al respecto es importante destacar que en el proceso investigativo desarrollado, se evidencia que la formación en competencias emocionales requiere de un claro manejo de las mismas por parte del docente que lidera las estrategias., a fin de lograr incorporar en el diario vivir de los niños las

actitudes, emociones y comportamientos que contribuyan a tener una sana relación interpersonal y un claro manejo de las emociones básicas como la ira, la tristeza, la alegría, el enojo que son comunes en la cotidianidad de los niños y que cuando no se les da el manejo apropiado, inciden en situaciones problemáticas que pueden llegar incluso a convertirse en causa de agresiones físicas y/o verbales.

El manejo de las emociones en los niños, aunque es un tema que requiere de un amplio dominio por parte del docente en el aula de clase para llevar a estos al reconocimiento del otro en una etapa donde el egocentrismo es latente, también tiene una incidencia importante en la manera como la familia contribuye al proceso formativo emocional de sus hijos. En este aspecto es evidente, que, en los primeros grados de escolaridad, los padres de familia están muy al tanto de lo que sucede alrededor de sus hijos en los diferentes escenarios en los que se desarrollan., por lo que las maestras pueden llevar a cabo diversas estrategias que facilitan de manera formal e informal el aprendizaje de variadas competencias ciudadanas relacionadas con el manejo de las emociones.

Trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje

La escuela del siglo XXI debe proporcionar a los estudiantes unas vivencias y conocimientos adecuados a la sociedad en la que viven evitando las bruscas rupturas que se dan a menudo entre escuela y sociedad (Torres, 1994), citado por Llacta 2016.

Este tipo de aprendizaje, sustituye a la estructura basada en la gran producción y en la competitividad que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. “El aprendizaje colaborativo surge de la necesidad de generar conocimiento y se puede definir como co-construcción de conocimiento y mutuo compromiso de los participantes (Lipponen, 2002, citado por Llacta, 2016).

La escuela del siglo XXI ha sido objeto de estudio de los más

connotados pensadores, pedagogos, filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos e investigadores sociales y docentes inquietos y conscientes de la necesidad de cambios y transformaciones de la estructura académica que viene siendo aceptada desde el siglo XIX. Todos, desde diferentes ángulos aportan los conceptos resultados de sus investigaciones y experiencias en este campo disciplinar. Y estos son:

“El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson y Johnson, 1999).

“El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994). Citado por Pliego, (2011).

El papel del maestro en la implementación del aprendizaje colaborativo, como explican guilar-Barreto, Melgarejo, Peñaranda y Corredor (2017) es particularmente importante. Este debe estar ante todo dispuesto al cambio y a asumir una posición de acompañamiento a sus estudiantes, en la que debe fungir de guía y de aprendiz. Debe, además, apropiarse de las nuevas formas de comunicarse, ya que estas han transformado el lenguaje, han acertado las palabras etc. La educación también se ha de adaptar a esos nuevos hábitos y estilos de uso donde el multilingüismo, las tecnologías móviles y el trabajo colaborativo construyen ya la realidad.

Dentro de estos nuevos hábitos y cambios están las tecnologías y sus múltiples avances, que exigen al profesorado de todos los niveles una permanente actualización, aunque ésta aún no está adecuadamente contemplada en su perfil profesional. Sin embargo, esta claro en todas partes del mundo occidental, la formación de los docentes ha ido evolucionando muy lentamente y ha sido voluntaria, voluntariosa y, a menudo, abusiva, es decir no ha estado acorde con las situaciones o

realidades y necesidades que cada contexto educativo requiere. Durante el siglo XX y lo que lleva el siglo XXI, se ha quedado en un proceso individual, en lugar de hacer hincapié, en el trabajo colectivo y en los proyectos de aula.

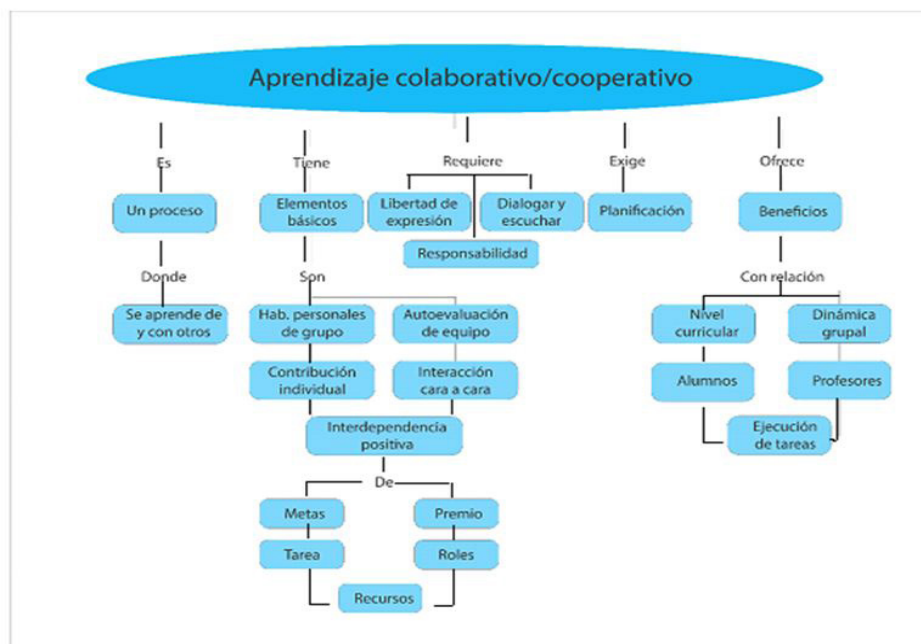


Figura 1. Esquema Aprendizaje Cooperativo.

Fuente: Zea Restrepo (2000).

Por lo anterior, es importante acentuar el fomento del trabajo cooperativo en la etapa preescolar porque se forma desde pequeños a los futuros ciudadanos democráticos, responsables, que se aceptan así mismos y aceptan a los demás con sus diferencias, en el trabajo cooperativo los niños y niñas tienen espacios de interacción constante, de diálogo y negociación, de colaboración, de compartir, de apoyo recíproco, de asumir tareas desde la colectividad, de toma de decisiones en beneficio del grupo y con base en un objetivo común. Johnson y Johnson (1999) afirman que

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (p.5).

Con respecto a las observaciones se encuentra que las docentes en su proceso de enseñanza aprendizaje, favorecen desde su metodología y dinámica de trabajo las actividades destinadas al desarrollo de competencias comunicativas, estas actividades se evidencian así: OBSD.1 se observó que la docente narra situaciones a los niños, algunos niños participan ofreciendo sus opiniones respecto a la temática. En el video se van haciendo preguntas- adivinanzas sobre tema narrado y los niños van respondiendo, la auxiliar hace las aclaraciones correspondientes cuando los niños no dan la respuesta correcta. Ella va haciendo preguntas y los niños van contestando. OBSD.2

Finalmente es importante decir que para quien orienta, enseña o trasmite conocimiento es alta la exigencia de adaptación a los cambios tecnológicos, para la sociedad en general, para los padres y aún para los estudiantes, la adaptación al cambio es aún más compleja. Las nuevas relaciones que se establecen entre el profesor y sus alumnos, entre los jóvenes y los adultos, entre las familias y la escuela, tienen un nuevo encuadre. Ahora, el profesor ya no es el único origen de conocimiento, el estudiante no tiene como única fuente de saber los libros de texto. La masificación de la Internet, ha dado nuevas alas a la imaginación, planteado nuevas formas de consultar información, ha resuelto en un solo clic lo que hace unos años suponía horas de búsqueda en bibliotecas desactualizadas. Dichas transformaciones incidirán en la manera como las relaciones humanas se darán., por lo que consecuentemente la escuela deberá adaptarse a las nuevas maneras como las personas se podrán relacionar en ambientes virtuales que no requerirán incluso de la presencialidad. Vivimos en una era digital con una generación digital y la escuela está llamada a brindar las herramientas que no le permita perder la esencia que hace de las personas ciudadanos en cualquier contexto.

Conclusiones

Haciendo referencia al objetivo número uno se puede concluir que: El MEN en sus políticas educativas tiene planteado claramente la necesidad de formar en Competencias Ciudadanas a los niños y niñas del grado transición, así mismo el PEI de la IE La Frontera, las contiene dentro de la Misión, la Visión y la filosofía como horizonte institucional, pero en los planes de área o proyectos lúdico pedagógicos no está incluida la formación desde las Competencias Ciudadanas. Aunque existe una ausencia desde los lineamientos institucionales, no es un impedimento para que las docentes desarrollen este programa dentro de su Práctica Pedagógica y construyan en su plan de aula herramientas para aplicarlas.

Desde el planteamiento del segundo objetivo, en la práctica del docente y desde su acción realizada durante la entrevista y la observación, se puede concluir que las competencias ciudadanas son posibles en la medida en que exista una apropiación por parte de los docentes de transición, de los discursos de ciudadanía, de valores, de resolución de conflictos y democracia, de diversidad e inclusión y de la articulación de estas competencias en todas las áreas. En este espacio se encontró que no todas las docentes reconocen claramente las competencias ciudadanas y como utilizarlas en y desde la realidad de su contexto.

Las conclusiones finales para el tercer objetivo (implicaciones pedagógicas) Los docentes del grado transición deben adquirir mayor formación académica en competencias ciudadanas para que esto fortalezca su práctica pedagógica, su intencionalidad al apropiarse de los contenidos conceptuales y teóricos, así como las metodologías activas propias de estas capacidades que les permitan actuar efectivamente en los momentos y en los contextos en que se requiera su accionar.

Fortalecer la práctica para el desarrollo de las competencias emocionales porque se están divulgando los resultados de múltiples estudios que buscan frenar los comportamientos inadecuados que afectan especialmente a los niños y a las niñas de todo el planeta, con la clara

intención que, desde la educación, la construcción de valores, la equidad, la protección y la justicia, la población mundial aprenda a manejar las emociones para una futura convivencia pacífica y sana.

Finalmente, el docente debe fortalecer el trabajo cooperativo para favorecer las relaciones con los demás, el compartir, el convivir, el diálogo y la escucha, ya que desde ahí se adquiere una cultura de cooperación y colaboración. Es así que estas estrategias metodológicas las debe conocer e implementar el docente de preescolar en la cotidianidad de su trabajo de aula para provocar aprendizajes en la comunidad educativa a la que pertenece.

Como citar este capítulo

Hernández Peña, Y., Rivera Soto, L., Chávez Pérez, Z., y Barrera Rodríguez, L. (2018). La formación en la ciudadanía dentro del aula de clase: Una mirada desde las prácticas pedagógicas de las maestras de primera infancia. En Y. Hernández., y A.J. Aguilar-Barreto. (Ed.), *La investigación social: comprendiendo fenómenos en contexto*. (pp. 208-229). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A.J., Ortiz, W., Arévalo, J. y Carrillo, DD. (2018). Política pública para la primera infancia: alcances desde su gestión educativa. *Revista Espacios*, 39 (52), 37.
- Aguilar-Barreto, A. J., Agudelo, C. L., Ortega, I. M. y Tinoco, A. E. (2017). Preescolar: fundamentos, concepciones y saberes docentes orientadores de la práctica pedagógica. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro (Eds.), *Prácticas pedagógicas*. (pp. 1140-1162) Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

- Aguilar-Barreto, A. J., Melgarejo, A. Y., Peñaranda, B. I. y Corredor, P. (2017). La construcción del ser, transversalidad y trabajo cooperativo: desde las prácticas pedagógicas de educación religiosa escolar en el modelo escuela nueva. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarraicín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro (Eds.), *Prácticas pedagógicas*. (pp. 248-275) Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Alvarez, S. (2009). *Proyecto Educativo Del Programa Pep*. Universidad tecnológica de Pereira. Risaralda. Recuperado de <https://www.calameo.com/books/0041485132c4d6c54b761>
- Cardona, G., y Cardona B. (2003). “Promover en las niñas y niños de preescolar las cuatro habilidades comunicativas por medio de proyectos de aula”. Universidad de Antioquia.
- Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) (2012). Universidad Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://www.cid.unal.edu.co/publicaciones/>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Compiladores. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes.
- Convención sobre los derechos del niño. (1989). Nueva York. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/spanish/cyb_uru_Conv_Der_Ni%F1o.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana - Ediciones UNESCO.
- Johnson, D., Johnson, R., Edythe, T. y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Llacta, V. (2016). “El aprendizaje colaborativo fundamentos y claves” Recuperado de <https://es.calameo.com/books/002740031ba0212893f53>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (2004). “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?” En: Al Tablero. Febrero-marzo 2004. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1998). *Serie Lineamientos*

-
- Curriculares Preescolar*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2003). *Serie Guías N° 2. ¿Cómo entender las pruebas saber y qué sigue?* Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81029_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2004). *Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2005). *Serie Guías N° 21. Aportes para la Construcción de Currículos Pertinentes. Competencias Laborales Generales*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición*, UNESCO. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259878_archivo_pdf_orientacio
- Mockus, A. (2004). “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?” En: Al Tablero. Febrero-marzo 2004. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Parra, E. (2011). “Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas” Fundación Universitaria Católica del Norte. Antioquia.
- Pliego, N. (2011). “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural” *Revista educación digital Hekademos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>.
- Ramos, C. Nieto, A. y Chau, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 35-56.
- Ruiz, S. y Chau, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Santafé de Bogotá. ECOE.

Vélez, C. y Vaillant, 2009 “Aprendizaje y desarrollo profesional docente” La colección METAS EDUCATIVAS 2021 Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Fundación Santillana. España.

Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2).