

**INICIACION AL DESARROLLO DE ALGUNAS COMPETENCIAS CIUDADANAS
MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON
RUTINAS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN**

ADRIANA CASTRO VELASQUEZ

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JULIO DE 2015**

**INICIACION AL DESARROLLO DE ALGUNAS COMPETENCIAS CIUDADANAS
MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON
RUTINAS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN**

ADRIANA CASTRO VELASQUEZ

Asesora: MARÍA CRISTINA FRANCO ARBELÁEZ

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JULIO DE 2015**

Agradecimientos

A Dios, quien con su mirada omnipotente y su inmenso amor dispone según su voluntad que
todo sea perfecto para el bien de los que le aman.

A mi esposo, por su amor, su apoyo incondicional, su paciencia y su comprensión

A mi hijo, por su apoyo, colaboración y su amorosa paciencia.

A mi hija por su colaboración amorosa, su comprensión y apoyo.

A mis padres quienes me inculcaron la importancia del estudio y la perseverancia en las metas
que me propongo

A mis compañeros de trabajo y de estudio, por compartirme sus conocimientos, experiencias y
apoyarme en la elaboración de este proyecto

A mis docentes, quienes me aportaron grandes enseñanzas y son para mí ejemplo.

A mi asesora, por su apoyo incondicional, su calidez humana y su acertada asesoría

A mis estudiantes, por ser la razón de este proyecto y el motivo para ser mejor docente cada día.

A la Universidad de la Sabana por abrir sus puertas y brindarnos una óptima formación docente,
con bienestar y calidez humana.

A la Secretaria de Educación, en el gobierno de la Bogotá Humana, por hacer posible una
educación de calidad a través de la formación profesional de sus docentes.

Tabla de Contenido

Agradecimientos	3
Índice de Tablas	6
Lista de Anexos	7
Resumen	8
Palabras Clave	8
Abstract.....	9
Keywords.....	9
Introducción.....	10
CAPITULO I	12
Planteamiento del Problema	12
1.1 Antecedentes del problema de investigación.....	12
1.2 Justificación.....	15
1.3 Contexto de investigación.....	16
1.4 Pregunta de Investigación.....	21
1.5 Objetivos	21
CAPITULO II	22
Marco Teórico.....	22
2.1 Estado del Arte (Antecedentes Investigativos).....	22
2.2 Referentes Teóricos	27
2.3 Marco Legal.....	46
CAPITULO III	48
Metodología.....	48
3.1 Enfoque.....	48
3.2 Alcance	48
3.3 Diseño de la Investigación	49
3.4 Población.....	49
3.5 Supuesto Básico de la Investigación	50
3.6 Categorías de Análisis	51
3.7 Instrumentos y Técnicas de Recolección de información.....	52
3.8 Plan de acción	54

CAPITULO IV	59
Resultados y Análisis de Investigación	59
4.1 Resultados o hallazgos	59
4.2 Conclusiones	97
4.3 Recomendaciones	102
4.4. Reflexión Pedagógica De La Docente.....	103
Referencias.....	107
Anexos.....	111
Anexo N° 1.....	111
Anexo N° 2	114
Anexo N° 3	116
Anexo N° 4	118
Anexo N° 5	122
Anexo N° 6	124
Anexo N° 7	126
Anexo N° 8	128
Anexo N° 9	131
Anexo N° 10	133
Anexo N° 11	135
Anexo N° 12	137
Anexo N° 13	140

Índice de Tablas

Tabla N° 1 Competencias ciudadanas a fomentar.....	37
Tabla N° 2 Las fuerzas culturales.....	42
Tabla N° 3 Versión final de la matriz de la estrategia pedagógica.....	55

Lista de Anexos

Anexo N° 1 Consentimiento informado.....	112
Anexo N° 2 Formato de Lista de Chequeo en actividad de diagnóstico.....	115
Anexo N° 3 Formato de Lista de Chequeo en actividad final.....	117
Anexo N° 4 Formato de Instrumento Registro de Observación.....	119
Anexo N° 5 Planeación de actividad de diagnóstico.....	121
Anexo N° 6 Planeación de actividad didáctica N°1.....	123
Anexo N° 7 Planeación de actividad didáctica N°2.....	125
Anexo N° 8 Planeación de actividad didáctica N°3.....	127
Anexo N° 9 Planeación de actividad didáctica N°4.....	129
Anexo N° 10 Planeación de actividad didáctica N°5.....	131
Anexo N° 11 Planeación de actividad didáctica N°6.....	133
Anexo N° 12 Planeación de actividad de salida.....	135
Anexo N°13 Formato de Recolección de información con fotos.....	137
Anexo N° 14 Evidencia fotográfica de algunas actividades.....	140

Resumen

En el preescolar de un colegio público de Bogotá, con población vulnerable se dificulta el trabajo en aula con los estudiantes de transición, niños(as) entre los 5-6 años quienes tienen problemas para relacionarse y solucionan sus conflictos mediante agresión física y verbal. Surge la necesidad de implementar una estrategia pedagógica, que desde el aula les permita adquirir elementos básicos de formación en ciudadanía para iniciarse en el manejo de competencias ciudadanas que les ayuden a convivir pacíficamente y llegar a mejorar el clima de aula. Así nace esta investigación, cuyo objetivo es fomentar competencias ciudadanas a través de una estrategia pedagógica basada en la práctica de rutinas de pensamiento. La metodología es de enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y adopta el diseño de la Investigación-Acción-Educativa. El proceso interventivo corresponde a tres etapas: diagnóstica, desarrollo de la estrategia y salida. Tiene como fundamentos teóricos, tanto el enfoque de desarrollo de competencias ciudadanas, propuesto y desarrollado por un grupo de investigadores colombianos, coordinados por E. Chaux para implementar desde el MEN, el Programa de Competencias Ciudadanas, en el 2004, al igual que, las “Rutinas de pensamiento”, como herramientas del Proyecto de Pensamiento Visible, de la Universidad de Harvard. Se evidencia, luego del desarrollo de la estrategia, la construcción de algunos conocimientos sobre ciudadanía, la mejora de la comunicación entre los estudiantes y con la docente-investigadora y el comienzo de la identificación y manejo de las emociones propias y el reconocimiento de emociones en los otros.

Palabras Clave

Convivencia escolar, Competencias Ciudadanas, Rutinas de pensamiento, Competencias emocionales, Competencias comunicativas, Niños de preescolar, Manejo de Emociones.

Abstract

The kinder garden of a public school of Bogotá, with vulnerable population, present difficulties to follow the classroom activities with preschool students, kids between 5 to 6 years old, because they show some troubles in their relationships and they solve their conflicts by physical and oral aggression. Thus, it implies the necessity of the implementation of a pedagogical strategy that, from the classroom, the students can acquire basic elements about citizenship education to start with the management of citizen competences; in this way, it can help them to live together peacefully and to improve the classroom environment. This is how this investigation emerges with the aim of getting better the Citizen Competences through a pedagogical strategy based on the practice of Thinking Routines. The methodology has a qualitative approach with a descriptive purview and it adopts the investigation-educative-action model. The process of intervention is suitable to three steps: diagnostic, strategy development and exit. It has as theoretical foundations, the Citizen Competences Development approach, which have been proposed and developed by a group of Colombian researchers who were coordinated by E. Chaux to be implemented by the MEN, the Citizen Competences program, in the 2004, the same as, the Thinking Routines as tools of the project of Visible Thinking of Harvard University. After the development of the strategy, it is evident, the construction of knowledge about citizenship, the improvement of the communication among students and the teacher-investigator, and the beginning of the identification and management of their own emotions and the acknowledgement of other ones.

Keywords

Coexistence, Citizenship competencies, Thinking routines, Emotional competence, Communicative competence, Preschool Children, Emotional Management, Empathy

Introducción

El problema de la convivencia escolar es evidente y a diario conocemos comentarios al respecto, en los medios de comunicación o en nuestra cotidianidad; para solucionarlo, encontramos variadas propuestas a nivel de proyectos pedagógicos, de orientación escolar u otros. Sin embargo, son poco difundidas las investigaciones de tipo interventivo, que presenten alternativas para mejorar la convivencia desde el preescolar, en instituciones educativas públicas, mediante el fomento de Competencias ciudadanas que desde edad temprana coadyuden a una convivencia armónica, basada en el respeto del otro sin perder de vista el respeto a sí mismo.

Al hacer una revisión de los observadores del estudiante de los niños de transición, jornada mañana, sede A del Colegio IED Sierra Morena, desde el año 2005 hasta el año 2013 se puede evidenciar que cada año llegan al colegio estudiantes con dificultades de convivencia, que agreden a sus compañeros como forma de solucionar sus conflictos. Al considerar en años posteriores los observadores de estos mismos estudiantes, se aprecia que estas graves dificultades persisten, y aun peor, van en aumento, ocasionando matoneo y deserción escolar entre otros. Por esto se hace necesario generar desde el pre-escolar una propuesta de aula tendiente a educar y aprender desde la convivencia armónica; así es como nace el presente trabajo de investigación.

Esta investigación está estructurada en cinco capítulos. En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema que dio origen a la investigación, se justifica su realización, se presenta la descripción del contexto, la pregunta de investigación y los objetivos de la misma.

En el segundo capítulo aparecen los antecedentes de investigación, partiendo de trabajos locales y llegando al nivel internacional. En este capítulo también se encuentran los elementos conceptuales que dan fundamento al estudio, se explica a qué se refiere el término estrategia pedagógica y los fundamentos teóricos orientados hacia los niños de preescolar, en edad de 5-6 años: las características psico-sociales de los niños y niñas, algunos elementos de moralidad en los niños y niñas, la concepción del niño en la sociedad, el concepto de competencias ciudadanas

y de las rutinas de pensamiento que se llevan a la práctica con los niños y niñas, a través de la participación en cada actividad de la estrategia pedagógica.

El tercer capítulo se refiere al diseño metodológico de la investigación. Abarca el enfoque, el alcance, la definición de categorías, la población, y los instrumentos que fueron diseñados para las fases de la investigación y el plan de acción, que se llevó a cabo durante la fase de intervención.

En el cuarto capítulo aparece el análisis de datos y los hallazgos de la investigación, acompañados de las conclusiones, las recomendaciones y la reflexión pedagógica hecha por la docente investigadora a lo largo del proceso de investigación.

Finalmente se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas para dar soporte a la investigación. En el apartado de anexos se encuentran las matrices del diseño de la estrategia pedagógica, las tablas de diseño de cada una de las actividades de la intervención, los instrumentos elaborados para recolección de la información de las distintas fases del proyecto y algunas fotos que evidencian el trabajo realizado con los estudiantes.

CAPITULO I

Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del problema de investigación

¿Cómo surgió este proyecto?

A lo largo de ocho años de trabajo con el preescolar del *Colegio Sierra Morena IED* se han observado en el aula de clase altos niveles de agresividad por parte de algunos estudiantes hacia sus compañeros y compañeras: se presentan conflictos por las reglas de juego, por los materiales de trabajo, en la fila del desayuno o por los juguetes. Algunos niños son muy voluntariosos, no siguen las normas establecidas: quitan los materiales de trabajo a sus compañeros, rayan los trabajos de los demás, corretean por el salón mientras los otros trabajan, salen a correr por el colegio sin avisar, dañan el mobiliario y los materiales de trabajo y solucionan los conflictos con sus compañeros de forma agresiva y violenta (con insultos, gestos o palabras desagradables, en los casos más graves con rasguños, pellizcos, golpes e incluso los agreden con los lápices, tijeras o punzones), incluso llegan a desafiar la autoridad de la docente y hacen caso omiso a sus recomendaciones. Responden con gestos, rabietas y agresión física hacia la profesora. (Colegio Sierra Morena IED, 2006- 2013).

Esto es “normal” hasta cierto punto, al inicio del año escolar, cuando los integrantes del grupo empiezan a conocerse, a aceptar las normas establecidas y los límites, es decir, lo que está permitido hacer y lo que no. Igualmente, comienzan a reconocer y aceptar la autoridad de la docente que los acompaña. Pero, en algunos casos, estos comportamientos persisten a lo largo del año y de forma negativa, inciden en sus compañeros que tienden a imitarlos. Las conductas mencionadas, se originan porque los niños no están acostumbrados a compartir con sus pares. Esta labor de socialización es responsabilidad de la escuela con el apoyo de la familia.

Otro factor que incide es el deficiente nivel educativo de los padres; acompañado a veces por su falta de interés en educar a sus hijos en el respeto y la tolerancia para convivir con otros;

ellos piensan que esta tarea es responsabilidad únicamente de la escuela. Estas dificultades, inciden en el nivel académico de la clase de varias formas; en primer lugar no existe una escucha activa de los estudiantes y esto origina dificultad para seguimiento de instrucciones. En segundo lugar, hay un escaso manejo de normas de convivencia. Por último, los conflictos son manejados desde la agresividad y violencia hacia el otro. Este ambiente de aula, afecta y desmotiva profundamente a los niños y niñas que no presentan tales comportamientos y genera un gran desgaste laboral, emocional y psicológico para las docentes encargadas del curso. (Colegio Sierra Morena IED, 2012- 2014).

Con el propósito de encontrar salida a estas dificultades, la docente realizó con los y las estudiantes, actividades de sensibilización y mejora de la convivencia, en las cuales se trabajaron temáticas como: la empatía, el respeto por el otro, la expresión de sentimientos, el conocimiento de sí mismo y la tolerancia. Estas actividades, aunque aportaron para el mejoramiento de la convivencia, no resolvieron del todo las dificultades. (Colegio Siera Morena IED, 2006-2013).

A la par del trabajo con los y las estudiantes se vio la necesidad de involucrar a los padres de familia, pues su apoyo a la escuela es fundamental en la formación social de los pequeños. Para tal efecto se realizaron talleres para enseñarles pautas de crianza adecuadas. (Colegio Siera Morena IED, 2006-2013) Los talleres se hicieron basados en la participación, buscando la reflexión de los padres y todos aportaron sus conocimientos a los demás. Hubo algunos pequeños cambios en ellos respecto a la forma de corregir a sus hijos y tomar responsabilidades de trabajo en el equipo maestra-padres, pero aún falta mucho por cambiar porque los niños y niñas siguen siendo maltratados en sus casas y vienen al colegio con esta concepción de solucionar conflictos mediante la violencia.

En el año 2013, las docentes Adriana Castro Velásquez (docente investigadora de este proyecto) y Fanny López, lideraron el proyecto de aula de los cursos Transición 01 y 02 de la sede A Jornada Mañana, que se denominó: “Aprendo y convivo en felicidad”. Sus objetivos fueron: fomentar la convivencia armónica entre los niños y niñas del curso, aumentar el nivel de atención y escucha, incrementar el manejo de normas de convivencia y el seguimiento de instrucciones. Para lograrlo, se desarrollaron varias actividades a lo largo del año. En primer lugar, *Juguemos con Alegría*, momentos en los cuales niños y niñas jugaban y socializaban

libremente en diversos escenarios (parque, juguetero, juegos de mesa y construcción, rincón de artes).

En segundo lugar, *Reflexiones en Familia*: Cada viernes se enviaba a casa el cuaderno con una actividad. Esta consistía en colorear y hacer lectura de imágenes de una lámina alusiva a un tema de convivencia escolar o familiar. La imagen coloreada se relacionaba con tres o cuatro preguntas de reflexión que padres e hijos debían responder en familia. El propósito era promover el buen comportamiento en cualquier ámbito: Juego en el parque, Fiestas, Vacaciones, Mis amigos me quieren y me cuidan. El lunes se hacía una lluvia de ideas respecto al tema. A través de ella los niños y niñas construían ideas sobre cómo mejorar problemáticas de convivencia en el aula.

En tercer lugar, *Nuestras Expresiones*, momentos en los cuales compartían con sus compañeros diversas formas de expresión: gráfica, escrita, artística, dramática. En cuarto lugar, *Salidas Pedagógicas*, luego de las cuales se hacían conversatorios sobre distintos tópicos: lo que más les gusto, lo que no, como se sintieron. En quinto lugar, *Celebraciones y Fiestas*, a través de las cuales se lograban aprendizajes sobre cómo divertirse, comportándose adecuadamente.

Durante la semana por la paz, del año 2013 se creó con los niños el *Museo de Personajes Famosos Colombianos*, cada niño o niña caracterizó a un personaje colombiano que por su buen comportamiento y la imagen positiva que proyectan, son un ejemplo a seguir. Lo presentaron a sus compañeros de los cursos superiores.

Para finalizar, a través del Proyecto “*Félix y Susana*” para la sana convivencia y prevención del Abuso Sexual. (Creado y donado por la empresa SURA. S.A, quienes capacitan a los docentes para la utilización del material), se generaron actividades denominadas *Conozco y cuido mi cuerpo*: dentro de las cuales podemos nombrar: taller de sentidos, cuidado de útiles escolares, vestidos y desnudos, actividades de prevención (de abuso sexual, maltrato infantil, violencia intrafamiliar).

Al finalizar el año escolar se logró que la mayoría de las niñas y niños ganaran algunos aprendizajes sobre cómo comportarse adecuadamente en diversas situaciones, sitios y momentos; además, que ellos elaboraran algunas normas de comportamiento. Sin embargo, a esta

experiencia le faltó mayor fundamentación teórica, hacerla de forma sistematizada y rigurosa y registrarla sistemáticamente como proceso de Investigación en el Aula. (Castro & López, 2013).

La participación en las experiencias anteriores y las evidencias cotidianas registradas en los Observadores de los estudiantes del Colegio Sierra Morena IED (2006- 2013) condujeron a la elección de un proyecto pedagógico interventivo, que permitiera aplicar tanto los conocimientos teórico-prácticos, aprendidos durante el desarrollo de la Maestría en Pedagogía, como los aprendizajes ganados en el contexto escolar por la docente-investigadora, para tratar de aportar a la solución de una urgente necesidad institucional: fomentar el inicio del desarrollo de competencias ciudadanas, en un grupo de estudiantes de transición.

1.2 Justificación

A raíz de la globalización se han abierto ventanas desde cada cultura al mundo para apreciar la diversidad existente entre los seres humanos; diversidad que es infinita en sus manifestaciones. Esto, sin perder de vista que una cultura no es superior ni inferior a otras, sencillamente es diferente (Peralta, 2003) p.206. Cuando la diversidad no se respeta y se asume como negativa, surge la violencia para imponer por la fuerza lo que se piensa y siente, como único, correcto y verdadero; esto sucede en Colombia. En el país, la violencia se vive desde hace más de cinco décadas, se ve reflejada en el día a día llegando incluso a la escuela donde para algunos es la única forma de solucionar los desacuerdos que tienen con sus pares. Con asombro, se observa que estas agresiones comienzan desde la primera infancia, aprendidas por los niños a través de los ejemplos brindados por los mayores con quienes conviven.

Lo anterior implica la necesidad de generar una Estrategia Pedagógica, orientada al fomento de *Competencias Ciudadanas*, apoyada en las *Rutinas de pensamiento* como mecanismo favorable para la participación, reflexión y expresión de los estudiantes. Se busca que esta estrategia sea un inicio en la transformación de la realidad del contexto escolar. El propósito es iniciar a los y las estudiantes en la autorregulación y manejo de sus emociones. Ello en procura de superar pacífica y constructivamente los conflictos escolares y las demás situaciones que hacen difícil la comunicación y la interacción entre ellos. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)

Al desarrollar en los niños y niñas de preescolar la capacidad de reflexión sobre sus conflictos, se estarán cimentando los pilares de nuevos ciudadanos constructores de una cultura de la paz, poseedores de una autonomía moral y ética, reflexivos acerca de sus actuaciones. Además se propone disponer de una mayor cantidad y calidad de tiempo para realizar las actividades académicas, esto beneficia a la comunidad educativa, porque mejora la calidad de la educación.

1.3 Contexto de investigación

Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza*, afirma: “*el futuro es algo que (...) se va dando en la medida en que nosotros cambiemos el presente.*” (Peralta, 2003)p.135. De los antecedentes mencionados en el apartado anterior, surge la inquietud de buscar una estrategia para transformar esa realidad, en el aula de preescolar. Se trata de revelar a los niños otras maneras de solucionar los conflictos aprovechando cada desacuerdo cotidiano como una oportunidad de reflexión. Para aportar bases en la construcción de ciudadanía, previniendo la violencia, buscando proyectar a sus hogares distintas alternativas para dirimir las diferencias de forma constructiva.

Dentro de la ruta de formación docente, del programa de Maestría en Pedagogía, se investigan estrategias de aula que impacten a la población escolar de la educación pública en su conjunto, por este motivo para la investigación se seleccionó como población a la totalidad del curso Transición 1 de la jornada mañana sede A, conformado por 12 niños y 15 niñas que tienen entre los cinco y seis años de edad.

En el mismo orden de ideas, dentro del *Contexto Político* Nacional e Internacional se han creado leyes para favorecer la formación de la ciudadanía y las prácticas democráticas, tendientes a la aceptación de la diversidad y la tolerancia: la UNESCO plantea Siete Dominios en el aprendizaje, dentro de ellos, corresponde a la Infancia temprana el *Dominio Social y Emocional*, que se refiere a cómo los niños fomentan y mantienen relaciones con adultos y pares y cómo se perciben a sí mismos en relación con otros. (Mejia, 2013). En el contexto Nacional, la Constitución Política del 91 y el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Ley de Convivencia Escolar 1620 y El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 plantean, la

Educación para la Paz, la Convivencia y la Ciudadanía, que se logrará a través del diseño y aplicación de políticas públicas, que garanticen una educación basada en el enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad, valoración y tratamiento integral de los conflictos y el respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible a través de la formación en Competencias Ciudadanas, desde las instituciones educativas. (MEN, 2012). Enfocado hacia el preescolar, uno de sus propósitos debe ser formar en Competencias ciudadanas para prevenir las conductas violentas y agresivas, en edades posteriores. Al respecto afirma Fraser Mustard (2003), “...las experiencias no estimulantes y pobres durante la Primera Infancia pueden llevar a...conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta”. (p. 85)

Dentro del *Contexto Pedagógico* surge la propuesta del proyecto de investigación que se llevará a cabo en El Colegio IED Sierra Morena, que se encuentra ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en la UPZ 69 Ismael Perdomo, barrio Sierra Morena, Calle 77A sur 65-01. Está conformado por cuatro sedes: A, B, C y D. Presta sus servicios en tres jornadas: Mañana, tarde y Fin de semana. Funciona con los niveles Preescolar, Básica y Media. Cuenta con 210 docentes y 5310 estudiantes. La planta física de la sede A se reestructuró en el año 2008, con un amplio edificio antisísmico, en el cual funcionan la educación básica y media.

En la *Visión Institucional*, coherente con el *Modelo de Pedagogía Conceptual*, se destaca el interés por formar en los y las estudiantes, un alto nivel de desarrollo afectivo, expresivo y cognitivo que faciliten la convivencia participativa, logrando su realización social e individual. En el mismo sentido la *Misión* es formar líderes mediante estrategias participativas e innovadoras, que desarrollen sus capacidades de expresión y afecto. Se considera vital dentro de la formación en valores y el desempeño académico la participación activa y el apoyo de los padres de familia y/o acudientes, trabajando en equipo con los docentes. (Colegio Sierra Morena IED., 2013). Al respecto, se ha evidenciado que incorporar a los padres en el proceso educativo genera mayor calidad e impacto en el desarrollo infantil. (Peralta, 2003). La Visión y la Misión del colegio Sierra Morena IED se conjugan en el PEI denominado: “Por una educación viva, activa, planeada y proyectada al siglo XXI”.

En el lugar más alto del colegio, se encuentra ubicada la planta física de preescolar. Está diseñada acorde a las necesidades de los párvulos. El salón de preescolar es amplio e iluminado, cuenta con mobiliario suficiente y del tamaño adecuado a la edad de los niños y las niñas. El

techo es de tejas térmicas que se adaptan a optimizar las condiciones climáticas para beneficio de los y las estudiantes. El piso es en granito pulido, así los niños pueden practicar ejercicios sin hacerse daño. También incluye una buena dotación de recursos, materiales didácticos y un televisor en regular estado. Cuenta con baterías de baños suficientes y acordes al tamaño de los y las estudiantes. También está equipado con un parque con gimnasio infantil en buen estado y una ludoteca con variedad de materiales, juguetes, colchonetas. Aún hacen falta elementos importantes como la grabadora, libros de cuentos y materiales audiovisuales, que la presente administración tiene proyectado adquirir próximamente.

El Contexto Socio-económico-cultural de los estudiantes y sus familias abarca los barrios La Unión, Las Brisas, Santa Viviana, Caracolí, El Espino, Potosí, Jerusalén y Sierra Morena III sector. La topografía del lugar tiene un aspecto quebrado y montañoso, las vías de acceso se encuentren en mal estado, el transporte es insuficiente, se evidencia carencia de servicios públicos en especial la falta de agua potable y alcantarillado. Respecto a las construcciones, no hay edificios, hay vivienda de interés social, de autoconstrucción, casa-lotes y ranchos o tugurios. Además coexisten: comercio informal, Iglesias protestantes y ONGs. Se presentan altos índices de pobreza y marginalidad, exclusión e inseguridad. En la localidad hay presencia de células armadas y pandillas, proliferando constantemente la venta de alcohol y sustancias psicoactivas (Integración Social, 2010). Esta situación contrasta con el concepto de Desarrollo humano de la PNUD: “Proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas”: Vida larga y saludable, adquirir conocimiento, acceso a los recursos necesarios para poder disfrutar de un nivel de vida digno. (Amar, 2004)

Las familias de los estudiantes de la población objeto de la investigación pertenecen al estrato 1. De estos hogares en un 67% viven con el padre, el 33% tienen madre cabeza de familia. Las madres en un 53% son empleadas y el 47% son amas de casa. El 50% tienen ingresos mensuales equivalentes al salario Mínimo, el 50% restante fluctúa entre cien mil y 800 mil pesos mensuales. El 48% de los padres son bachilleres, el 41% terminaron primaria y un 6% no tiene escolaridad. El 67% tiene servicios de salud por ARP, el 33% restante por EPS. Dentro del grupo existen tres familias desplazadas por la violencia, ellas tienen su propia cultura: tradiciones y costumbres, y si bien es cierto, sienten la nostalgia por el desarraigo, enriquecen el medio educativo al compartir su alegría, festividad y costumbres. (Colegio Sierra Morena IED, 2012- 2014).

Esta situación puede ser tomada por los docentes como una oportunidad para educar a la comunidad acerca de la pobreza, pues como afirma Peralta (2003) la pobreza material no implica pobreza de valores, espiritual o ideacional en las comunidades. Y es oportuno hacerles reflexionar que las ayudas brindadas por el estado no son para quedarse cómodos en su situación, por el contrario son oportunidades para buscar promoverse y lograr una mejor calidad de vida.

En el colegio los niños de la jornada mañana cuentan con un desayuno caliente, y nutritivo, proporcionado por Compensar en convenio con la SED, para que puedan aprender con energía. Respecto a la alimentación en su hogar, los padres afirman que los niños cuentan con tres comidas principales al día. Sin embargo, como afirma Fraser Mustard: “un énfasis en la nutrición sin la debida estimulación temprana no va a producir efectos en el desarrollo” (Fraser Mustard, 2003, p.92)

Acerca del *Contexto De Aprendizaje*, se evidencia que cuando los niños y las niñas ingresan al preescolar provienen de jardines Infantiles públicos y privados. Se ha observado que la socialización allí no es la más adecuada, pues solucionan los conflictos mediante la agresividad, no demuestran actitudes de respeto a sus compañeros: en los turnos para hablar, escuchar, en la fila, para prestarse los juguetes...entre otros. Al respecto Tremblay, citado por Fraser Mustard, (2003) afirma que la calidad de la educación preescolar, acompañada de un adecuado cuidado parental, moldean positivamente estas conductas, ya que el período crítico para el desarrollo de las Competencias Ciudadanas es la edad de los 4 a 7 años.

En los últimos años se han confirmado, a través de las neurociencias las inmensas posibilidades de aprendizaje de la mente infantil. La primera Infancia es la época en la que se configura el cableado neuronal, el cual, se amplía, establece y activa mediante experiencias, estímulos y aprendizajes pertinentes en un contexto rico y estimulante. Se puede afirmar que una educación Inicial oportuna, pertinente y relevante estimula el Desarrollo cerebral (Peralta, 2003). En contraste, el aprendizaje de los preescolares Sierramorenistas se ve obstaculizado por el bajo nivel educativo de sus padres, el poco tiempo del que disponen para educarlos, su indiferencia y su falta de responsabilidad en el rol de padres o madres. Estos niños deben permanecer con “cuidadores” que los acompañan mientras sus padres trabajan largas jornadas. Estas personas no tienen la formación pedagógica necesaria para brindar a los niños los estímulos requeridos, generando un ambiente pobre en experiencias adecuadas de aprendizaje que producen déficits

cognitivos importantes e irreversibles. Según Hynan, citado por Fraser Mustard, (2003) “la estimulación del medio ambiente enciende y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales” (p.89), en la primera infancia. Sin embargo y por el contrario, Feuerstein citado por (Peralta, 2003) afirma desde su teoría de la Modificabilidad Cognitiva que la inteligencia es divergente, flexible y modificable en cantidad y calidad, si un maestro mediador proporciona las experiencias y estímulos necesarios para desarrollar el pensamiento.

Desde los *Contextos Psicológico y Familiar* de los niños del preescolar en la institución, es muy común la violencia intrafamiliar: las madres son golpeadas por sus esposos bajo un sinnúmero de pretextos, en ellas y en sus hijos desahogan con golpes y maltrato sus frustraciones. Estas conductas son relatadas por los niños a sus docentes. Ellos van creciendo, actuando de la misma forma respecto a sus pares, generando el llamado “matoneo escolar” “convirtiéndose en maltratadores o maltratados. Este stress en niños pequeños incide en su desarrollo cerebral, en su salud mental y física, en su aprendizaje y en la forma de manejar el stress y las emociones, afirma Fraser Mustard, (2003).

Otro factor que incide en algunos casos es el abuso sexual infantil que se presenta hacia los niños y niñas de parte de sus propios familiares, por lo general de género masculino y que deja la sensación de ser “utilizados” y de desquitarse de alguna forma con sus pares. Los niños y niñas que han sido abusados están propensos a desarrollar agresividad, depresión, delincuencia o adicciones en su adolescencia o adultez, afirma (Fraser Mustard, 2003) En el preescolar se han generado espacios de prevención de estas violencias a través de capacitaciones de las docentes, que han generado Proyectos de Aula, los cuales incluyen talleres y conversatorios en los cuales se hace partícipes a las familias.

Con relación a todo lo anterior, es notorio que urge iniciar desde el aula, un proyecto para fomentar las Competencias Ciudadanas de nuestros párvulos; encaminarlos hacia la reflexión que les permita de-construir las actitudes nocivas y los lleve a la creación, en grupo de sus propias normas, basados en el respeto y la comprensión del otro como “otro YO”. (Magendzo, 2005)

1.4 Pregunta de Investigación

De las consideraciones hechas en los apartados anteriores, surge entonces la pregunta de Investigación:

¿Cómo diseñar y analizar la aplicación de una estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento orientada al fomento de competencias ciudadanas específicas en niños de transición?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General.

Diseñar una estrategia pedagógica que incluye rutinas de pensamiento y analizar los resultados de su aplicación en los niños y niñas de transición con relación al fomento de competencias ciudadanas en el contexto escolar.

1.5.2 Objetivos Específicos.

1. Realizar un diagnóstico de los niveles de desarrollo de las competencias ciudadanas elegidas, en los estudiantes de la población objeto de investigación.
2. Diseñar y aplicar una estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento para fomentar el inicio del desarrollo de algunas competencias ciudadanas desde el preescolar.
3. Analizar actitudes y comportamientos de estudiantes de transición al participar en las actividades que fomentan el desarrollo de Competencias ciudadanas de los tipos: conocimientos, emocionales y comunicativas.
4. Evidenciar los efectos propiciados al clima del aula por la participación de los niños en las actividades que conforman la estrategia pedagógica.

CAPITULO II

Marco Teórico

En este capítulo aparecen los antecedentes de esta investigación, partiendo de trabajos locales y llegando a nivel internacional. También se encuentran los elementos conceptuales que dan fundamento al estudio, inicialmente se hace referencia al término Estrategia Pedagógica y luego a los referentes a la población de la investigación: niños y niñas de edad preescolar (5-6 años). Al respecto, en primer lugar, se describen las características psico-sociales de los niños y niñas; en segundo lugar, algunos elementos de Moralidad y en tercer lugar la concepción de niño necesaria para formar en ciudadanía. En cuarto lugar se hace referencia a las competencias ciudadanas elegidas para fomentar a través de la estrategia. Por último, algunos elementos acerca del pensamiento visible y las rutinas de pensamiento.

2.1 Estado del Arte (Antecedentes Investigativos)

2.1.1 Antecedentes a Nivel Bogotá.

Ante los altos índices de violencia escolar, evidenciados por estadísticas, la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, generó el Proyecto “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia”, el cual entre otros objetivos busca la “construcción de convivencia y capacidades ciudadanas”. Dentro de este macro-proyecto se enmarcan dos estrategias: RIO y PIECC. La Estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar), apoya a los orientadores para facilitar el desarrollo de las capacidades ciudadanas de niños, niñas y jóvenes. Va en contra del hostigamiento y tiende a mejorar el clima escolar, tanto en materia de convivencia como de seguridad en el entorno para garantizar un ambiente y contexto de respeto, reconocimiento, motivación, tranquilidad y seguridad. El PIECC (Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la sana convivencia), es una estrategia que parte de la relación con los otros y se dirige a la construcción de un nosotros, mediante la transformación y redefinición de nuestra realidad. Se basa en las dimensiones sistémica, social e individual. Trabaja el RAP: Reflexión- acción y participación. Las PIECC son herramientas pedagógicas para la articulación de prácticas,

procesos e iniciativas para el desarrollo de capacidades ciudadanas por medio del diagnóstico, reflexión, planeación y acción. Los proyectos de investigación sobre convivencia escolar, se integran al PIECC, como parte de la construcción de una sana convivencia escolar. (SED, 2013)

Persiguiendo el mismo interés, algunos colegios de Bogotá han realizado investigaciones educativas, asesorados por el IDEP, Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico:

En 1999, el *Colegio del Santo Ángel*, llevó a cabo el proyecto *Transferencia y validación de procesos de convivencia democrática y prevención de violencia en instituciones educativas del distrito*, tuvo como finalidad transferir experiencias pedagógicas del proyecto Institucional “Demócratas antes de los 18 años”. En él participaron el Colegio del Santo Ángel, El CER Soratama, El CED San Cristóbal Norte, y el CED Usaquén. La población: docentes de las instituciones y estudiantes desde primero de primaria, hasta el nivel 11° de educación Media. El trabajo con niños menores de 10 años tiene como objetivo formar un semillero para generar el proceso de convivencia democrática al que apunta la institución. La transferencia se hizo a través de un encuentro de saberes entre instituciones, mediante distintos grupos de enfoque conformados por docentes, estudiantes y miembros de la comunidad. A través de este trabajo se concluye que al realizar un encuentro de saberes entre diferentes personas, se llega al ejercicio del reconocimiento y disfrute de la diferencia por la flexibilización y ampliación del sistema de criterios, produciéndose la aceptación del otro como diferente y formándose vínculos entre pares. Esto sirve para prevenir la violencia y aceptar la diversidad. (Colegio del Santo Angel, 1999)

En el 2001, en el CED Moralba Sur Oriental, nace el proyecto *Hacia una escuela menos agresiva*. El trabajo investigativo surge de la necesidad de minimizar la agresividad en las vivencias escolares cotidianas. Los maestros investigadores plantean que esta agresividad surge del autoritarismo tanto en la escuela como en la familia, de los programas de TV que legitiman la violencia y los niños tienden a imitar lo que ven en TV. Además, la situación de conflicto armado en nuestro país se refleja cada día enseñando a solucionar los desacuerdos por medio de violencia. Para la intervención recurrieron a las “Asambleas de curso”, en las cuales a través de la reflexión y construcción de estrategias para la solución de conflictos lograron hacer de los estudiantes “participantes y protagonistas de su propia realidad” (Parra, citado por Méndez, 2001). Además involucraron a los padres de familia, porque los consideran ejemplos a imitar por

sus hijos, por lo tanto desarrollaron con ellos talleres para mejorar las relaciones afectivas y de autoridad. Afirman que los maestros deben establecer relaciones cercanas y consensuadas con los alumnos, para “ayudarlos a construir su identidad, fortalecer su autoestima y desarrollar el pensamiento moral” Pinzón, citada por (Avila, et al, 2001); concluye que el proceso ofrece resultados lentamente, se están transformando sus propias practicas pedagógicas, la actitud de los padres de familia y de los estudiantes; además, han sembrado inquietud y reflexión en sus compañeros que al comienzo no apoyaron la investigación (Avila, et al, 2001).

En el año 2007, en el Instituto Técnico Internacional y con apoyo del IDEP, algunas docentes desarrollaron una experiencia pedagógica innovadora dentro de los *Ambientes escolares para desarrollar y evaluar procesos de pensamiento denominada: Filosofía para Niños*. Esta investigación participativa consistió en trabajar en una comunidad de indagación, por medio del aprendizaje cooperativo. A través de ella, los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus propias reflexiones en comunidad. Con ella se logró: desarrollar pensamiento crítico-reflexivo y creativo, apropiación de herramientas de discusión filosófica, aprender a pensar por sí mismos en el marco de la libertad y la solidaridad, aprender a preguntar deliberadamente y a responder razonadamente, poner a prueba los propios argumentos y los de otros. (Fernandez, et al2007)

En la Universidad Javeriana en el año 2009, se llevó a cabo la investigación: *La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. Esta investigación realizada por una Mg. en Educación de la Universidad Javeriana y dos psicólogos de la universidad de Puebla de México, tuvo como objetivo caracterizar las bases necesarias para la preparación escolar, a través de la inclusión de actividades del juego temático de roles. Desde las conclusiones, se confirmó que el pensamiento reflexivo de los niños preescolares puede entrenarse para mejorar su actitud hacia el aprendizaje, aumentar la participación en clase, aumentar la motivación frente a la actividad escolar, tener un efecto emocional positivo, incrementar el vocabulario, mejorar los vínculos sociales entre los niños y la habilidad de trabajo en equipo. Este trabajo le aporta a la presente investigación en dos sentidos: desde la mirada de la metodología de la investigación, es un trabajo muy bien estructurado y organizado tanto en la parte teórica, metodológica, de intervención y de consolidación de resultados; además está publicado en la revista de la Universidad. Desde la perspectiva del marco conceptual también aporta conceptos, autores y bibliografía. (Gonzalez, et al, 2009)

2.1.2 Antecedentes en la Universidad de la Sabana

Como antecedentes que sirven de referencia para esta propuesta están varios trabajos de investigación desarrollados por estudiantes de la Universidad de La Sabana. Uno de ellos, a nivel de pregrado, se denomina *Desarrollo del Pensamiento Infantil mediante algunos elementos de Filosofía para niños*, realizada en el Liceo Colombia, con estudiantes de transición, mediante la técnica de observación directa, que evidenció la falta de herramientas didácticas en las docentes para desarrollar el pensamiento en sus estudiantes, por lo tanto se realizó la intervención capacitándolas en la metodología de Filosofía para Niños. Se interviene a los grupos con esta estrategia. Finalmente, se logra en los infantes un mayor desarrollo de pensamiento, evidenciado en las propuestas de solución de problemas cotidianos y/o de situaciones creadas para tal fin, mayor participación en clase, y mejor calidad en los razonamientos. En las docentes se crea el interés de aplicar las herramientas y seguir capacitándose para que sus educandos aprendan a pensar. El currículo preestablecido por la institución restringió el trabajo de las investigadoras, respecto al tiempo, ellas buscaron adaptaciones, que les permitieron terminar exitosamente su trabajo. (Palomino & Rubio, 2006)

Otro trabajo de grado para obtener la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se denominó *Desarrollo del Pensamiento crítico como estrategia para incentivar Competencias Ciudadanas en los niños y niñas de 5 a 6 años*. Esta investigación adopta el enfoque de la Investigación Acción Educativa y se realizó en el Colegio Nuevo Gimnasio Divino Niño de Chía. Tiene dos finalidades: incrementar Competencias Ciudadanas en niños de transición y primero a través de actividades que desarrollen el pensamiento crítico y mejorar la práctica de las docentes de la institución implementando estrategias pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento Crítico en sus estudiantes. La investigación tiene tres fases: Diagnóstica, de implementación y de aplicación de estrategias. Se concluye que los niños utilizan desde temprana edad habilidades de pensamiento como la inferencia y que procesan información mediante razonamientos sencillos; se logró incrementar el pensamiento Crítico y las Competencias Ciudadanas a través de las estrategias propuestas en los grupos intervenidos. Además las docentes adoptaron prácticas pedagógicas para desarrollar en los estudiantes el pensamiento Crítico (Gomez & Salamanca, 2008).

2.1.3 Antecedentes a nivel colombiano y latinoamericano

En la misma perspectiva, en Colombia, se han realizado algunos trabajos de investigación relacionados con el Desarrollo de Pensamiento crítico-reflexivo y la mejoría de la convivencia escolar, que demuestran que al lograr el primero, se tiene notoria incidencia en el segundo. Es el caso de la docente Claudia Llano, quien creó una estrategia pedagógica, bajo los parámetros del MEN, que plantea a los niños interrogantes filosóficos acordes con su edad y se propone prevenir la pérdida de la capacidad de asombro y de cuestionamiento, la tendencia a preguntar por ellos mismos y por el mundo que les rodea. Utiliza diversas metodologías (basadas en el constructivismo, la psicolingüística, el naturalismo, la filosofía, la mayéutica y la fenomenología); ha creado sus propios materiales didácticos acordes a la edad de los educandos. A través de sus prácticas pedagógicas ha logrado desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, mayor capacidad en la formulación de preguntas, el disfrute de la filosofía y ha despertado en la comunidad educativa el interés por esta experiencia. (Colombia aprende, 2008).

En Colombia, en el año 2003, surgió la propuesta de Formación en Competencias Ciudadanas. Se elaboraron estándares de competencias básicas para matemáticas, ciencias y ciudadanía. Los estándares se refieren a temáticas de constitución, democracia, ética, valores, formación de identidad y convivencia. Los estándares fueron desarrollados por un equipo de investigadores conformado por maestros de distintas regiones del país, investigadores universitarios y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación. Se basaron en una evaluación nacional del desarrollo de competencias ciudadanas. Allí estudiaron aspectos como imaginarios políticos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, relaciones interpersonales y prácticas de convivencia. Surgieron los estándares de competencias básicas en ciudadanía, que son criterios concretos, de acceso público, que definen los niveles básicos de calidad de la educación que los colegios públicos deben fomentar y obedecen a cinco tipos: 1. Conocimientos, 2. Competencias Emocionales, 3. Competencias Comunicativas, 4. Competencias Cognitivas y 5. Competencias Integradoras. (MEN, 2004)

A nivel latinoamericano, en Chile se ha implementado la propuesta del proyecto "VALORAS" de la Universidad Católica: "Potenciación de la Política Pública de Convivencia Social Escolar", Se trata de "Pensar en la escuela como comunidad democrática y de aprendizaje. Que todos aprendan y se sientan bien tratados." (Valoras. Universidad Católica de Chile, 2014) Desde su marco teórico sintetiza un conjunto de habilidades socioafectivas y éticas, e indica cómo se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales de los estudiantes. Aporta conocimientos teóricos y técnicos, estrategias y herramientas concretas para trabajar en el aula sobre el desarrollo de habilidades socioafectivas. (Valoras. Universidad Católica de Chile, 2014).

2.2 Referentes Teóricos

Para una convivencia armónica 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 lo tanto, conflictos. La presente investigación busca generar una herramienta pedagógica que genere en los estudiantes del preescolar la semilla para aprender a resolver sus conflictos de forma constructiva y pacífica, mediante el diálogo y la reflexión. Esa semilla son las *Competencias Ciudadanas*, potenciadas por las *Rutinas de Pensamiento*, organizadas en la secuencia de una *Estrategia Pedagógica*. La propuesta de formación en *Competencias Ciudadanas* ha surgido como resultado de las investigaciones desarrolladas desde hace varios años por un equipo de expertos colombianos que construyeron los estándares nacionales de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En cada una de las actividades se da un espacio de reflexión para formar en competencias ciudadanas a través de las *Rutinas de pensamiento*. Estas últimas son un valioso aporte de la escuela de Harvard y su proyecto Pensamiento Visible, de manera que en los educandos de preescolar, tanto la dimensión socioafectiva como la cognitiva, resulten favorecidas. A continuación se describen elementos teóricos necesarios que dan soporte a la investigación.

2.2.1 ¿Qué se entiende por Estrategia Pedagógica?

Desde la concepción de (Stenhouse, 1991), se toma como referente conceptual de estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el docente con el objetivo de orientar, facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes; son formas de trabajo organizadas que se han construido desde ciertas posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En el mismo sentido, haciendo un recuento histórico de la palabra estrategia, se puede encontrar que su ámbito original es el contexto militar; así, entre los griegos la palabra estrategia se refería exactamente a la actividad orientada a las operaciones militares del general del ejército, llamado el estratega, él proyectaba, orientaba y ordenaba las operaciones militares, debía hacerlo con la habilidad suficiente para llevar a sus tropas a la victoria. (Universidad Distrital, 2015, pág. 2)

De allí se puede afirmar que una estrategia es una guía de acción que se dirige a la obtención de resultados. La estrategia da coherencia y coordinación a lo que se hace para llegar a una meta. Por lo tanto la definición de *Estrategia Pedagógica* en un sentido estricto se refiere “al conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente.” Otro aspecto imprescindible a tener en cuenta dentro de la definición es “la disposición de los alumnos al aprendizaje”, su edad y su nivel de desarrollo (desde las distintas dimensiones). (Universidad Distrital, 2015, pág. 2)

2.2.2 Características psico -sociales de los niños y niñas entre 5 y 6 años.

Para los seres humanos es importante relacionarse entre sí, compartir con otros hace la vida interesante y produce gozo y de esa interacción con los otros surgen las emociones. Las primeras personas con las que el niño comparte son sus padres; pero el ingreso del niño al preescolar hace que se extienda su grupo de interacción social, hacia sus pares y sus docentes.

Para explicar ese desarrollo social del ser humano se encuentran entre otras, las teorías *Psicodinámicas*, según ellas la conducta humana se rige principalmente por motivos, impulsos, de origen interno y a menudo inconscientes” (Kail & Cavanaugh, 2006). Dentro de este enfoque aparece la teoría psicosocial de Erikson, quien afirma que el desarrollo se da a lo largo de la vida

como “interacción entre el plan interno de maduración y las exigencias sociales externas” (Kail & Cavanaugh, 2006); el autor agrega que ese desarrollo se da en ocho etapas que abarcan desde el nacimiento hasta la muerte. En cada etapa se enfrenta un reto, que al ser superado permite ascender a la siguiente etapa. Los niños de preescolar de cinco años de edad se encuentran en la etapa “*Iniciativa Versus Culpa*”, y el desafío a superar es “*Adquirir la capacidad de enfrentar cosas nuevas y superar el fracaso*” los niños a esta edad empiezan a identificarse con los adultos, y a comprender su cultura, se encaminan a los juegos de roles, exploran su mundo mediante infinidad de preguntas y están acompañados de una gran imaginación. A la par con esto, descubren que sus acciones y palabras pueden hacerlos entrar en conflicto con otros, esto les genera culpa; así descubren que no pueden perseguir sus intereses sin restricciones. La etapa es superada cuando alcanza el equilibrio entre su iniciativa y disposición para colaborar.

Las emociones primarias (alegría, tristeza, el miedo) aparecen en los bebés entre los dos meses y el primer año de vida. Se manifiestan en “*sensación subjetiva, cambio fisiológico y conducta externa*, como afirma Izard, citado por Kail & Cavanaugh, (2006). Estas emociones se van desarrollando en los niños, a medida que van creciendo y se relacionan con su desarrollo cognoscitivo y con las etapas del desarrollo psicosocial, p. ej. El niño de edad preescolar ya no siente miedo ante sus familiares desconocidos, ahora siente miedo a la oscuridad. Emociones más complejas como la culpa y la vergüenza aparecen más tarde, hacia los 4 a 5 años, puesto que requieren del desarrollo del *yo*. La cultura en la que es educado el niño alienta o restringe la expresión de las emociones; además, a medida que el desarrollo cognoscitivo avanza, los infantes aprenden a reconocer las emociones de los demás. En la edad preescolar los niños adecuan su conducta a las emociones de los otros p. ej. Evitaran jugar con un compañero que esté enojado. A medida que el niño va creciendo, va aprendiendo a regular sus emociones, crean herramientas y se van ajustando para interactuar resolviendo los conflictos que son normales en la interacción con otros; algunos no lo logran, haciendo que las relaciones interpersonales sean menos satisfactorias, dificultando la adaptación escolar, como afirma Eisenberg, citado por Kail & Cavanaugh, (2006). Según Berk, citado por el mismo autor, el juego cooperativo permite a los niños estimular su desarrollo cognoscitivo al estimular el lenguaje, la memoria y el razonamiento. Además de fomentar la empatía al entender al otro en sus pensamientos, creencias y sentimiento, aseguran Howe, Petrakos y Rinaldi (1998); Youngblade y Dung (1995), citados por Kail & Cavanaugh, (2006). Otro beneficio de este tipo de juego es que permite al infante

explorar temas que le generan temor y otras emociones, Gotman citado por Kail & Cavanaugh, (2006). A esta edad también se presenta el juego solitario que no es nocivo en sí, pero cuando se trata de vagar sin definirse por una actividad grupal, u observando los juegos de compañeros sin interactuar, es posible que exista algún desajuste y que el jugar con otros lo haga sentir incómodo. Esta es una señal de alerta sobre el comportamiento social del niño, afirman Kail & Cavanaugh, (2006).

En esta edad al acompañar el juego de los niños, los adultos desempeñan varios papeles: compañeros de juego, ayudar a subir el nivel de complejidad del juego, mediadores de conflicto que aportan Competencias Ciudadanas que los niños aún no tienen, Mize, Petite (1997) y Brown (1995); Parke y Bahvnagri (1989), citados por Kail & Cavanaugh, (2006); además los adultos pueden ser asesores en problemas sociales muy significativos para el niño (que probablemente para el adulto no lo son). Esta asesoría les ayuda a desarrollar habilidades sociales necesarias para formar en Competencias Ciudadanas y hace que sean menos agresivos, según investigaciones de Mize y Petite, (1997), citados por Kail & Cavanaugh, (2006).

Las relaciones que el bebé establece con sus padres son el modelo a seguir para establecer relaciones posteriores. La seguridad originada por esta relación emocionalmente satisfactoria le da seguridad para explorar nuevos ambientes y relacionarse más fácilmente con sus pares, según Kail & Cavanaugh, (2006)

Los juegos cooperativos se basan en normas, pero con frecuencia se presentan conflictos por el *egocentrismo* de los niños en esta edad. Cuando el niño aprende que los otros tienen distintos puntos de vista y refina sus habilidades comunicativas, facilita la colaboración y disminuye el egocentrismo.

Para ayudar a los niños a superar ese egocentrismo, existen tres formas de socializarlos en el altruismo: en primer lugar, los niños aprenden a cooperar observando modelos de cooperación de la gente con la que conviven, en segundo lugar, cuando a los niños se les hace razonar sobre sus acciones y las consecuencias que traen a los otros, estos razonamientos generan sentido de responsabilidad hacia los demás, afirman Krevans y Gibbs, (1996) citados por Kail & Cavanaugh, (2006). En tercer lugar, el elogio de sus actos altruistas, mejora su autoconcepto.

2.2.3 Elementos de moralidad en los niños y niñas de preescolar.

Algunos autores identifican la *Moralidad* con la *Justicia*, como es el caso de Lawrence Kohlberg. Quien afirma que los conflictos morales se deben a conflictos de perspectivas o de intereses; y la forma más acertada de resolverlos es mediante principios de justicia, se da a cada uno lo que se merece, y se distribuye “derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad” (Kohlberg, 1992, p. 197)

Kohlberg desde la teoría cognitivo-evolutiva de la moralización, ubica el *Desarrollo Moral* en seis *Estadios* que se dan como resultado del aprendizaje social. Según Kohlberg, “el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral” (Kohlberg, 1992, p.187). De allí que se considere posible en el presente trabajo de investigación, que al desarrollar el pensamiento de los estudiantes de preescolar a través de las Rutinas de pensamiento, simultáneamente se desarrollará la moralidad de los individuos. Los seis *Estadios Morales* se agrupan así: Estadios 1 y 2: *Nivel Preconvencional*, estadios 3 y 4 *Nivel Convencional*, estadios 5 y 6 *Nivel Postconvencional*. El término “convencional” significa “conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad, por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (Kohlberg, 1992, p. 187).

En este orden de ideas, los niños de 5 años se encuentran en el *Nivel Moral Preconvencional, Estadio 1*, llamado *Moralidad Heterónoma* que comprende de los 4 a los 10 años. Kohlberg afirma que en este nivel de desarrollo moral “el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales” (Kohlberg, 1992, p. 187), por lo tanto para el niño o niña de preescolar “las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo” (Kohlberg, 1992, p. 188) y el control es *heterónomo*. El niño obedece las reglas emanadas de los adultos a fin de obtener premios, evitar castigos o por los beneficios que ofrecen a su interés personal, a la satisfacción de sus necesidades, o sirven para evitar causar daño físico a los otros y a la propiedad. Los niños ignoran los motivos de un acto, obedecen por obedecer y se centran en su forma física o en sus consecuencias. (Papalia, et al, 2009) Los niños a esta edad, desde su perspectiva social son egocéntricos, así que no reconocen los intereses ni los puntos de vista de los otros, tampoco que esos intereses y puntos de vista son diferentes de los suyos. Llegan a confundir la perspectiva de autoridad con la de ellos mismos. (Kohlberg, 1992, p. 188) Kohlberg denomina *Perspectiva socio Moral* a ese punto de vista que el individuo toma para

definir los hechos sociales y los deberes (valores sociomorales), al Nivel *Moral Preconvencional* corresponde la *Perspectiva Individual Concreta*. (Kohlberg, 1992, p. 190). En este sentido, las rutinas que visibilizan el pensamiento son una herramienta clave para mostrar al niño de edad preescolar que existen otros puntos de vista diferentes al suyo, ayudándolo a pasar del egocentrismo a la empatía.

2.2.4 Concepción del Niño en la Sociedad.

En este mismo orden de ideas, otro elemento importante para formar en Competencias ciudadanas es el concepto de niño que tienen los adultos. En el imaginario colectivo, el niño ha sido subestimado en sus potencialidades de desarrollo y se ha considerado como un ser dependiente que necesita de los adultos, que es sumiso, disciplinado por ellos y no por sus propios intereses. En algunos casos, se deja actuar sin límites y a su libre albedrío sin invitarlo a tener la más mínima consideración por los otros: sus pares o los adultos con que se relaciona. Al respecto, Fraser Mustard, (2003) sostiene que “los patrones de crianza en los primeros años de vida ejercen un gran efecto en el desarrollo cerebral” (p.89)

En consecuencia, el niño debe ser considerado como persona-sujeto, ubicado en su contexto y en esta etapa de desarrollo, protagonista de su aprendizaje, ciudadano y actor social, con sus propias capacidades, necesidades e intereses. El niño, poco a poco asume un marco de valores compartidos, que lleva a respetar a los demás porque los comprende como iguales a él y en consecuencia, se le debe permitir participar como ciudadano que reconoce y respeta la diversidad cultural (García, 2003). En el niño y niña de preescolar, la adquisición de valores éticos y actitudes se da por la interacción con su familia y los adultos son los modelos a seguir para esta adquisición que los párvulos aprenden por imitación. Esta formación es permanente dentro de la convivencia y se hace de forma adecuada o inadecuada, consciente o inconscientemente de parte de las figuras de autoridad. (García, 2003). En el mismo sentido y como parte de la educación en competencias ciudadanas, es urgente fomentar el desarrollo humano de los padres, para lograr un trabajo en equipo escuela-familia, alcanzando un mejor desarrollo infantil. Como afirma Amar, (2004), “el ser humano es el principal actor de su desarrollo y del perfeccionamiento de sus potencialidades, pero este autodesarrollo solo es

posible en interacción con otras personas”. (p.3). Este trabajo con los padres debe guiarlos a concientizarse que son los primeros educadores de sus hijos y los principales mediadores en su desarrollo, determinándolo, alentándolo o restringiéndolo. (García, 2003).

2.2.5 Las Competencias ciudadanas en los niños de preescolar.

En una nación democrática como Colombia, en este momento histórico (cerca al posconflicto), la educación tiene un papel fundamental que cumplir: educar en y para la ciudadanía. No se puede esperar que al cumplir la mayoría de edad una persona adquiera el título de “ciudadano”, y se comporte como tal, sin haberse proporcionado antes una esmerada formación para ello.

Desde el inicio de este milenio, en nuestro país, un equipo de 19 investigadores educativos con amplia experiencia, inició un serio trabajo para el Ministerio de Educación Nacional, que finalizó en la definición de los Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas. Este grupo estaba coordinado por Enrique Chaux y de él también hicieron parte Juanita Lleras y Ana María Velásquez. Para el presente trabajo de investigación se ha elegido este enfoque porque nació en el contexto colombiano, ha sido construido, mejorado y actualizado durante varios años, y está respaldado por el Ministerio de Educación Nacional.

Según los autores Chaux, Lleras y Velásquez, la escuela es una *pequeña sociedad*, es el espacio ideal para la formación ciudadana. Esta educación debe comenzar desde el preescolar, iniciando desde allí la transformación de la sociedad. La escuela es el lugar ideal para aprender y practicar la convivencia con otros (los pares, los más grandes, los más pequeños, los adultos). Es en el espacio escolar donde puede aprenderse a interactuar, a construir las normas que regulan esas interacciones, a tomar decisiones, a resolver conflictos. Es decir a formar en ciudadanía. (Chaux, et al,2004)

En este mismo sentido, vivir en una sociedad que aspira a ser “democrática, pacífica, equitativa e incluyente”, implica tres ámbitos de la ciudadanía, según Chaux, Lleras y Velásquez:

Ámbito de Convivencia y Paz: Se refiere a convivir pacífica y constructivamente, con otros que tienen intereses que con frecuencia pugnan con los propios. (Chaux, et al,2004)

Ámbito de Participación y responsabilidad democrática: Relacionado con la construcción colectiva de acuerdos consensuados “sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común” (Chaux, et al,2004 p. 19)

Ámbito de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: Se refiere a construir sociedad desde la diferencia, puesto que compartimos la misma naturaleza humana y al mismo tiempo somos diferentes de muchas maneras. (Chaux, et al, 2004)

El presente trabajo de investigación está enfocado desde el *Ámbito de Convivencia y paz*, puesto que tiene como fin buscar la convivencia pacífica y constructiva, superando los conflictos, entre los estudiantes de preescolar.

Refiriéndose a las *Competencias Ciudadanas*, los autores Chaux, Lleras y Velásquez las definen como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. (Chaux, et al, 2004, p.20).Al igual que otras competencias, las competencias ciudadanas se demuestran en lo que las personas hacen, es decir, en la práctica. El objetivo primordial de la formación ciudadana es la acción ciudadana autónoma; para ejercerla hay que tener conocimientos específicos, desarrollar competencias básicas y estar en un contexto que favorezca dichas prácticas. (Chaux, et al 2004). Con este trabajo de investigación se procura iniciar a los estudiantes del preescolar en su formación ciudadana, fomentando algunas competencias y generando un ambiente de aprendizaje apropiado para la promoción de estas.

Las competencias ciudadanas están categorizadas en distintos *tipos*: Conocimientos, Competencias cognitivas, Competencias Emocionales, Competencias Comunicativas y Competencias integradoras. A continuación se definen brevemente:

Conocimientos:

Se refiere a la información que necesitan saber y comprender los ciudadanos para ejercer su ciudadanía. Tener estos conocimientos no garantiza que se pongan en práctica.

Competencias Cognitivas:

“Son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)”. Algunas Competencias Cognitivas son: Toma

de perspectiva, Interpretación de Intenciones, generación de Opciones, Consideración de consecuencias, Metacognición y Pensamiento crítico.

Competencias Emocionales:

“Son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás”. (Chaux, et al, 2004,p.21). Algunas competencias emocionales son: *Identificación de las propias emociones, Manejo de las propias emociones, Empatía* e Identificación de las emociones de los demás.

Competencias Comunicativas:

Se refiere a la capacidad para comunicarse con los demás de manera efectiva, generando interacciones de forma constructiva, pacífica, democrática e incluyente. De esta forma nuestras habilidades comunicativas permitirán “entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general y comprender aquello que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, et al, 2004,p. 24). Algunas competencias comunicativas son: *Escucha activa, Asertividad, Argumentación*.

Competencias integradoras:

Como su nombre lo indica son aquellas competencias que en la práctica incluyen competencias de los otros tipos: conocimientos, cognitivas, emocionales y/o comunicativas.

El contexto y el ambiente democrático:

Se refiere a que los individuos actúan dentro de estructuras y contextos sociales. Estos contextos sociales pueden “obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas”. Por lo tanto, para que se dé un cambio social deben darse cambios en el individuo, en las estructuras y en los contextos sociales. Las competencias sociales en sí mismas tienen la capacidad y disposición de cambiar contextos y estructuras constructivamente. En la estrategia pedagógica propuesta, se considera primordial, establecer un ambiente de aprendizaje basado en la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus opiniones y basado en el respeto y el cuidado por el otro.

En el presente trabajo de investigación, se tuvieron en cuenta tres factores para la elección de competencias que se iban a fomentar; primero, los referentes teóricos consignados en este marco

conceptual; segundo, la experiencia de la docente a cargo de este proyecto, quien lleva 10 años de trabajo con el nivel de preescolar dentro de este contexto específico y por último, las recomendaciones y sugerencias de la asesora y la jurado. Se desea dar un primer paso en la formación ciudadana centrandolo en ello, el problema a solucionar y los objetivos de la investigación; por ello se acoge el enfoque educativo vigente en Colombia, de Competencias Ciudadanas (Chaux, et al, 2004). El nombre de algunas Competencias se ha adaptado de acuerdo a los alcances de los niños de la población objeto de investigación, (5-6 años) quienes de acuerdo con su nivel de desarrollo integral, están en capacidad de desarrollar las competencias ciudadanas que se describen en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Competencias Ciudadanas a fomentar basadas en el enfoque de Chaux *et al*, 2004.

TIPO DE COMPETENCIA	NOMBRE	DEFINICION Y DESCRIPCION
Conocimientos	Conocimientos iniciales	Se refiere a la información que necesitan saber y comprender los ciudadanos para ejercer su ciudadanía. Tener estos conocimientos no garantiza que se pongan en práctica. ”. (Chaux, et al, 2004, p.21).
Competencias Emocionales	Identificación de las Propias Emociones	“Capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo”. (Chaux, et al, 2004 p.23). Los niños de transición están en capacidad de hacer reconocimiento de signos corporales asociados a emociones y del reconocimiento de las 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, 2004, p.23). Se busca manejar 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 auto-regularse 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, et al, 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, et al, 2004, 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, la asertividad es una tercera opción: 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 a los demás 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, et al, 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, 2004, p.24).

Fuente: Adaptación de la autora

2.2.6 El pensamiento reflexivo y su relación con las rutinas de pensamiento.

Desde la perspectiva de J. Dewey, el pensamiento es una operación mental que encadena hechos presentes con otros hechos, es la capacidad para comprender y relacionar sugerencias planteadas por las cosas. Este pensamiento puede ser entrenado mediante la educación para lograr un pensamiento óptimo que Dewey denominó *Pensamiento Reflexivo*. Este tipo de

pensamiento se caracteriza por tener una mirada crítica sobre las creencias; una segunda característica es que examina de forma activa, cuidadosa y persistente los hechos; la tercera característica es aspirar a la verdad de forma voluntaria y consciente; la cuarta característica implica un compromiso intelectual y práctico. La quinta característica del pensamiento reflexivo es, ser la base para la acción. Una sexta característica es que el pensamiento reflexivo es un acto de investigación o búsqueda y una última característica, es que el pensamiento reflexivo llega a una conclusión basado racionalmente en la evidencia. (Dewey, 2007)

Mediante la educación, el docente puede desarrollar el *Pensamiento Reflexivo* en sus alumnos. Para esto debe fomentar en ellos la curiosidad a través de preguntas, la observación aguda, la inferencia consecuente y las responsabilidades sociales. Para que esto sea posible, de parte del maestro se requiere brindar a sus alumnos una enseñanza con calidad, que oriente las tendencias de estos y que brinde formación cuidadosa, sistemática y atenta. Por su parte los estudiantes deben tener una adecuada actitud que incluya buena disposición personal, una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad mental para aprender a pensar bien y adquirir el hábito de la reflexión. (Dewey, 2007)

La socialización, es decir el convivir con otros es una cotidianidad en el preescolar. Esta convivencia genera conflictos cuando los intereses del otro riñen con los propios. Cuando los niños son impulsivos, actúan agresivamente, sin pensar antes. El pensamiento reflexivo, en el caso de esta investigación permitiría a los niños dominar esa impulsividad y pensar antes de actuar. De esta forma, respecto a las responsabilidades sociales a las que se refiere J. Dewey, formar a los niños desde el preescolar en el pensamiento reflexivo implica prepararlos para la convivencia, desde esa misma convivencia. Para lograrlo, surgen las *Rutinas de Pensamiento* como herramientas didácticas novedosas que posibilitan lograr este fin. Sin embargo, cabe anotar que es prudente tomar en cuenta que el nivel de desarrollo de Pensamiento Reflexivo en esta edad atiende a las posibilidades de desarrollo cognitivo de los niños de 5-6 años y en esa medida deben mantenerse las expectativas acerca de los logros que puedan obtenerse.

2.2.7 Las Rutinas de pensamiento: Una herramienta pedagógica para visibilizar el pensamiento de los niños y permitirles la participación.

Cuando un niño aprende, lo hace con todo su ser, es decir, integrando sus intereses, emociones, disposiciones físicas y psicológicas, etc. (Salmon, 2014) Estos procesos están íntimamente ligados al pensamiento del niño y este se hace visible a los demás a través del lenguaje. Por lo tanto es importante y necesario estimular el desarrollo del pensamiento en el niño y el lenguaje como forma de exteriorizarlo. John Dewey, 1910, citado por Salmon, “defendía la idea de que la gente debe dar importancia al pensamiento en la educación”. (2014, p. 74) Para Ritchhart y Perkins, 2005, citados por Salmon, (2014), la educación tiene un papel valioso para enseñar a los niños a pensar. Es necesario dar mayor relevancia a las dimensiones del pensamiento en los niños, sin subestimarlos porque su lenguaje expresivo sea limitado. Por el contrario es necesario nutrir ese pensamiento y ese lenguaje mediante estrategias pedagógicas, para que los niños puedan potencializarlo, obteniendo mayor seguridad, claridad y precisión al expresar su pensamiento ante los otros. Conjuntamente aprenderán a apreciar y considerar los puntos de vista de los otros como valiosos y diferentes, este elemento teórico es fundamental en esta investigación, porque cuando los niños comprueban mediante las rutinas de pensamiento perciben la diferencia en el pensamiento con sus pares, entonces empiezan a comprender que los otros son diferentes a ellos, este es el inicio del camino que los llevará del egocentrismo hacia la empatía. De las teorías de Schonkoff & Phillips (2000) y Martínez (2012), citados por (Salmon, 2014, pág. 84), se deduce que se deben estimular y nutrir el pensamiento y el lenguaje desde edades tempranas. Constructivistas como Piaget y Vigotsky también apoyan estas ideas acerca de estimular el lenguaje y enseñar a los niños a pensar, esto inmersos en su medio social para aprender de otros y con otros, a través de las relaciones interpersonales.

En este mismo sentido el Proyecto *Pensamiento Visible* de los investigadores Ritchhart y Perkins del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, en 2008 se ha convertido en una valiosa herramienta para que los maestros estimulen el pensamiento y en consecuencia el lenguaje en los estudiantes. En la visibilización del pensamiento está presente la cognición. Esta a su vez involucra tres elementos: *las funciones ejecutivas, la metacognición y las teorías de la mente*. “La *cognición* es un proceso mental que incluye atención, memoria, comprensión y producción del lenguaje, aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones” (Salmon, 2014, p. 75).

El desarrollo de *las funciones ejecutivas* desde el preescolar se convierte en una valiosa herramienta para convivir con los pares, a continuación se describen las razones. Las denominadas funciones ejecutivas se relacionan con el desarrollo cognitivo. Están formadas por un conjunto de procesos mentales cuya función es conectar experiencias del pasado con situaciones del presente y están ligadas a las funciones cerebrales para poner en marcha, organizar, integrar y manejar otras funciones. Según Horowitz, 2007, citado por Salmon, (2014) las funciones ejecutivas están relacionadas con emociones y motivaciones individuales, y su habilidad de autocorregirse y pedir ayuda. Además las funciones ejecutivas ayudan al ser humano a buscar soluciones a los problemas mediante la planificación, organización y autorregulación, asimismo consigue que puedan calcular resultados y medir las consecuencias de sus acciones a corto y largo plazo. Al mismo tiempo las funciones ejecutivas permiten a las personas evaluar sus acciones en el momento de llevarlas a cabo, y en el momento de modificarlas al no obtener los resultados deseados. El lóbulo frontal del cerebro es el que desarrolla estas avanzadas funciones, por lo que ha sido llamado por Luria como “el órgano de la civilización”, en Goldberg (2001), citado por Salmon, (2014, p.75). El desarrollo de las funciones ejecutivas se da a través del tiempo como consecuencia de la interacción entre la genética y el entrenamiento, afirman Shonkoff & Phillip, 2000, citados por Salmon, (2014)

Otro elemento importante en la cognición que permite reflexionar sobre las propias acciones y pensamientos es la *metacognición*, que implica pensar sobre el propio pensamiento. El proceso de Pensamiento visible permite al estudiante tomar conciencia sobre el tipo de pensamiento que usará para resolver un problema o para obtener comprensión; este proceso se ha denominado *metacognición*. (Salmon, 2014, pág. 78). Es importante anotar que la metacognición se da en adolescentes y adultos que ya han alcanzado la edad para las operaciones formales. Sin embargo y teniendo en cuenta que, según el Enfoque de Pensamiento Visible y las Fuerzas culturales, de las expectativas del profesor dependen en gran medida los logros de sus estudiantes. Por esto es importante tener en cuenta que los niños deben iniciarse hacia estos procesos desde edades tempranas, para lograr avances sustanciales cuando estén en la etapa de las operaciones formales. Cuando a los niños se les da la oportunidad de participar, de visibilizar su pensamiento y se tienen grandes expectativas sobre sus alcances, los pensamientos visibilizados en las respuestas de los niños, pueden llegar a ser sorprendentes.

Desde este enfoque de Pensamiento visible, el tercer elemento útil para desarrollar Competencias Ciudadanas en los niños es *la Teoría de la mente*, el primero en referirse a ella fue Piaget. Esta es una postura que favorece “la lectura del pensamiento de otras personas, perspectivas, predicciones, emociones, etc.”. Es una habilidad humana interna que permite inferir en sí mismo y en otras personas existencia de pensamiento y de estados mentales. Mediante la *teoría de la mente* puede propiciarse en el niño habilidades socio-cognitivas 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. Los niños con un lenguaje más desarrollado poseen una mayor competencia socio cognitiva. (Salmon, 2014)

El pensamiento visible se propone que los estudiantes creen disposiciones y hábitos de pensamiento. Ritchhart, 2002, citado por (Salmon, 2014, pág. 85), asevera que las disposiciones no se enseñan sino que se interiorizan a través del tiempo y la práctica constante a través de Rutinas de pensamiento. El desarrollo de los *hábitos de la Mente*, busca hacer de los estudiantes pensadores eficaces y eficientes que tengan éxito en cualquier campo social en el que se desempeñen y que sean capaces de ampliar la producción de conocimiento. Los hábitos de la mente son patrones de conducta intelectual que llevan a comportarse inteligentemente, produciendo resultados de mayor calidad y significado. Se crean patrones, y en una nueva situación se recurre a las experiencias del pasado. Allí, estos patrones se revisan, se valoran, se modifican, se adaptan y se eligen los más adecuados, para dar solución al problema que se presenta. Estos hábitos de la mente son un nuevo enfoque de la educación, que llevan hacia unos aprendizajes que serán más amplios, duraderos y esenciales. (Costa, 1999)

Ritchhart y Perkins, 2008 citados por (Salmon, 2014, pág. 85) proponen seis características que hacen visible el pensamiento: 1.El aprendizaje es consecuencia del pensamiento; 2. El pensar bien no es un asunto de destreza, sino de disposiciones o hábitos; 3. El desarrollo del pensamiento es un asunto social; 4. Para promover el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible; 5. La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender; 6. Las escuelas deben ser culturas de pensamiento, es decir, el maestro debe estar en constante aprendizaje. Un salón con cultura de pensamiento, es un lugar donde el pensamiento individual y colectivo se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de las

experiencias cotidianas, según Ritchhart, citado por (Salmon, 2014, pág. 86). Este es el marco para entrelazar y desarrollar las diversas fuerzas culturales.

Estas fuerzas culturales comunican a los niños que su pensamiento es valioso, que se espera que lo usen para aprender, señalan como el pensamiento interviene en el aprendizaje y sirve como andamiaje en el mismo. Esas ocho fuerzas culturales de las que habla Ritchhart para promover el pensamiento visible son:

Tabla 2. Las fuerzas culturales.

Expectativas	El maestro tiene altas expectativas en que sus estudiantes utilizan el pensamiento para aprender, resolver problemas, preguntarse, tener perspectivas, etc.
Oportunidades	Basado en las expectativas, el maestro crea oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes puedan utilizar diferentes formas de pensar para comprender y aprender
Rutinas de pensamiento	Estructuras de preguntas o provocaciones que generan pensamiento en el niño
Lenguaje y conversaciones	Interacciones entre el adulto y el niño que ponen al descubierto expectativas que el maestro tiene del niño y la forma en que valora el pensamiento en su aula
Modelar el pensamiento	Forma en que el maestro modela el pensamiento, marcando la cultura de pensamiento en el salón de clase
Interacciones y relaciones	Discurso del maestro en el aula e interacción con sus estudiantes. Ante la demanda del maestro por algún tipo de pensamiento, para resolver un problema, se crea un diálogo enfocado en el pensamiento
Ambiente físico	Revela la filosofía del maestro, y su valoración por el pensamiento, pone al descubierto el trabajo de los niños, el respeto y el valor al pensamiento que ha dado forma a su trabajo
Tiempo	El maestro crea oportunidades en las que los niños puedan

pensar, abre espacios para la reflexión.

Fuente: (Salmon, 2014)

Una de estas ocho fuerzas culturales, que serán usadas como herramienta de aprendizaje en el presente trabajo de investigación son *las Rutinas de Pensamiento*. Estas rutinas son protocolos sencillos para exploración de ideas. Son patrones de acción que pueden integrarse a variedad de contextos. Están formadas por estructuras sencillas, por ejemplo un conjunto de preguntas o una corta secuencia de pasos. Se denominan rutinas porque se realizan una y otra vez dentro de la estructura de clase. Las rutinas de pensamiento se trabajan para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento y en el aula la creación de culturas de pensamiento. Las rutinas 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. (Project Zero. Pensamiento Visible, 2014)

Para el presente proyecto de investigación, teniendo en cuenta los objetivos del mismo y la edad de los estudiantes se escogieron tres *Rutinas de pensamiento*: “¿Qué te hace decir eso?”, “Pensar, Juntarse, compartir” y *Ver, pensar, preguntarse*. Entre muchas otras, estas tres rutinas de pensamiento fueron seleccionadas porque los propósitos de cada una, las hacen apropiadas para que los niños alcancen los objetivos de las actividades que conforman la *Estrategia pedagógica* como son: Promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos, Guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas, Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes, Promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente y Fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas.

Rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”.

La primera rutina seleccionada, denominada “¿Qué te hace decir eso?”, es una rutina de interpretación con justificación. (Project Zero. Pensamiento Visible, 2014). Esta rutina se escogió porque tiene como propósito alentar a los estudiantes a describir lo que saben o lo que vieron que pasó y luego les pide construir explicaciones. Promueve el razonamiento probatorio,

es decir, el razonamiento basado en la evidencia. Los invita a compartir sus interpretaciones y los anima a entender diferentes alternativas y múltiples perspectivas.

Protocolo de la Rutina de Pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”:

1. ¿Qué pasó.... con respecto a....?
2. ¿Qué te hace decir eso?

Aplicación:

Esta rutina de pensamiento pide a los estudiantes que describan un hecho y luego que expliquen su interpretación con evidencias. 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 porque tiene esa posición sobre el tema.

Lanzamiento:

La rutina será utilizada con el grupo completo. Las preguntas pueden variarse en número y maneras, sin perder de vista el propósito de desarrollar el razonamiento probatorio.

Rutina de pensamiento “Pensar, Juntarse, compartir”.

La segunda rutina seleccionada, se llama *Pensar, Juntarse, compartir*. Es una rutina para el razonamiento activo y la explicación. (Project Zero. Pensamiento Visible, 2014). Su propósito es animar 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 anima a los estudiantes a compartir múltiples perspectivas.

Protocolo de la Rutina de Pensamiento.

1. La docente plantea una pregunta a los estudiantes
2. Pensar: Ellos toman un tiempo para pensar la respuesta
3. Juntarse: Se reúnen en un grupo.
4. Compartir: Socializan la respuesta en el grupo

Aplicación:

En las actividades didácticas de este proyecto de investigación la rutina se aplicará para responder preguntas específicas hechas por la docente a los estudiantes acerca de los comportamientos que ellos tuvieron durante los juego de las actividades didácticas, de esta forma razonarán y explicarán lo que les pareció correcto o incorrecto.

Lanzamiento:

Al iniciar la rutina es importante recordarles a los estudiantes que deben turnarse y escucharse. Una buena estrategia es decirles que no se les preguntará lo que ellos piensan, sino lo que piensan sus compañeros.

Rutina de pensamiento Ver, pensar, preguntarse.

La tercera rutina seleccionada se denomina *Ver, pensar, preguntarse*. Es una rutina para observar cuidadosamente y hacer interpretaciones reflexivas. (Project Zero. Pensamiento Visible, 2014). Su propósito es estimular la curiosidad, animar a los estudiantes a realizar observaciones detalladas e interpretaciones reflexivas.

Protocolo de la Rutina de Pensamiento

La docente plantea preguntas a los estudiantes, acerca de la actividad didáctica escogida:

1. ¿Que ves?
2. ¿Qué piensas de eso?
3. ¿Qué te preguntas sobre eso?

Aplicación:

En el presente proyecto de investigación, esta rutina se aplicará para animar a los estudiantes a pensar en detalle porque les llaman la atención determinados eventos ocurridos en los vídeos sobre convivencia seleccionados, reflexionar con lo que ellos piensan que podría estar pasando y explicar porque creen eso. Finalmente se les pide que hagan una pregunta sobre el vídeo.

Lanzamiento:

Las dos preguntas iniciales del protocolo se harán juntas: ¿Qué ves?... ¿Qué piensas de eso? La ultima: ¿Qué te preguntas acerca de eso? Se hará de forma independiente, para permitir que otros niños participen y que hagan preguntas sobre otros momentos del vídeo.

2.3 Marco Legal

Es una necesidad de todas las comunidades formar en ciudadanía. Pero en la sociedad colombiana, en donde se presentan desde hace más de 50 años variadas formas de violencia, esta necesidad se acentúa aún más. Por esto desde entidades Nacionales e Internacionales se busca generar estrategias para educar en los colegios y escuelas colombianas, desde el nivel preescolar en *Competencias ciudadanas*.

“Con la definición de la Constitución Política en su Artículo 41, en el año de 1991, Colombia se comprometió a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en todas las instituciones educativas. Es así que, el Ministerio de Educación Nacional trabaja para formular políticas, planes y programas orientados a la formación de colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Por ello, las Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (*MEN Colombia, 2012*)

Al respecto “El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, PNDE, se define como un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio.” (MEN. Colombia, 2012). En él se plantea como uno de los desafíos para Colombia, la *Educación para la paz la Convivencia y la Ciudadanía*, que se lograra a través del diseño y aplicación de políticas públicas, que garanticen una educación basada en el enfoque de derechos y deberes; principios de equidad, inclusión y diversidad; valoración y tratamiento integral de los conflictos y el respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. (MEN. Colombia, 2012).

En marzo del 2013 se sanciona la Ley de Convivencia Escolar 1620, con la cual se crea el 'Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar', Con

esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. (MEN, 2013). Al respecto, dentro de la educación preescolar se busca formar en Competencias ciudadanas para prevenir las conductas violentas y agresivas, en edades posteriores.

A nivel internacional, la UNESCO propone crear consenso hacia el aprendizaje universal y para ello se crea la Comisión Especial sobre métricas de los aprendizajes. Ella plantea siete dominios en el aprendizaje que los estudiantes deben adquirir para estar a la vanguardia en el mundo globalizado. En la infancia temprana uno de esos dominios a desarrollar es el *Social y Emocional*, que se refiere a como los niños fomentan y mantienen relaciones con adultos y pares, también como se perciben a sí mismos en relación con otros. Algunos de los subdominios sugeridos para trabajar son los valores cívicos, en comunidad y sociales; la salud mental y bienestar. (Mejía, 2013)

CAPITULO III

Metodología

En este capítulo que se refiere al diseño metodológico de la investigación, se encuentran descritos el enfoque, la definición del supuesto teórico de investigación, la definición de categorías y sub-categorías, la descripción del contexto y la población, y los instrumentos que fueron diseñados para las distintas fases de la investigación.

3.1 Enfoque

El enfoque de la investigación fue predominantemente **Cualitativo** por las siguientes razones: en primer lugar, estuvo fundamentado en la experiencia del trabajo cotidiano en el aula (Hernández, et al, 2010). En segundo lugar, es en el aula de preescolar surgió la inquietud por mejorar las *Competencias Ciudadanas* en los estudiantes a través de una *Estrategia pedagógica con Rutinas de Pensamiento*; es decir, se desarrollaron en un contexto natural como afirman Rossman y Rollis 1.998, citados por (Folgueiras, 2009). Además es un contexto cotidiano en la escuela, según (Hernández, et al, 2010). En tercer lugar, la investigación se centró en el curso Transición 01 del Colegio Sierra Morena, y sus problemas de convivencia entre los estudiantes, por lo tanto prestó atención a una situación concreta, refiriéndose a un caso en particular, según Eisner, 1998, citado por (Folgueiras, 2009). Por último, la docente-investigadora estuvo inmersa en el ambiente de la investigación. (Folgueiras, 2009)

3.2 Alcance

La investigación tuvo un alcance descriptivo, porque, como afirman (Hernández, et al, 2010), buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analizó, además de describir tendencias de la población que se estudió.

3.3 Diseño de la Investigación

Se definió como diseño a seguir la *Investigación-Acción-Educativa*. Se afirma esto porque la finalidad del proyecto fue interpretar, comprender y transformar la realidad social para mejorar la calidad de la educación, como afirman Eisner, Rossman y Rollis 1.998, citados por (Folgueiras, 2009). El termino *Investigación-Acción Educativa* describe una serie de actividades realizadas por los docentes en su aula. Estas actividades buscaron, en primer término identificar problemas, luego crear estrategias de acción para implementarlas y más tarde someterlas a observación, reflexión y así generar cambios y producir conocimientos nuevos y mejorados en la educación.

3.4 Población

Para la investigación se seleccionó como población a la totalidad del curso Transición 1 de la Jornada mañana, Sede A, del Colegio Sierra Morena IED de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar, para el año lectivo 2015. Este curso está conformado por 12 niños y 15 niñas que tienen entre los cinco y seis años de edad. Los niños de Transición 1 se caracterizan por: ser capaces de incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes, de ajustar información a nuevos esquemas. Los niños de esta población controlan sus movimientos corporales, gozan con la danza y los juegos al aire libre. Les gusta observar libros, aprender rondas, canciones y versos. Controlan sus esfínteres y van solos al baño. Dibujan la figura humana, diferenciando sus partes y la personalizan otorgándole nombre de personas significativas para ellos. Les gusta mucho colaborar con la distribución de los materiales de trabajo y con el orden del salón. Están aprendiendo a tener en cuenta las opiniones y gustos de sus compañeros. La mayoría pronuncian bien las palabras y responden de forma coherente cuando se les pregunta. Son muy curiosos y se sorprenden con cualquier objeto o ser desconocido generando muchos interrogantes sobre él. Son protectores, cuidan y ayudan a los más pequeños. Saben su nombre completo, responden al escucharlo. Se interesan por aprender a escribirlo. Se diferencian los juegos de niñas y niños, tienden a permanecer agrupados por género. Disfrutan con el juego asociativo y de roles. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, se encuentran en la etapa del desarrollo pre operacional. (Colegio Sierra Morena IED, 2015)

Dentro del *Contexto De Aprendizaje* de los niños se evidenció que cuando ellos ingresaron al preescolar del Colegio provenían de jardines Infantiles públicos y privados. Se pudo observar que la socialización en estos jardines no es la más adecuada, pues han aprendido a solucionar los conflictos mediante la agresividad, no demuestran actitudes de respeto a sus compañeros: en los turnos para hablar, escuchar, en la fila, para prestarse los juguetes...entre otros. Además el aprendizaje de los preescolares Sierramorenistas se ve obstaculizado por el bajo nivel educativo de sus padres, el poco tiempo del que disponen para educarlos, su indiferencia y su falta de responsabilidad en el rol de padres o madres. Estos niños deben permanecer con “cuidadores” que los acompañan mientras sus padres trabajan largas jornadas. Estas personas no tienen la formación pedagógica necesaria para brindar a los niños los estímulos requeridos, generando un ambiente pobre en experiencias adecuadas de aprendizaje que producen déficits cognitivos importantes e irreversibles.

Desde los *Contextos Psicológico y Familiar* de los niños del preescolar en la institución, es muy común la violencia intrafamiliar: las madres son golpeadas por sus esposos bajo un sinnúmero de pretextos. Los padres, esposos y padrastros y en general las figuras masculinas de las familias desahogan en ellas y en sus hijos sus frustraciones con golpes y maltrato. Estas conductas son relatadas por los niños a sus docentes. Los niños y niñas al crecer, actúan de la misma forma agresiva respecto a sus pares. Así se genera el llamado “matoneo escolar” convirtiéndose en maltratadores o maltratados. Este stress en niños pequeños incide en su desarrollo cerebral, en su salud mental y física, en su aprendizaje y en la forma de manejar el stress y las emociones, afirma Fraser Mustard, (2003).

Los padres de los estudiantes autorizaron la participación de sus hijos en el presente trabajo de investigación a través de la firma de un consentimiento informado, firmado el día 6 de febrero de 2015. (Ver anexo N°1)

3.5 Supuesto Básico de la Investigación

El supuesto básico del que partió esta investigación es:

Si a los niños de transición 1, con dificultades en su convivencia se les aplica una *Estrategia Pedagógica* diseñada con actividades pedagógicas basada en *Rutinas de Pensamiento*, encaminada al fomento de las *Competencias Ciudadanas*, entonces los niños incrementarán dichas Competencias, y por lo tanto la convivencia mejorará en el aula.

3.6 Categorías de Análisis

Desde este supuesto básico se construyeron las categorías definidas a la luz del foco de estudio que son dos:

- a. Competencias Ciudadanas
- b. Rutinas de pensamiento.

A su vez de las anteriores categorías se desprendieron las siguientes subcategorías, que han sido descritas ampliamente en el marco teórico de la presente Investigación:

- De la categoría de *Competencias Ciudadanas*, las sub-categorías a trabajar son:
 1. Conocimientos iniciales (Categoría Conocimientos)
 2. Identificación de las propias emociones (Competencia Emocional)
 3. Manejo de las propias emociones (Competencia Emocional)
 4. Empatía (Competencia Emocional)
 5. Asertividad (Competencia Comunicativa)
 6. Saber Escuchar (Competencia Comunicativa)
 7. Iniciación a la Argumentación (Competencia Comunicativa)
- De la categoría Rutinas de pensamiento, las sub-categorías a trabajar son:
 1. Rutina de pensamiento: “¿Que te hace decir eso?”
 2. Rutina de pensamiento: Pensar, Juntarse, Compartir.
 3. Rutina de pensamiento: Ver, Pensar, Preguntarse.

3.7 Instrumentos y Técnicas de Recolección de información

3.7.1 Técnica de Observación.

En el presente trabajo de investigación la información se recolectó a través de la técnica de la *Observación*, se escogió esta técnica por dos razones: la primera, la docente investigadora estuvo inmersa en el contexto de la investigación y la segunda, por la corta edad de los individuos de la población, quienes a sus cinco años, apenas han iniciado su proceso de alfabetización, en tal caso esta técnica facilitó recoger los datos.

A propósito de la técnica de observación, Hernández Sampieri y otros (1991), citados por (Fernández, 2002) afirman que “en investigación Social, la observación es una técnica de recolección de datos que ejerce un mínimo de interferencia sobre el comportamiento de las personas sobre las cuales se está recopilando la información”, y fue muy apropiado para esta investigación, obtener información registrando las manifestaciones de *Competencias Ciudadanas* que surgieron de los estudiantes de manera espontánea durante la realización de las Actividades didácticas y las Rutinas de pensamiento, puesto que de esta forma se pudo realizar un contraste entre las formas de comportamiento inicial de los estudiantes con las que presentaron después de la intervención. Según (Hernández, et al, 2010), la observación implica para el observador estar inmerso en profundidad en la situación social, tener un papel activo, además de ser muy reflexivo, prestar especial atención a cada detalle, suceso, evento e interacción; en este caso, la observadora tuvo la ventaja de ser la docente a cargo del curso que conformaba la población objeto de investigación. De esta forma los niños están familiarizados con su presencia. Como afirma (Folgueiras, 2009), a lo largo del proceso de observación, se va focalizando y afinando la información seleccionada.

3.7.2 Instrumentos de recolección de Información

Para la recolección de los datos arrojados por esta observación directa, la docente investigadora empleó dos instrumentos: la Lista de Chequeo y el Registro de Observación. La

lista de chequeo se usó para evaluar actitudes de los estudiantes relacionadas con los comportamientos en Competencias ciudadanas y se utilizó durante la Actividad de Diagnóstico y la Actividad Final. Esta lista de chequeo fue adaptada por la docente investigadora, teniendo en cuenta que en este caso y según, (Ministerio de salud de Chile, 2009), una lista de chequeo es una herramienta metodológica formada por una serie de comportamientos, organizados de forma lógica que valoran en detalle la presencia o ausencia de un conjunto de elementos teórico-prácticos sobre temáticas, en este caso Competencias Ciudadanas. La lista de chequeo mejora la recolección de información porque sirve para delimitar y clasificar variables y conceptualizaciones a valorar. Así, el observador puede considerar por separado cada uno de los elementos que conforman la lista chequeo. Para la lista de chequeo de la actividad de diagnóstico, las variables a contemplar fueron Empatía, manejo de las propias emociones y Asertividad. (Ver anexo 2). Para la actividad de salida, las variables evaluadas fueron: Conocimientos iniciales, en la categoría de Competencias emocionales el Manejo de las propias emociones y la Empatía, en la categoría de Competencias comunicativas el Saber escuchar y la Iniciación a la Argumentación. Estas competencias se valoraron en cada estudiante. (Ver anexo 3)

Los registros de observación fueron creados por la docente investigadora, basados en una revisión bibliográfica de los autores (Hernández, et al, 2010), y (Martínez, 2011) y se construyeron de acuerdo a las necesidades de recolección de datos que la investigadora consideró pertinentes para la observación de cada una de las seis actividades didácticas y de las *Rutinas de pensamiento* que componen la *Estrategia Pedagógica*.(Ver anexo 4).Según afirma, (Martínez, 2011), en este caso, el registro de observación creado por la docente investigadora es una “una guía de observación que se crea a partir de unos indicadores, fijados previamente, que designan los comportamientos que han de observarse”.

Los registros de observación de cada actividad constaron de dos partes: la primera parte recogió los datos de observación de la actividad didáctica, y la segunda parte registró los datos recolectados en la rutina de pensamiento. En el instrumento creado para la recolección de datos en la actividad didáctica, se recopiló información acerca de las condiciones del lugar de la actividad y el desarrollo de la misma. Seguidamente se describieron las observaciones hechas por la investigadora, acompañadas de la interpretación de dichas observaciones, que antecedidas por

la reflexión con la asesora. Posteriormente aparecen las conclusiones establecidas para la actividad, seguidos de los resultados relevantes no esperados para la misma y por último la reflexión pedagógica de la docente. En el mismo sentido, el registro de observación de las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? (de las actividades didácticas 1, 2,4 y 5) y “Veo, pienso, me pregunto” (actividad didáctica 6) está estructurado por los criterios de: pregunta, participante, respuesta y explicación. En el apartado de pregunta se registraron las preguntas construidas para cada Rutina de pensamiento, en el de participante aparecen cada uno de los estudiantes que respondió la pregunta, en el ítem de respuesta se consignan las respuestas dadas por cada uno de los participantes a la pregunta hecha en el primer apartado y en el ítem de explicación se registró la respuesta de los participantes ante la pregunta ¿Qué te hace decir eso?, que busca evidencia acerca de la primera pregunta. El instrumento finaliza con el apartado de “Cierre”, en el cual se registró la forma como la docente concluyó cada una de las Rutinas de pensamiento con sus estudiantes. Al registro de observación de la Rutina de pensamiento “Pensar, juntarse, compartir” de la actividad didáctica N° 3 denominada “Las tres islas”, se agregó otro apartado que se refiere a la valoración del trabajo grupal.

3.8 Plan de acción

El proyecto de investigación estuvo conformado por tres fases: la primera es la fase de diagnóstico, la segunda es la fase de intervención y la tercera es la fase de salida. La fase de diagnóstico se hizo a través de una actividad de juego libre que permitió observar el comportamiento y las competencias ciudadanas de los estudiantes en interacción espontánea con sus compañeros. La fase de intervención, se desarrolló a través de seis actividades didácticas que conformaron la estrategia pedagógica, diseñada con el propósito de obtener evidencias para respaldar o refutar el supuesto básico de esta investigación. Cada una de las actividades didácticas se planeó en función de un diagnóstico inicial debido a la necesidad de familiarizar a los estudiantes con el manejo de las rutinas de pensamiento y ambientarse en contextos apropiados para cada actividad, que a la docente de preescolar le permitieran obtener una mejor comprensión de las dinámicas de trabajo que se realizarían. Luego de realizada cada actividad la docente hizo una reflexión pedagógica sobre los éxitos y dificultades de la actividad, a raíz de

esto se hicieron ajustes pertinentes para la siguiente actividad. La fase de salida se hizo mediante una actividad de trabajo cooperativo en la cual se puso en juego el uso de las competencias ciudadanas, para establecer el nivel de fomento que se logró en las mismas. En el análisis de resultados se dará cuenta de las situaciones vividas en el diagnóstico y en cada actividad, incluyendo la de salida.

La *Estrategia Pedagógica* se encuentra condensada en una matriz, que tuvo como intencionalidad permitir la observación panorámica en su conjunto, para hacer los ajustes pertinentes, fruto de las reflexiones pedagógicas de la docente investigadora, a medida que avanzaba la intervención. La matriz creada por la investigadora, bajo la tutoría de su asesora, está conformada por los siguientes ítems: Competencias Ciudadanas, indicadores, actividad didáctica y rutina de pensamiento. En el apartado de competencia ciudadanas se especifica la Competencia ciudadana que se fomentó. En el apartado de indicadores se especificó cual actitud del comportamiento de los niños se observó para establecer el nivel de fomento de la Competencia ciudadana. Bajo el apartado de actividad didáctica aparece el nombre de la Actividad específica en la cual se desarrolla la mencionada competencia ciudadana y finalmente en el apartado de Rutina de pensamiento, aparece el nombre de la Rutina de pensamiento que acompaña a la actividad didáctica mencionada en el apartado anterior.

La versión final de dicha matriz se presenta a continuación:

Tabla N° 3 Versión final de matriz de la Estrategia Pedagógica.

COMPETENCIA CIUDADANA	INDICADOR	ACTIVIDAD DIDACTICA	RUTINA DE PENSAMIENTO
1. Conocimientos	Construye conocimientos sobre competencias ciudadanas	Construyamos un	¿Qué te hace decir eso?
		humano	¿Y tú qué opinas?
		Viendo, pensando y preguntando	¿Qué te hace decir eso? Ver, pensar, preguntarse
2. Identificación de las propias emociones	Hace representación pictórica de sus emociones Identifica sus propias emociones	Franklyn en la Oscuridad	¿Qué te hace decir eso?
		Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?

(Competencia Emocional)	Asocia emoción con un icono que lo representa	Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
		¿Y tú qué opinas?	¿Qué te hace decir eso?	
		Viendo pensando y preguntando	Ver, pensar, preguntarse	
		Franklyn en la Oscuridad	¿Qué te hace decir eso?	
3. Manejo de las propias emociones (Competencia Emocional)	Control del enfado	Construyamos humano	un ¿Qué te hace decir eso?	
		Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
	Superación de la tristeza	Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?	
		Construyamos humano	un ¿Qué te hace decir eso?	
	Manifestación de la alegría	Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
		Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?	
		Construyamos humano	un ¿Qué te hace decir eso?	
		Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
	4. Empatía (Competencia Emocional)	Evidencia conductas de otras personas	Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?
			Franklyn en la Oscuridad	¿Qué te hace decir eso?
Interpreta expresiones Faciales		Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
		Y tú qué opinas	¿Qué te hace decir eso?	
		Viendo, pensando, preguntando	Ver, pensar, preguntarse	
		Y tú qué opinas	¿Qué te hace decir eso?	
		Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir	
		Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?	
5. Asertividad (Competencia comunicativa)		Manifiesta inconformidad sin ofender	Viendo, pensando, preguntando	Ver, pensar, preguntarse
			Las tres islas	Pensar, juntarse, compartir
	Escucha atención	Globo en el aire	¿Qué te hace decir eso?	
		Construyamos humano	un ¿Qué te hace decir eso?	
6. Saber escuchar	Escucha atención	Franklyn en la Oscuridad	¿Qué te hace decir eso?	
		Y tú qué opinas	¿Qué te hace decir eso?	

		Viendo, pensando, Ver, pensar, preguntarse preguntando
7. Iniciación a la argumentación	Comunica sus ideas claramente, dando explicaciones	Y tú qué opinas ¿Qué te hace decir eso?
		Viendo, pensando, Ver, pensar, preguntarse preguntando

Fuente: Creación de la autora

A continuación se describen de manera breve las fases de la investigación, cada una puede encontrarse descrita en forma detallada en los anexos. Para comodidad del lector, en la secuencia de los análisis de datos aparecen descripciones precisas de cada una de las actividades que componen la estrategia didáctica.

3.8.1 Fase de diagnóstico.

Para la fase de diagnóstico se diseñó una actividad didáctica denominada: “Descubriendo los rincones”. A través de ella se buscó sondear el nivel en el que se encontraban algunas competencias ciudadanas, para establecer el punto de partida de la estrategia pedagógica en este aspecto. Esta actividad se describe con detalle en el apartado de análisis de datos, además aparece en el anexo N°5.

3.8.2 Fase de intervención.

Para esta fase se diseñó una batería de seis actividades didácticas, cada una acompañada de una rutina de pensamiento. Cada actividad didáctica era un escenario práctico en el cual se evidenciaron situaciones de convivencia escolar cotidianas, y como es normal se presentaron conflictos. Para dirimirlos se recurrió a dos herramientas: una fue la intervención directa de la docente como mediadora de esos conflictos, que lideró la formación en competencias ciudadanas y la otra fue la reflexión hecha por los niños y la docente a través de las Rutinas de pensamiento, para la construcción grupal de nuevos conocimientos sobre competencias ciudadanas. Cada una

de ellas aparece descrita en detalle en el apartado de análisis de datos. Además pueden apreciarse en los anexos N° 6, 7, 8, 9,10 y 11.

3.8.3 Fase de salida.

Actividad de final

La actividad final se denominó “*Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia*” y atendió al análisis de los resultados del diagnóstico y del desarrollo de la estrategia pedagógica en su conjunto (con los datos observados y registrados en cada una de las seis actividades). Consistió en un trabajo cooperativo que tuvo como producto final un libro gigante en el que se plasmaron los acuerdos de convivencia en el aula, contruidos por los niños a través de la estrategia pedagógica. (Ver anexo N.12) Para evidenciar el nivel en que se encontraban las *Competencias Ciudadanas*, durante la actividad final, se aplicó de nuevo la lista de chequeo. (Ver anexo N°3).

CAPITULO IV

Resultados y Análisis de Investigación

La estrategia pedagógica como se explicó en el marco conceptual, obedece a un conjunto de actividades orientadas estratégicamente para obtener avances en el fomento de algunas competencias ciudadanas específicas, ubicadas dentro de tres tipos de competencias ciudadanas. En primer lugar, en la competencia “Conocimientos”, están algunos conocimientos necesarios para trabajar constructiva y pacíficamente. En segundo lugar, en las Competencias emocionales están: la identificación, el manejo de las propias emociones y la empatía. En tercer lugar, en las Competencias comunicativas se encuentra la asertividad.

La estrategia pedagógica, como se describe en el apartado de metodología, está conformada por una actividad de diagnóstico, seguida de seis actividades didácticas y una actividad final. (Ver matriz en Tabla N° 2). El anexo 5 corresponde a la actividad con la que se realizó el diagnóstico cuyos resultados se interpretan a continuación. Las actividades didácticas aparecen detalladas como anexos (6, 7, 8, 9, 10,11); el anexo 12, corresponde a la actividad final. Cada una de las actividades incluidas, tanto la de diagnóstico como la actividad final, se desarrollan en dos momentos; en el primer momento se desarrolla la actividad didáctica y en el segundo momento se realiza una reflexión acerca de la actividad entre docente y estudiantes. En la reflexión participaron los estudiantes, opinando acerca del desarrollo de la actividad y los comportamientos adecuados o no de los participantes. En las actividades didácticas esta reflexión se hace estructurada por las Rutinas de pensamiento.

4.1 Resultados o hallazgos

4.1.1 Resultado y hallazgos en la actividad de diagnóstico.

El diseño del diagnóstico tuvo como propósito investigativo sondear las manifestaciones de competencias ciudadanas que tenían los estudiantes de la población, para establecer un punto de partida desde el cual se diseñó e implementó la estrategia pedagógica. (Ver anexo N°5)

Para la actividad de diagnóstico se dispuso el mobiliario del salón retirando las sillas y en cada mesa se organizó uno de los seis rincones de juego libre con diversos materiales, dispuestos así: 1. Rincón de juegos de mesa (con loterías, rompecabezas, juegos de parejas) ,2. Rincón de títeres, 3. Rincón de disfraces, 4. Rincón de juegos simbólicos, 5. Rincón de cuentos y 6. Rincón de construcción (con juegos de lego y armo-todo). En el comienzo de la actividad se invitó a los niños a observar los rincones y a describir qué se podía hacer en cada uno de ellos. Luego se les estimuló a pensar y decidir cuál rincón elegirían. A continuación, se les invitó a jugar en el rincón escogido por cada uno. Luego de 20 minutos de juego, se conformaron grupos de tres estudiantes y se dieron unos instantes para escoger entre los tres, el rincón de su preferencia. Se les animó a jugar como equipo en el rincón escogido. Terminada la actividad, los niños se sentaron en semi-círculo para hacer la reflexión sobre su comportamiento y pidieron la palabra para opinar sobre lo sucedido durante el juego, respondiendo a preguntas de reflexión que hizo la docente.

Para medir el nivel en el que se encontraban las competencias ciudadanas a fomentar, se aplicó una Lista de Chequeo, en la cual se registraron los comportamientos observados en los niños, por la docente investigadora durante la actividad de diagnóstico. (Ver anexo 2), Luego de analizar los datos de dicha lista de chequeo y teniendo en cuenta que la población estaba conformada por 27 estudiantes, se pudo establecer que en las competencias emocionales, respecto al manejo de las propias emociones, trece (13) de ellos comparten el juego e invitan a los otros a jugar. Los otros trece (13) quieren los juguetes para ellos solos y son muy impacientes para esperar su turno. Creen que si hay algo que ellos quieren deben dárselo inmediatamente, sin considerar a los otros, incluso llegando a la agresión física o verbal, para obtenerlo. Se observa que uno (1) de ellos entiende el juego como pelear o agredir a los otros, tiene la constante tendencia de golpearlos o quitarles lo que ellos tienen de forma muy agresiva, llega hasta arrojarles al suelo con patadas y puños. Algunos que lo ven, tienden a imitarlo. Esto sucede reiteradamente, a pesar de la frecuente intervención de la docente.

Desde la categoría de Empatía, según las observaciones registradas en la gráfica, quince (15) estudiantes entienden que los otros sienten lo mismo que ellos. Ocho (8) parecen desconocer que a los demás les duele ser golpeados, o les ofende ser agredidos. Cuatro (4) agreden

intencionalmente a los demás y se empeñan en tomar por la fuerza lo que desean sin la más mínima consideración hacia los demás.

Respecto a las competencias comunicativas, en cuanto a la asertividad, en dos (2) se evidencia un poco de respeto por escuchar y dejar manifestar sus deseos y pensamientos, a los demás. Los veinticinco (25) restantes manifiestan sus deseos y emociones de forma brusca y ofensiva hacia los demás; la mayoría son muy espontáneos en sus comentarios, pero no cuidan la forma de decir las cosas, cuando se disgustan ofenden a propósito con gestos y palabras. Pocos de ellos expresan voluntariamente lo que sienten y lo que quieren, esto genera frustración porque no logran hacerse entender de sus compañeros. La mayoría no consideran la posibilidad de hablar para dirimir un conflicto, sino que manifiestan su enojo con agresividad física y/o verbal.

A continuación de la actividad se realizó una reflexión con los estudiantes a través de preguntas formuladas por la docente, con el fin de sondear los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a las competencias ciudadanas, la capacidad para reflexionar sobre sus actos, y la capacidad para comunicar a otros lo que pensaban y sentían sobre lo ocurrido en la actividad (Ver preguntas en el anexo N°. 5). En esta reflexión manifestaron que les gustó como estaba dispuesto el salón, además les gustó disfrazarse, jugar con los títeres y compartir con los amigos. Otro niño dijo que le gustó el juego porque no lo había jugado antes y esto los hizo felices. Respecto a lo que no les gustó, comentaron que un estudiante le pegó a otro y rasguñó a otro. Esto no les gusta porque les “duele cuando les pegan y les dicen cosas feas”. No les gustó “que un estudiante le arrancó la cola al disfraz del gato”. A otra niña no le gustaron los disfraces porque le “quedaban pequeños”. Referente a qué hacer para mejorar el juego la próxima vez propusieron “que los niños y niñas se respeten, no peleen y no se golpeen ni se rasguñen”. Consideran que no hubo respeto y buena actitud en el trato de compañeros durante el juego por parte del estudiante que agredió a los compañeros, pero que la mayoría fueron “amables y compartieron”.

Resultados del diagnóstico.

- La mayoría de los niños mostró agrado por la actividad, además manifiestan su interés por participar en la reflexión. Sin embargo, son muy impulsivos: levantan la mano sin

pensar antes que van a decir. No respetan el turno y quieren hablar todos al tiempo. Se observó que se les dificulta expresarse, explicar y argumentar con certeza sus respuestas. Unos pocos no participan porque son muy tímidos y les da vergüenza hablar en público.

- Es necesario, por la corta edad de los estudiantes y su iniciación a la vida escolar (que implica también la socialización), enseñar algunos conocimientos necesarios y fundamentales para la sana convivencia; pueden construirse con los niños desde sus conocimientos previos y mejorarse con la intervención de la docente; conocimientos sobre: cooperar, compartir, respetar, participar pensar, escuchar, esperar el turno, entre otros, que a lo largo del proceso sean necesarios.
- Ante las agresiones, falta de comunicación y dificultades para el manejo de las propias emociones se hace necesario implementar una *Estrategia pedagógica* que fomente el desarrollo de las competencias ciudadanas mencionadas, para tener una convivencia más constructiva y pacífica entre los estudiantes.
- Se requiere generar agrado y curiosidad. Dar un espacio de descanso después del juego, ayuda para que centraran nuevamente la atención durante la reflexión.
- La distribución del mobiliario, retirando las sillas y distribuyendo las mesas por el salón, para colocar cada uno de los rincones fue importante, porque hubo amplitud y comodidad para permitir el juego.

4.1.2 Resultados y hallazgos de la fase de intervención: estrategia didáctica.

Los resultados y hallazgos de la Estrategia pedagógica se muestran organizados de acuerdo a la secuencia de realización de cada una de las actividades didácticas. Esto con el fin de establecer algunas relaciones entre resultados de las actividades para la presentación de la información.

La *primera actividad didáctica* denominada “*Construyamos un humano*”. Tuvo como propósitos generales: el trabajo en equipo, la cooperación y el compartir los espacios y materiales de trabajo; mediante la búsqueda de ellos se pretendía alcanzar como objetivos en primer lugar, iniciar a los estudiantes en el manejo de sus propias emociones (rabia, tristeza, miedo, alegría), a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades escolares. En

segundo lugar, promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. En tercer lugar, guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. Por último, animar a los estudiantes a compartir sus puntos de vista e interpretaciones y a entender que los de sus compañeros son diferentes. (Ver anexo N° 6)

Para el desarrollo de la actividad, los niños conformaron equipos de cuatro a cinco participantes. Se inició calcando la silueta de uno de ellos en papel kraft y luego, decoraban entre todos la parte del cuerpo que se indicara. Terminado el trabajo, las siluetas se colocaron como decoración del aula y se hizo énfasis en que la construcción en equipo, con el trabajo y el esfuerzo de todos había dado como resultado un hermoso trabajo. Como los niños a esta edad no logran centrar su atención por periodos prolongados, se hizo necesario que tomaran un breve descanso para que volvieran a centrar la atención y realizaran la Rutina de pensamiento.

En esta actividad como ya se mencionó, se trabajó la subcategoría el *Manejo de las propias emociones*, para iniciar a los estudiantes en el manejo de las mismas (rabia, tristeza, miedo, alegría). Al respecto se puede afirmar que la alegría de los niños se evidenció todo el tiempo, porque trabajaron con dinamismo y entusiasmo. Les gustó manipular material de artes plásticas y al finalizar vieron la belleza estética de su trabajo realizado en equipo. La actividad propició un escenario para que los niños aprendieran a *controlar la rabia* porque creó la necesidad de negociar ante los conflictos que se presentaron al compartir el material y establecer el espacio en que cada uno trabajaría: en primer lugar, en un grupo de trabajo una niña, se negó a compartir los materiales, se enojó e hizo una rabieta; en un grupo diferente, otro niño actuó de igual manera por los mismos motivos. En segundo lugar, hubo quejas de parte de algunos estudiantes en varias ocasiones por dificultades para compartir el material y el espacio de trabajo. Los dos niños que presentaron dificultades y se enojaron sin control, manifestaron claramente una conducta egocéntrica propia de esta edad: no reconocieron los intereses, las necesidades ni los puntos de vista de los otros, tampoco reconocieron que son diferentes de los suyos. La maestra dialogó con la niña que hizo la rabieta para hacerla razonar sobre sus acciones y las consecuencias para sus compañeros e hizo sentir a la niña, responsable por el trabajo del grupo; así, la ayuda a superar el egocentrismo y la encamina hacia la *empatía* como afirman Krevans y Gibbs, (1996) citados por Kail & Cavanaugh, (2006).

De la manera descrita, se permite aprender a *manejar sus propias emociones*, impidiendo que sean las emociones negativas (ira) las que la gobiernen, como afirman (Chaux, et al, 2004). La docente actuó así, porque sabía que los niños a esta edad ya están en capacidad de desarrollar la cognición social, es decir, entender los estados mentales de otros, sus intenciones y emociones, según afirman. Povinelli y Giambrioni, 2001, citados por (Papalia, et al, 2009). En contraste, el niño que no quería compartir los materiales, reflexionó y accedió a compartirlos, luego de dialogar con la profesora. Se podría pensar que el niño lo hace porque puede estar superando el egocentrismo y encaminándose hacia la *empatía*.

Ante los conflictos presentados por los niños para compartir el material y el espacio, el rol de la docente fue el de mediadora de conflictos, aportando habilidades sociales que los niños por su corta edad, están en proceso de desarrollar, como lo afirman, Mize, Petite 1997 y Brown 1995; Parke y Bahvnagri 1989, citados por Kail & Cavanaugh, (2006). También debió asesorar en problemas sociales que para los adultos no tienen mayor importancia, pero que son muy significativos para los niños. La intervención de la profesora fue indispensable porque ayudó a desarrollar la asertividad, así se hace que los niños sean menos agresivos, según investigaciones de Mize y Petite, 1997, citados por Kail & Cavanaugh, (2006). De esta forma se desarrolla el objetivo de animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes

La rutina de pensamiento *¿Qué te hace decir eso?*, aplicada en esta actividad, consistió en responder cuatro preguntas elaboradas por la docente, y lanzadas una por una a todo el grupo, acerca de lo sucedido en la actividad didáctica. Esas preguntas fueron: 1. *¿Ustedes saben que es cooperar? ¿Qué te hace decir eso?* 2. *¿Quién de ustedes cooperó con sus compañeros de equipo durante la actividad? ¿Qué te hace decir eso?* 3. *¿Ustedes saben que es compartir? ¿Qué te hace decir eso?* 4. *¿Qué cosas compartieron en la actividad? ¿Qué te hace decir eso?* 5. *¿Creen que las ideas y los pensamientos también se pueden compartir?.... ¿Qué te hace decir eso?*

En la rutina de pensamiento, la docente lanzaba la pregunta, quien quería responder levantaba la mano y se le daba el turno. A la respuesta dada la maestra preguntaba *¿Qué te hace decir eso?*, para provocar en el estudiante el razonamiento basado en la evidencia y explicar su

respuesta. Como aparece en los registros de observación de la actividad, durante la realización de la Rutina de pensamiento, los niños mostraron comportamientos muy impulsivos: algunos levantaron la mano y al darles la palabra no sabían qué decir. Además se observó que todos querían hablar al tiempo y tenían dificultad para escuchar respetuosamente a los compañeros. La docente intervino en varias ocasiones para mantener el orden y permitir la participación de todos. No obstante lo antes mencionado, se lograron algunas respuestas satisfactorias. A continuación aparecen algunas respuestas extractadas de los registros de observación: las respuestas a la primera pregunta de la profesora ¿Ustedes saben que 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”.

A la segunda pregunta: ¿Quién de ustedes cooperó con sus compañeros de equipo durante la actividad? Los niños respondieron: “Yo cooperé porque yo puse el pelo y la cara”, otro respondió “Yo, yo pinté las piernas y puse el aserrín y compartí”. Otro agregó “Sí, pinté los pies con Geraldine”. La tercera pregunta fue ¿Ustedes saben que 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, et al, 2009) afirman que: “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.

El tercer cuestionamiento de la rutina de pensamiento ¿Qué cosas compartieron en la actividad? Tuvo respuestas como “El papel para el cabello, les di a mis amigos; se lo pasé en la mano”. Otro niño respondió: “La pintura, ayudé a coger la pintura” y otro contestó: “El foammy, les di foammy a mis amigos”. Esto reafirma que los niños entendieron con claridad que es compartir. De aquí se infiere que los niños en la construcción de Conocimientos sobre competencias ciudadanas, entienden el compartir y la cooperación como conductas altruistas y prosociales que busca beneficiar a los demás, ayudándoles.

Las respuestas dadas por los niños de tan solo 5 años, aparecen registradas en los instrumentos de observación, así a la pregunta ¿Creen que las ideas y los pensamientos también se pueden compartir? resultaron realmente asombrosas: “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 desarrollar en el niño habilidades socio-cognitivas 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. Agrega Salmon que, los niños con un lenguaje más desarrollado poseen una mayor competencia socio cognitiva. Siendo este es un primer paso hacia la Empatía.

La rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, tenía entre sus objetivos, guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. Al respecto, los conocimientos previos que tenían los niños acerca de cooperar, compartir y trabajar en equipo fueron socializados, organizados y re-construidos por todos los estudiantes, con la mediación de la docente. Sirvieron como “andamiaje” para construir conocimientos más complejos y generar mayor comprensión en los estudiantes respecto a sus comportamientos en torno a la convivencia, los cuales, fueron utilizados en las siguientes actividades didácticas.

Al hacer el cierre de la rutina, la docente partió de estos conocimientos previos para dialogar con los niños y aclararles las ventajas de cooperar y compartir: Trabajar juntos para realizar una tarea, compartir ideas en la realización del trabajo, aprender unos de otros. Se felicitó y motivó a los estudiantes haciendo énfasis en que el trabajo de elaborar las siluetas humanas había quedado muy bien porque todos habían aportado para su realización.

Desde el enfoque de Chaux et al, (2004) entre las competencias comunicativas, se encuentra la *asertividad*, al fomento de esta competencia se dirigía el objetivo de promover la capacidad de los niños para comunicar a sus compañeros sus pensamientos y manifestar lo que les agrada o desagrada sin ofender. En esta primera actividad, se encontró que ante situaciones

de conflicto los niños manifestaron sus inconformidades ofendiendo a los otros; ante la ofensa, los ofendidos respondían con otra ofensa. La maestra medió la situación proponiéndoles decir lo que no les agrada, pero sin ofender, o responder a la ofensa pacíficamente sin otra ofensa. Ella, al mediar los conflictos, creó un espacio de participación y reflexión que permitió a los niños expresar sus ideas sobre convivir, sus conocimientos, sus experiencias, sus saberes y creencias. Desde Chaux et al, (2004), esta práctica permite aumentar la capacidad de comunicación efectiva con los otros y por lo tanto la posibilidad de interacción de manera “constructiva, pacífica, democrática e incluyente”.... “pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, etal, 2004, p.24). Al respecto un primer paso que han dado los niños hacia la *Asertividad* en las actividades cotidianas de clase, desde la fecha (marzo 4 de 2015) en que se realizó esa primera actividad hasta el presente (mayo 16, 2015), es reflexionar y reconocer que no está bien ofender a los compañeros; también son capaces de ofrecer disculpas cuando ofenden a los demás y al comienzo del año escolar, no se registraban tales actitudes.

La actividad “Construyamos un humano” fue motivante y agradable para los niños. El trabajo cooperativo en el aula, es una valiosa herramienta didáctica para fomentar las competencias ciudadanas porque permite que los niños compartan y cooperen, y les genera la necesidad de negociar ante los conflictos.

Como reflexión pedagógica de la docente, registrada en el instrumento de recolección de información (Ver anexo 4), surgió la necesidad de idear un mecanismo para enseñar a los niños a respetar el turno para hablar al tiempo que aprenden a escuchar. La práctica de la rutina de pensamiento demandó la creación de estrategias para mantener la atención en niños pequeños tales como: moverse y no permanecer sentado, modular la voz, centrar la atención, usar las tarjetas roja y amarilla para indicar los comportamientos inadecuados.

Es indispensable realizar la rutina en un momento del día en que los niños no estén cansados. Es prudente dar un descanso luego de realizar la actividad y antes de la reflexión.

Es necesario guiar a los niños para que elaboren respuestas más precisas y pertinentes respecto a las situaciones de convivencia.

A través del uso del uso de la rutina de pensamiento “Qué te hace decir esto”, los estudiantes, según las notas que la docente-investigadora posee de los registros de la actividad “Construyamos un humano”, lograron obtener algunos principios básicos para el ejercicio de la ciudadanía como: la importancia del trabajo en equipo para ayudarse mutuamente, compartir y lograr una meta.

La segunda actividad denominada “Franklyn en la Oscuridad” se desarrolló luego de “Construyamos un humano” porque la docente-investigadora pretendía que los niños repitieran comportamientos ya vividos en la primera actividad, tales como la necesidad de ayudarse mutuamente unos a otros cooperando y compartiendo, los asociaran con la ayuda que los personajes del cuento se brindan unos a otros para solucionar problemas. Por lo anterior esta segunda actividad, se enfocó en la importancia de reconocer las propias emociones, además de identificar los sucesos que generan estas emociones. Esto sin descuidar lo ya experimentado en la anterior actividad.

La *segunda actividad didáctica*, consistió en la lectura en voz alta de un cuento llamado “*Franklyn en la oscuridad*” (Bourgeois, et al, 1999), de donde toma su nombre. Tenía como propósito ayudar a los estudiantes a identificar en los personajes del cuento y en ellos mismos emociones básicas como la alegría, la tristeza y el miedo; es decir los objetivos a lograr respecto a las competencias ciudadanas eran tres: primero, propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones a través de diversas formas de expresión y la capacidad de expresar como se sienten. Segundo, promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten y por último animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes. La historia narra lo sucedido a Franklyn, una pequeña tortuga que teme a los lugares pequeños y oscuros, como su caparazón; ella busca solucionar su problema preguntando a varios amigos. Finalmente descubre con ayuda de su mamá que todos sus amigos tienen miedos y que lo mejor es ser valiente. La docente leyó el cuento en voz alta, a la vez que mostraba los dibujos del libro. Los estudiantes observaban, comentaban lo sucedido y se generó un diálogo participativo, mediado por la docente. Durante la lectura del cuento la docente hizo retroalimentación respecto a las afirmaciones de los estudiantes guiándolos con preguntas, acerca de cómo se sienten los personajes del cuento y por qué. Escuchó sus explicaciones y las tomó en cuenta para hacer parafraseo asegurándose que los niños estaban

escuchando con atención y comprendiendo la secuencia de la historia que narraba el cuento. Cuando era necesario orientaba los comentarios no acertados. Esto puede apreciarse en el siguiente ejemplo que aparece en el registro de Observación:

-Niño: “el pato tiene flotadores en las alas”

-Profesora: “¿Porque tiene flotadores?”

-Niño: “porque le da miedo ahogarse”

Los niños participaron activamente, opinando y comentando acerca de lo sucedido. La actividad fue amena y enriquecedora, porque el cuento los motivó y logró captar su atención.

Terminado el cuento se realizó la Rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? Luego de las *Reflexiones Pedagógicas de la Docente* respecto al comportamiento impulsivo de los niños al participar en la Rutina de pensamiento de la Actividad 1 “Construyamos un humano”, como aparece en el registro de observación de la actividad N° 2, la profesora creó un protocolo con el fin de modificar este comportamiento, y enseñar a los niños a participar por turnos y a escuchar a sus compañeros. Les explicó cuidadosamente los siguientes pasos: 1. Escuchar la pregunta hecha por la docente, 2. Pensar muy bien y en silencio la respuesta. 3. Levantar la mano para participar. 4. Responder cuando se conceda el turno. 5. A la respuesta dada la maestra les preguntaría ¿Qué te hace decir eso? Para que los niños respetaran sus turnos, la profesora elaboró unas fichas con números, de modo que cada niño hiciera su intervención según el turno asignado. Es importante anotar que este protocolo se siguió utilizando durante todas las actividades de la estrategia pedagógica. Con el transcurrir de las actividades los niños lo interiorizaron, se logró minimizar la impulsividad, aprendieron a participar más organizadamente y a escuchar con atención a quien habla.

Respecto, a la competencia emocional *Identificación de las propias emociones*, el objetivo de la actividad fue propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones a través de diversas formas de expresión y la capacidad de expresar como se sienten. Esta rutina de pensamiento está orientada a provocar en los niños el razonamiento basado en la evidencia, lo que se hace a través de la explicación de sus respuestas. En esta ocasión los niños tuvieron oportunidad de dibujar lo que les producía miedo, tristeza o felicidad y luego lo

socializaron al grupo. A través de los dibujos se visibilizó el pensamiento de los niños porque respondieron tres preguntas, no con palabras, sino mediante dibujos que luego socializaron y explicaron. Las tres preguntas fueron: 1. ¿A que le tienes miedo?, 2. ¿Qué te hace sentir feliz? 3. ¿Qué te pone triste? Los niños elaboraron sus propios dibujos a lápiz, en un trozo de papel blanco, y les asignaron un significado. En los dibujos aparecían personas cercanas a los niños (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. En el instrumento de recolección de datos se aprecia la foto del dibujo, junto a la explicación del niño. A la pregunta ¿A que le tienes miedo?, algunas explicaciones que acompañan los dibujos son: “Me da miedo que los otros me peguen”, otro niño manifestó: “Me dan miedo los lugares pequeños” y un tercero comentó “Me da miedo la oscuridad en la cama”. El facilitar a los niños expresar sus miedos ante sus compañeros, les ayuda a vencer sus temores y acrecienta la empatía, al permitirles imaginar cómo podrían sentirse los demás. (Papalia, et al, 2009). En esto último concuerdan (Chaux, et al ,2004).

A la segunda pregunta ¿Qué te hace sentir feliz? aparecen junto a los dibujos 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 pego 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 Bryan. Me pego 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 pudo descubrir situaciones emocionalmente fuertes en los niños: se evidenciaron momentos de tristeza, miedo y dolor que son ocasionados por las personas con quienes viven. Esto le permitió a la profesora comprender el porqué de muchos comportamientos agresivos de los niños con sus pares en el colegio. Estos niños 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, et al, 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 mediante la violencia.

En el mismo sentido, a través de estas explicaciones se pudo evidenciar que los niños son capaces de la *Identificación de las propias emociones*, es decir de “reconocer y nombrar emociones en sí mismos”, y reconocer las situaciones que les generan estas emociones (Chaux, et al, 2004, p.23). Los dibujos, junto con sus explicaciones manifestaron que los infantes diferenciaban claramente sus momentos de tristeza, miedo, dolor y eran capaces de explicar con certeza qué situaciones de su cotidianidad generaban en ellos esas emociones (Ver anexo N° 13 con fotos de los dibujos)

Al realizar los dibujos mencionados anteriormente, los niños según Piaget, citado por (Papalia, et al, 2009) hacen uso de la función simbólica, para representar mediante imágenes a las que atribuyen significado; los eventos que han sucedido en el pasado y les han generado emociones fuertes.

Durante el cierre de la rutina la docente se dirige a los niños, haciendo énfasis en algunos beneficios que tiene *Identificar las propias emociones*, como el autoconocimiento (que se encaminará a la autorregulación) y la capacidad de expresar a otros cómo se sienten para luego pedir apoyo; además, les habla de la importancia de saber qué situaciones generan en ellos esas emociones, para que pueden dialogar al respecto con un adulto de confianza. Esto les ayuda a prevenir maltratos.

En esta segunda actividad “Franklyn en la Oscuridad”, también se trabajó la competencia ciudadana emocional de la *Empatía* en dos momentos: primero, durante la lectura del cuento y luego, durante la Rutina de pensamiento. El objetivo propuesto respecto a la *Empatía* fue promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. En el momento de la lectura se encontró que a los estudiantes se les dificultaba reconocer lo que sienten y piensan los personajes del cuento. Los niños tuvieron dificultad para encontrar y explicar el momento más feliz del cuento. Esto se explica desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (), porque a esta edad los niños son egocéntricos y se les dificulta reconocer los puntos de vista y sentimientos de los otros. Sin embargo, con el fin de guiarlos hacia la empatía, esta actividad promovió en los niños el reconocimiento de sus emociones y los inició en la regulación de éstas.

Esta limitación en la actividad originó una reflexión en la docente, que se transcribe desde el Registro de observación de la actividad, en el apartado de reflexiones pedagógicas de la docente: “Se hace necesario en adelante, planear actividades que disminuyan el egocentrismo y acrecienten la empatía. Esta reflexión se hace en atención a que a los niños durante la lectura del cuento, se les dificultó comprender como se sentían los personajes y esta es una competencia importante para considerar cómo se sienten los otros y evitar hacerles daño”.

La rutina de pensamiento *¿Qué te hace decir eso?* permitió evidenciar mediante su protocolo, que facilita la reflexión de los estudiantes sobre los comportamientos de los personajes del cuento al ir paso a paso solicitando explicación de las respuestas. En el instrumento de recolección de datos, por ejemplo, ante la pregunta *¿Para ti cual es la parte más importante del cuento?* respondieron: “que Franklyn tiene que ser valiente, porque le da miedo la oscuridad y los lugares pequeños y que le toca ser valiente”; “que al pájaro no le dé mareo, para que no se caiga”. Ante la pregunta *¿Para ti cual es el momento más triste del cuento?* Un niño respondió: “el de la linternita, porque cuando la mamá alumbró para que Franklyn mirara, salieron monstruos del caparazón”, otro dijo “cuando Franklyn tenía miedo a la oscuridad, porque se metía al caparazón se asustaba”, y otro manifestó “el pájaro, porque le daba miedo volar”. Se evidencia que los niños, que en la actividad no lograron mostrar empatía con los personajes del cuento, logran hacerlo a través de la Rutina de pensamiento y demuestran comprensión de las situaciones que les producen miedo a estos personajes.

En los registros de observación de la actividad, se destacan como resultados relevantes no esperados, que los niños tuvieron dificultad para encontrar y explicar el momento más feliz del cuento, durante la lectura del mismo. Esto contrasta con el hecho de que en la rutina de pensamiento se les facilitó mucho más hacerlo, debido al protocolo de la rutina, que lleva a los niños a pensar y visibilizar paso a paso ese pensamiento, ayudándoles a comprender las emociones de los personajes de la historia de Franklyn. Además encontramos que a cinco niños se les dificultó expresar en los dibujos qué les produce miedo y qué los pone tristes, este será un aspecto a considerar para posteriores actividades.

La rutina de pensamiento fue valiosa porque permitió a los niños expresarse a través de sus dibujos. De esta forma la docente pudo conocer un poco más a sus estudiantes. Esto se dio, porque para los niños es más fácil expresar las situaciones emocionales a través de los dibujos. Según la teoría de la mente a los niños de esta edad aún no le es muy fácil expresar sus comprensiones en palabras, se les facilita más a través de dibujos. (Papalia, et al, 2009)

La actividad resultó exitosa en la medida en que los estudiantes identificaron sus emociones, e identificaron las de los personajes del cuento. Además se pudo apreciar que el cuento estuvo bien seleccionado y con su lectura en voz alta se convirtió en una valiosa herramienta para enseñar sobre Competencias ciudadanas, porque se plantearon situaciones de los personajes que pudieron debatirse y analizarse con los estudiantes. Así, los niños generaron empatía con los personajes y pudieron estar de acuerdo o no con sus comportamientos.

La tercera actividad denominada “Las tres islas”, se desarrolló luego de la segunda actividad llamada “Franklyn en la Oscuridad” porque la docente-investigadora pretendía que los niños reforzaran algunos conceptos iniciales para el ejercicio de la ciudadanía como el compartir y la colaboración y repitieran comportamientos ya vividos, dirigidos a la identificación y manejo de emociones, la asertividad y la empatía. En el mismo sentido se buscaba que fortalecieran estas mismas competencias con un mayor nivel de complejidad y de manera más directa, es decir desde la práctica de juegos cooperativos. Se afirma que la creación en el aula de una cultura para compartir el trabajo y el juego, fomenta las competencias ciudadanas, “más que aquellas en las que los estudiantes trabajan individualmente” según Eisenberg y Fabes, (1998) citados por Papalia, et al, (2009)

La *tercera actividad didáctica* llamada “*Las tres islas*” fue un juego cooperativo, en el que todos debían ayudarse para que todos pudieran ganar. Como juego cooperativo, su principal regla era que todos ganaban o todos perdían. El propósito de la actividad era mostrar a los niños que si todos se ayudaban entre sí podían conseguir lo que se proponían. Con esta actividad se apuntaba a desarrollar cinco objetivos: primero, propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten. Segundo, iniciar a los

estudiantes en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo, alegría) a través de la auto-regulación y la reflexión sobre sus vivencias en las actividades didácticas. Tercero, promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten; cuarto, propiciar la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. Por último, animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes. En la ludoteca se colocaron doce aros de hula-hula en el piso. Los participantes pasearon por el piso de la ludoteca, simulando pasear por la playa. La docente animó el juego a la vez que relató la historia: cada aro era una isla. A la voz de: ¡marea alta!, los participantes se ubicaron en una isla. Cuando la marea bajaba volvían a pasear. Esto ocurrió en repetidas ocasiones, a la vez que la docente retiraba los aros paulatinamente, hasta que quedaron solo tres en los cuales se acomodaron los 27 niños. Ellos generaron estrategias de ayuda para no caer como abrazarse y halar a sus compañeros, entre otras. Los estudiantes manifestaron que el juego había sido divertido y que se rieron mucho, aunque a veces sintieron miedo de caerse o de ser rechazados en una isla, ellos manifestaron espontáneamente la alegría que les producen estas actividades, donde todos pueden participar, moverse y divertirse. En unos pocos casos estuvieron tristes o enojados porque sus compañeros habían sido bruscos, no los dejaron subir a la isla, o los habían empujado.

Terminado el juego se hizo la rutina de pensamiento “*Pensar, juntarse, compartir*”. Esta Rutina tenía como objetivo animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes. Para la realización de la Rutina los niños se distribuyeron en grupos de cuatro estudiantes. La docente planteó estas cuatro preguntas para la rutina: 1. ¿Recuerdas algo que un compañero hizo por ti para salvarte?, 2. ¿En algún momento del juego sentiste algo que no te gustó? Cuéntanos. 3. ¿Cómo hicieron en tu isla para que todos logran salvarse? Y 4. ¿Qué aprendiste para aplicar cuando vuelvas a jugar en grupo? Como se evidencia en el instrumento de recolección de información y según el protocolo de la rutina, la maestra lanzó la primera pregunta. Cada niño pensó la respuesta en silencio, luego se juntó con sus compañeros de grupo y socializaron las respuestas. Finalmente uno de los niños, socializaba la respuesta del grupo a todo el salón. De la misma forma se realizó el protocolo con las preguntas siguientes. En el instrumento de recolección de información se evidencia que las respuestas fueron elaboradas en grupo, pero cada niño que las socializó, lo hizo refiriéndose a sí mismo y no respondió socializando las respuestas del grupo. Se comprueba que los niños a esta

edad están aún en la etapa del egocentrismo, por lo que es importante generar actividades que propicien el tránsito hacia la empatía. A la primera pregunta ¿Recuerdas algo que un compañero hizo por ti para salvarte?, surgieron algunas respuestas como: “Alguien me dijo súbase a mi isla”, otro niño respondió “Heidy me ayudó” y otro más comentó “Alguien me ayudó a subir”. A la segunda pregunta ¿En algún momento del juego sentiste algo que no te gustó?, se encuentran entre otras respuestas como “Uno no me dejó en su isla eso es ser envidioso”, y otro niño comentó “No me dejó meter a la isla y me empujó”. La tercera pregunta era ¿Cómo hicieron en tu isla para que todos logran salvarse?, a ella respondieron “Yo los abracé para que nadie se cayera”, otra respuesta fue “ayudé a levantar a Juliana que se cayó” y otro respondió “Compartimos la isla”. La pregunta cuatro se hizo individualmente, para permitir participar a quienes no lo habían hecho. La pregunta fue ¿Qué aprendiste para aplicar 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”, otra fue “Compartir la isla para que todos ganen”.

Al finalizar la rutina de pensamiento para continuar promoviendo en los niños la *Identificación de las propias emociones* y con el objetivo de propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como 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 de caritas representaban emociones que los niños sintieron en algún momento de la actividad (alegría, miedo, tristeza, rabia, asombro, calma). Luego nombraron la emoción que sintieron y explicaron al grupo por qué se habían sentido así. Como evidencia de esto, en el registro de recolección de información aparece la pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad?, acompañada de algunas respuestas: “Yo me sentí feliz, Porque todos jugaron”, otro niño afirmó, “Yo me sentí triste, Porque no me dejaron subir a una isla”, y por ultimo “Yo me sentí bravo porque la profesora no me dejó subir en las colchonetas”. Las anteriores respuestas evidencian que los niños 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 por (Papalia, et al, 2009). Esta parte de la actividad fue particularmente importante porque hizo que los niños se sintieran tenidos en cuenta al permitirles expresarse acerca de sus emociones y

que pudieran manifestar su “capacidad para reconocer y nombrar emociones en sí mismo”, como afirman Chaux, et al, (2004, p.23)

La rutina de pensamiento en grupos de cuatro no funcionó muy bien. Algunos no querían hablar con sus compañeros por ser muy tímidos. Se hizo necesario insistir durante cada pregunta, en la participación de todos, organizándolos por turnos y nombrando un líder para que la actividad resultara mejor. Sin embargo, se obtuvieron respuestas significativas que se analizan más adelante. La docente a través de su experiencia, considera que los niños pueden mejorar sus resultados en esta rutina, si la practican con frecuencia. Se pueden encontrar estas anotaciones al respecto en el Registro de observación: A la primera pregunta ¿Recuerdas algo que un compañero hizo por ti para salvarte? El Grupo N° 3 tiene como anotación en la casilla “Trabajo grupal”: Casi no socializaron, estuvieron jugando. En la misma pregunta, el Grupo N° 4 tiene como comentario: Socializaron poco; estuvieron distraídos. En la tercera pregunta ¿Cómo hicieron en tú isla para que todos logran salvarse? El Grupo N° 3 tiene como anotación en la casilla de trabajo en grupo: “Estuvieron distraídos” y el Grupo N° 5 aparece con la anotación “Jugaron e interrumpieron”.

Acerca de la competencia emocional del *Manejo de las propias emociones*, y con el objetivo de continuar favoreciendo en los estudiantes el manejo de las mismas, (enfado, tristeza, miedo, alegría) a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades didácticas, en los Registros de observación aparece respecto a la manifestación de la alegría que durante la actividad didáctica los estudiantes participaron y manifestaron su alegría espontáneamente. Referente al manejo de la rabia y de la tristeza, en esos mismos registros podemos encontrar que los estudiantes supieron sortear las dificultades que se les presentaron como, algunos contactos físicos bruscos, propios de un juego como este en el que se está en movimiento, buscando ubicación en un lugar estrecho. También aparece en el Registro de observación 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 de los estudiantes mostró que los niños están mejorando en el manejo de sus emociones, que es una valiosa herramienta para interactuar con otros resolviendo conflictos, según, Kail & Cavanaugh, (2006). Sin embargo, en el mismo Registro se evidencia que también

hubo manifestaciones de tristeza, de rabia y de 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 lo 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 los conflictos, como lo aseveran Mize, Petite 1997 y Brown 1995; Parke y Bahvnagri 1989, citados por (Kail & 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 le dieron, demostrándoles empatía hacia sus conflictos. Esto lo hace para dar ejemplo de como “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, et al, (2009), afirman que los compañeros y los maestros también sirven como modelos y refuerzan los comportamientos prosociales.

Sobre la *empatía*, definida desde Chaux et al, (2004) como “la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros”, se tiene como objetivo promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. Al respecto se evidencia que esta capacidad ha mejorado porque los niños han logrado avances en el reconocimiento de signos corporales, asociados a emociones en sus compañeros. Así lo manifestaron en el momento de la Rutina de pensamiento. En el registro de Observación encontramos, por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué aprendiste para aplicar cuando vuelvas a jugar en grupo?, los niños respondieron: “No empujar a los demás, porque se caen y se pegan”; “Abrazar a los amigos, para que no se caigan”; “Respetar a los amigos, para que todos estén en la isla”. Esto evidencia que los estudiantes han aumentado su capacidad para percibir cómo se sentían sus compañeros en un determinado momento del juego, además comprendieron que debían ayudarles o, que no debían maltratarlos.

Acerca de la Competencia ciudadana de la *Asertividad*, se tuvo como objetivo promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. Al respecto, aparece en el instrumento para registro de Observación que durante el juego, los niños fueron capaces de manifestar lo que no les gusta que les hagan o digan y aumentaron su capacidad para exteriorizarlo claramente en público. Por Ejemplo: “Uno no me dejo en su isla, eso es ser envidioso”, “Me caí y me pegué”; “No me dejaron cruzar a la isla”. Estas expresiones indican que la actividad favoreció el ejercicio de las competencias ciudadanas porque alentó a los niños a la expresión de sus emociones y sentimientos, como afirman Chaux, et al, (2004) Sin embargo, los niños son muy espontáneos y en ocasiones ofenden a sus pares. En varias ocasiones de conflicto durante el juego, la maestra intervino para invitar a los estudiantes a manifestar asertivamente a sus compañeros, que se habían sentido ofendidos por la forma inadecuada en que otros los trataron. A continuación se transcribe un ejemplo del instrumento para registro de observación: Un niño se queja ante la maestra: “Me metieron un dedo en el ojo y me dolió”. Ante lo cual ella responde:” ¿Quién?” el niño le dice: “fue XX”. La maestra dice: “ve y cuéntale lo que te hizo, dile lo que sentiste”. El niño busca al compañero y le dice: “usted me hurgó el ojo y eso me dolió”. XX, se queda mirando y no sabe qué hacer. La maestra le pregunta a XX porque lo hizo y concluye que fue parte del juego. Invita a XX a disculparse con el compañero (le aclara que debe decirle por qué se disculpa, y agrega que luego debe jugar cerca de él para cuidarlo mientras se siente bien del ojo). XX busca a su compañero y le dice: “¿Me disculpa, por hurgarle el ojo? Fue sin culpa, jugando”. Y se queda jugando con él. La maestra hace esto para que el niño agredido sienta que es importante expresar lo que le hacen y no le gusta, que en este caso produce dolor, así es reparado en su dolor. También siente que puede disculpar al otro y olvidar el incidente. XX comprende que al afectar al otro, debe disculparse y buscar la forma de reparar la falta para que su compañero se sienta mejor y sigan siendo amigos.(Registro de observación, marzo 11, 2015)

Una vez más, el rol de la docente en el juego fue de mediadora de conflictos, aportando habilidades sociales que los niños por su corta edad, están en proceso de desarrollar, como lo afirman, Mize, Petite (1997) y Brown (1995); Parke y Bahvnagri (1989), citados por Kail & Cavanaugh, (2006). También debió asesorar en problemas sociales que para los adultos no tienen mayor importancia, pero que son muy significativos para los niños. La intervención de la profesora es indispensable porque ayudó a desarrollar la asertividad, así se hace que los niños

que sean menos agresivos, según investigaciones de Mize y Petite, (1997), citados por Kail & Cavanaugh, (2006)

En la rutina de pensamiento se incrementó la participación, todos querían responder (Registro de Observación, marzo 11, 2015). Desde Chaux, et al, (2004), en este caso la Rutina de pensamiento, como práctica de participación permitió a los niños expresar su pensamiento y sentimientos a través del lenguaje, fomentando la *Asertividad*, ya que favoreció el respeto de los derechos propios y de los demás, a la vez que facilitó la comunicación clara y directa entre las personas. El valor de los comentarios de los niños se encuentra en primer lugar, en que al socializarlos, los demás pueden escuchar cuales cosas incomodan a sus compañeros y descubren que a los demás les incomodan asuntos muy similares a los que a ellos mismos les desagradan. En segundo lugar, los niños aprenden que se puede hablar para expresar cómo se sienten o qué les ofende, y arreglar estas diferencias mediante el diálogo. En vez de hacerlo con agresión física.

La docente durante el cierre de la rutina comentó las situaciones con los niños, y enfatizó en que es muy importante aprender a expresar cómo nos sentimos o qué nos incomoda frente a una situación. Agregó que al decirlo hay que ser cuidadosos en cómo expresarse para no ofender a los otros.

En esta actividad resultó acertada la elección del juego cooperativo por ser una valiosa herramienta didáctica que promovió la formación en competencias ciudadanas puesto que tuvo como propósito que los niños trabajaran mancomunadamente para alcanzar una meta. Otro logro de la actividad estuvo en que los estudiantes evidenciaron comprensión acerca de cuáles emociones sintieron sus compañeros y cómo podían ayudarles, o que debían evitar para no ofenderlos como se evidencia en el registro de información (marzo 11, 2015).

Respecto a las limitaciones de la actividad se pudo observar que la nueva Rutina de pensamiento implementada “Pensar, juntarse, compartir” no resultó del todo exitosa, posiblemente porque los niños no disponen aún de la autonomía suficiente para llevarla a cabo. Probablemente con la práctica, luego de hacerla varias veces podría funcionar. Con esta Rutina de pensamiento (Pensar, juntarse, compartir) se encontró que es mejor formar grupos de 2 estudiantes, pues cuando están en grupos de 4 se disminuye la participación y se aumenta la distracción. En algunas preguntas se obtienen mejores respuestas cuando se hacen individualmente. Durante la realización de esta Rutina de pensamiento se hizo necesario insistir

durante cada pregunta, en la participación de todos, organizándolos por turnos y nombrando un líder para que la actividad resultara mejor. Tal situación con un grupo grande de niños pequeños genera dificultades, porque hace que la Rutina se extienda en tiempo, ocasionando que los estudiantes se fatiguen y distraigan. Algunos no querían hablar con sus compañeros porque les da vergüenza, pues son muy tímidos.

La cuarta actividad llamada “Globo en el aire” se desarrolló luego de la tercera actividad denominada “Las tres islas” porque la docente-investigadora pretendía que los niños reforzaran algunos conceptos iniciales para el ejercicio de la ciudadanía como el compartir y la colaboración y repitieran comportamientos ya vividos, dirigidos a la identificación y manejo de emociones, la asertividad y la empatía. En el mismo sentido se buscaba que los asociaran con estas mismas competencias promovidas en la actividad N° 3 “Las tres islas” con un mayor nivel de complejidad y de manera más directa, desde la práctica de este juego cooperativo. Se busca la creación en el aula de una cultura para compartir el trabajo y el juego, fomentando las competencias ciudadanas, “más que aquellas en las que los estudiantes trabajan individualmente” según Eisenberg y Fabes, (1998) citados por Papalia, et al,(2009); y Según Chaux et al, (2004), “*el contexto y el ambiente democrático (...) pueden (...) favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas*” (p.25).

La cuarta actividad didáctica denominada: “*Globo en el aire*”, es un juego cooperativo en el cual todos deben ayudarse para ganar. La actividad tenía como propósito que los niños comprendieran que si juegan como equipo, la colaboración de cada uno servirá para alcanzar la meta y todos serán ganadores. Esta actividad tenía como objetivos en primer lugar, propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten. En segundo lugar, continuar motivando a los estudiantes a expresar el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo, alegría), a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades didácticas. En tercer lugar, promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. En cuarto lugar, favorecer la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. Y por último, animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.

Para el juego, los niños y niñas se distribuyeron libremente por el espacio del patio cubierto de preescolar. Se explicó que todos debían cooperar para que el globo no llegara al piso, teniendo en cuenta que los jugadores no podían agarrarlo y que quien tocara el globo debía sentarse en el piso. Podían impulsar el globo soplándolo o impulsándolo con la punta del dedo. La meta del grupo era que todos lograran sentarse antes que el globo tocara el piso. Se lanzó un globo al aire sobre los participantes. Los estudiantes escucharon y siguieron las instrucciones atentamente. La mayoría de los niños ya se habían sentado, cuando el globo llegó al piso y el juego se dio por terminado. La docente declaró ganadores a todos los niños, les dijo que merecían el triunfo por trabajar en equipo. El juego resultó agradable y motivante para los niños, ellos manifestaron que se divirtieron mucho.; con excepción de 2 estudiantes, que no lograron integrarse al grupo, todos participaron activamente. En este juego se pudo apreciar como los niños utilizaron el lenguaje para manifestar sus emociones de alegría, desconcierto y/o rabia. Así, al seguir instrucciones se estimula la memoria, atención y razonamiento, como afirma Berk, citado por Kail & Cavanaugh, (2006) acerca de los beneficios de los juegos cooperativos.

Terminado el juego se realizó la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, en la que se evidencia que los niños empiezan a comprender la importancia de cooperar para alcanzar un propósito como grupo.

Teniendo en cuenta la Reflexión pedagógica hecha por la docente acerca de la rutina de pensamiento “Pensar juntarse, compartir” aplicada en la actividad anterior, que se encuentra en el registro de observación, en el que se puede leer: “La nueva Rutina de pensamiento implementada no resulta muy exitosa, los niños no disponen aún de la autonomía suficiente para llevarla a cabo...sin embargo, la Rutina ¿Qué te hace decir eso? al contrario de ser monótona para los niños representa una “Rutina de pensamiento” que los estudiantes conocen y ya manejan con el protocolo establecido; esto les da seguridad sobre lo que se espera de ellos” (Registro de Observación, marzo 11). Entonces la docente decide implementar, nuevamente para esta cuarta actividad “Globo en el aire”, la rutina de Pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”

Con referencia a la Competencia Ciudadana *Identificación de las propias emociones* y al objetivo propuesto para fomentarla, en esta oportunidad, ellos tuvieron capacidad de expresar cómo se sienten durante la rutina; los estudiantes tuvieron oportunidad de reconocer emociones

que sintieron en el juego y el porqué de estas. Existen evidencias de anotaciones hechas por la investigadora en el Registro de observación, por ejemplo, a la pregunta ¿Durante el juego sentiste ira o malgenio contra alguien? ¿Qué hiciste?, algunas respuestas fueron: “Me puse bravo, porque me empujaron, me pegaron y no me dejaron el globo”; “Me dio malgenio, porque la profe me dijo que me bajara de las colchonetas. “Estaba bravo con (nombre), porque estaba cansón y se metía por los rincones”. Entonces, se puede apreciar, desde Chaux et al, (2004), que los niños son capaces de “reconocer y nombrar emociones en sí mismos”.

En cuanto a la competencia emocional de *Manejo de las propias emociones*, se pudo evidenciar que los estudiantes participaron y supieron sortear las dificultades que se les presentaron: algunos contactos físicos bruscos, propios de un juego como este en el que se está en movimiento y buscando un globo que flota sobre las cabezas. Esto ocasiona que los niños no miren en dirección lateral y por lo tanto no se fijen en quien está junto a ellos. En el Registro de observación puede apreciarse que en la Rutina de pensamiento, ante la pregunta ¿Durante el juego sentiste ira o malgenio contra alguien? ¿Qué te hace decir eso? Los niños responden “Me puse bravo... Porque me empujaron, me pegaron y no me dejaron el globo”, otra contestación fue “Estaba bravo con Felipe... Porque estaba cansón y se metía por los rincones” y en otro ejemplo más se lee “Yo me sentí brava... Porque me empujaron y me hicieron caer (Registro de observación, marzo 13, 2015). Estos comentarios de los niños durante la Rutina de pensamiento, evidencian que sí se presentaron en ellos momentos de rabia durante el juego, sin embargo fueron capaces de controlarse para no agredir físicamente a sus compañeros. Desde Chaux et al, (2004), esta autorregulación puede darse porque a través de las actividades y las reflexiones de las Rutinas de Pensamiento, los niños han incrementado su “capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones”. (p.23)

Una vez más cobra importancia el rol de la docente en el juego porque debe intervenir en situaciones de conflicto, dada la heteronomía en el desarrollo moral de los niños a los 5 años. Ellos, por sí solos, no logran mantener las normas sociales convencionales, afirma Kohlberg, (1992). La docente debe mediar las situaciones de conflicto significativas para el niño. Esto hace que hace que los niños sean menos agresivos, según investigaciones de Mize y Petite, (1997), citados por (Kail & Cavanaugh, 2006)

En la misma actividad de juego cooperativo “Globo en el aire” y en lo que se refiere a la manifestación de la tristeza, dos niños comentaron que estaban tristes porque sus compañeros no los dejaban participar o fueron bruscos con ellos y se escondieron en un rincón. La docente los animó a jugar. Les explicó que en el juego es normal que esto suceda y que en vez de aislarse, lo que deben hacer es idear estrategias para jugar más efectivamente. (Registro de observación, marzo 13 de 2015). La actividad generó un escenario propicio para que los niños en el proceso de manejo de sus emociones, aprendieran a superar la tristeza porque sus compañeros no los dejaban participar tanto como querían.

Siguiendo con la misma actividad de juego cooperativo “Globo en el aire”, respecto a la competencia emocional de *Manejo de las propias emociones*, en lo concerniente a la *Manifestación de la alegría*, como es propio a esta edad, los estudiantes manifestaron espontáneamente la alegría que les producen estas actividades, donde todos pueden participar y moverse. (Registro de observación, marzo 13 de 2015).

Respecto a la competencia comunicativa de la *Empatía*, a la cual se refería el objetivo promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten, mediante la Rutina de pensamiento se pudo establecer que los estudiantes identificaron con claridad cómo se sentían sus compañeros en un 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 la pregunta para descubrir si identificaban manifestaciones de alegría: ¿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? Algunas respuestas fueron: “(nombre), porque no alcanzaba los globos”, “(nombre), porque yo la vi con cara como triste” (Registro de observación, marzo 13 de 2015). Se demuestra que esta actividad “Globo en el aire” y su Rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, fomentaron la *Empatía*, al permitir a los niños hablar con sus pares y su maestra acerca de las emociones que se producían en los compañeros, afirman Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade, (1991); Dunn (1991), citados por Kail & Cavanaugh, (2006). En palabras de Chauv, et al (2004),

los niños demuestran desarrollo de la Empatía al evidenciar su capacidad para “sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (p. 23).

Desde la competencia comunicativa de la *Asertividad*, el objetivo propuesto fue promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos, los niños manifestaron que en el momento del juego no se dijeron nada desagradable porque todos estaban muy ocupados persiguiendo el globo, felices y divirtiéndose. Esto lo manifestaron en la Rutina de pensamiento, como se encuentra evidenciado en el Registro de observación, por ejemplo: ante la pregunta: ¿Alguien te dijo algo desagradable durante el juego? ¿Cómo te gustaría que te lo hubiera dicho? Un niño respondió “No dijeron nada desagradable porque estaban buscando el globo”, otro dijo: “No dijeron esas cosas, porque estaban felices”. (Registro de observación, marzo 13 de 2015). Al parecer Los niños se divirtieron tanto con el juego, que centraron toda su atención en participar, para ganar. Por este motivo no hubo espacio para ofenderse, ni decirse cosas desagradables.

Para el cierre de la actividad, la profesora agradeció a los niños por su participación y los felicitó por sus valiosos aportes para construir una mejor convivencia en el grupo. La docente también los felicitó porque son muy inteligentes para inventarse las estrategias que salvaron a sus compañeros en el juego y para mostrar las evidencias con que sustentaron sus afirmaciones en la Rutina de pensamiento.

Para el cierre de la actividad la docente hace énfasis en las experiencias narradas por los niños y se establece un breve diálogo informal acerca del respeto y el comportamiento amable que se debe tener con los compañeros para que nadie salga lastimado durante el juego.

Esta actividad basada en un juego cooperativo, resultó ser una valiosa herramienta didáctica que promovió la formación en competencias ciudadanas, porque tenía como propósito que todos trabajen en equipo para alcanzar una meta. En esta actividad nuevamente se implementó la Rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? y resultó exitosa. Los estudiantes ya manejan el protocolo, es decir saben cuál es el orden para responder y esto hace que la actividad fluya organizadamente. Los niños han mejorado en la calidad de sus explicaciones

Los estudiantes demostraron a través de la Rutina de pensamiento gran capacidad para reconocer emociones en sus compañeros, además de una gran habilidad para explicar cuáles manifestaciones de lenguaje corporal les permitieron reconocer esas emociones en sus pares.

Otro logro importante de la actividad “Globo en el aire” fue el incremento del autocontrol en los estudiantes, quienes reconocieron haber sentido rabia en algún momento del juego ante una situación que les desagradó y sin embargo no respondieron de forma agresiva o violenta.

Teniendo en cuenta que los juegos cooperativos de las actividades 3 y 4 promovieron en los niños las competencias ciudadanas mediante la práctica y la reflexión sobre sus acciones, se diseñaron las actividades 5 y 6, consistentes en la observación de vídeos infantiles sobre situaciones de convivencia para que los niños las observaran, analizaran y tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones, compartir sus conocimientos, argumentar y proponer acerca de los comportamientos buenos y malos de los personajes, asociándolos con los conocimientos sobre competencias ciudadanas construidos en las actividades anteriores de la Estrategia pedagógica.

La quinta actividad denominada *¿Y tú qué opinas* se desarrolló luego de la cuarta actividad porque la docente-investigadora pretendía que los niños observaran vídeos infantiles cuidadosamente seleccionados, sobre situaciones cotidianas de convivencia para que las observaran, analizaran y tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones, compartir sus conocimientos, argumentar y proponer acerca de los comportamientos buenos y malos de los personajes y los asociaran con los comportamientos que ellos y sus compañeros habían tenido los niños en los juegos y durante las clases.

La *quinta actividad didáctica* se tituló *¿Y tú qué opinas?* Tuvo como propósito brindar la oportunidad de observar, analizar y reflexionar sobre situaciones de convivencia que son familiares para los estudiantes. A través de la actividad se buscó alcanzar los siguientes objetivos: en primer lugar, guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. En segundo lugar, promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente. En tercer lugar, fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas. En cuarto lugar, favorecer en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten. En quinto lugar, promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. Y en sexto lugar, animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.

En esta actividad, los niños y niñas observaron tres videos infantiles de dibujos animados, en el salón de audiovisuales. Los videos son muy cortos y tratan situaciones relacionadas con la empatía, el reconocimiento y manejo de las propias emociones y la asertividad. Son de la autora Marie Leiner Ph.D, y se encuentran en YouTube, se titulan: “La niña que no quería compartir”, “La niña que no se sentía mal después de portarse mal” y “La niña que gritaba por todo”. La docente pausó el vídeo e invitó a los niños a mirar las expresiones faciales de los personajes y los niños las identificaron acertadamente.

A partir del enfoque de Chauv, et al, (2004), dentro de las competencias ciudadanas aparece la competencia *Conocimientos y la Escucha activa* y la *Argumentación*, dentro del tipo competencias comunicativas. Estas competencias ciudadanas mencionadas se fomentaron paralelamente en la actividad didáctica, durante la observación del vídeo.

Respecto a la competencia *Conocimientos*, el objetivo propuesto fue guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. Como se evidencia en el Registro de observación, “Los niños evidenciaron tener muy claro cuáles comportamientos de los personajes son adecuados o inadecuados al relacionarlos con las consecuencias que producen esos comportamientos en los demás. Además, propusieron como deberían comportarse adecuadamente los personajes.” (Registro de Observación, marzo 20, 2015)

La competencia comunicativa de la *Argumentación*, cuyos objetivos a lograr en la actividad fueron dos; el primero, fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas. Y el segundo, animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes, se desarrollaron en dos momentos: durante la actividad y a través de la Rutina de pensamiento. Durante la proyección del vídeo, la profesora lo pausaba 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 que no observa comportamientos adecuados. En el registro de Observación aparecen algunos ejemplos de las opiniones de los estudiantes: “Que ella no quiere a los amigos.... Porque los hace caer y cortar”, otro niño afirmó “Que eso que hace está muy mal... Porque le quitaba los juguetes” y un tercero

aseguró que “Empujar a los amigos está mal... Hay que ayudarlos a pararse”. (Registro de Observación, marzo 19,2015). En la Rutina de pensamiento también se trabajó la competencia de Argumentación, en orden a los mismos objetivos, mencionados anteriormente. En el Registro de observación, se pueden apreciar algunas evidencias: A la pregunta ¿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 respondió “Que eso que hace está muy mal porque les quitaba los juguetes”. A otra de las preguntas ¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso? una niña respondió: “Se sienten tristes porque no le comparten los juguetes” y otro contestó “Estaban tristes porque no quieren prestarles los juguetes”. (Registro de Observación, marzo 20, 2015). También se pudo observar en las historias como las actuaciones de los personajes benefician o perjudican a los demás y estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, dando razones al respecto, como se puede apreciar en la Rutina de Pensamiento, cuando los niños responden a la pregunta ¿Qué piensas de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso? de la siguiente forma: “Esta mal, porque se tapaba la cara con los juguetes para no compartir” y otra niña responde “Eso no se hace porque se sienten aburridos los amigos”. Aquí puede apreciarse claramente que los niños tienen conocimientos claros acerca de las acciones adecuadas o inadecuadas y son capaces de argumentar claramente porque esas acciones benefician o perjudican dependiendo de las consecuencias que traen para sus compañeros. Se evidencia entonces el incremento que han tenido los niños en las competencias de Conocimientos, Empatía y Argumentación.

Acerca de la Competencia Comunicativa denominada *Saber escuchar*, el objetivo era promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente los contenidos del video. Durante esta actividad este fomento de la Escucha activa, se logró a través del ambiente de aprendizaje creado por la docente (aula adecuada, medios audiovisuales, duración, temática y dibujos animados de los vídeos), que permitió a los niños centrar su atención. (Registro de Observación, marzo 19,2015)

Acerca de la *Empatía*, cuyo objetivo era promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten, en los Registros de Observación se evidencia que durante la rutina de pensamiento, ante la pregunta ¿Qué piensas de la niña que no se sentía mal cuando trataba mal sus amigos? , algunos respondieron: “Que ella no quiere a los amigos, porque los hace caer y

cortar”, otro comentó “Empujar a los amigos está mal, hay que ayudarlos a pararse” y otro afirmó: “Que eso que hace está muy mal, porque le quitaba los juguetes”. Respondiendo a otra pregunta de la rutina: ¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que se portaba mal? ¿Qué te hace decir eso?, respondieron: “Se sentían aburridos, porque la niña los maltrataba” y otro dijo: “Una niña se sentía triste, porque la hicieron cortar” (Registro de Observación, marzo 20, 2015). Los niños a través de sus respuestas evidencian pensamientos pro-sociales y altruistas encaminados hacia la empatía. (Papalia, Olds, & Feldman, 2009) Además, manifiestan verbalmente como se sienten los personajes maltratados, o en situaciones incómodas. Los anteriores comentarios de los niños demuestran avances en su *Cognición social*, que se define como “la capacidad para entender que los demás tienen estados mentales y juzgar sus intenciones y emociones”... y que “acompaña el descenso del egocentrismo y el desarrollo de la empatía, según Povinelli y Giambriani, (2001) citados por Papalia et al, (2009)

El rol de la docente, durante esta actividad consistió en: otorgar los turnos de participación, mediar las intervenciones de los estudiantes, escuchar atentamente las intervenciones y afianzar mediante el parafraseo las que eran pertinentes y re-direccionar las que no lo eran.

Entre las competencias emocionales a continuar reforzando, se encuentra la *Identificación de las propias emociones*. Respecto a ella en esta actividad, al finalizar la Rutina de pensamiento, los niños escogían una de las paletas de caritas que representaban emociones que sintieron en algún momento de la actividad (alegría, miedo, tristeza, rabia, asombro). Luego debían nombrar la emoción y explicar porque se habían sentido así. Los niños participaron con agrado y se les facilitó expresar sus emociones, las reconocieron y nombraron con claridad. Así se refleja en el registro de observación, en las respuestas a la pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad? Los niños respondieron: “Me sentí feliz, porque vi el vídeo y me gustó”, otro afirmó, “Me sentí sorprendido porque me sorprendió la película” y otro comentó: “Me sentí aburrido, porque quería contestar la pregunta y no me escogieron”. Esta actividad promovió el desarrollo de las competencias emocionales, porque permitió a los niños “reconocer y nombrar emociones en sí mismo” y “reconocer las situaciones que generan estas emociones” (Chaux, et al, 2004)

La actividad fue valiosa y resultó motivante para los niños, porque logró captar su atención. Ellos a esta edad tienen periodos breves de atención y estos videos cortos resultaron exitosos al transmitir el mensaje adecuado, de forma atractiva en corto tiempo. Los videos seleccionados fueron un acierto para el fomento de las competencias ciudadanas porque presentan situaciones cotidianas que se pueden analizar y transferir a la vida del colegio y a la vida cotidiana de los niños. Además, los medios audiovisuales resultaron para los estudiantes una forma innovadora de aprender; los niños tenían la concepción de que se usan solo para divertirse, pero se asombraron ante su uso como medio educativo. Según Singer y Singer, (1998), citados por Papalia, et al, (2009) las historias y vídeos que muestran escenas de cooperación, participación, empatía, fomento de la simpatía, amabilidad y generosidad, aumentan la conducta pro-social y en consecuencia las competencias ciudadanas.

Como resultados relevantes no esperados en esta actividad, aparece el incremento de participación en los estudiantes, con una adecuada capacidad para expresar sus ideas claramente y un incremento en la capacidad de argumentación.

Los vídeos son una excelente herramienta didáctica para trabajar con los estudiantes porque los motivó mucho, logró captar su atención. Además, al responder las preguntas en las pausas participaron activa y espontáneamente. El uso de material audiovisual y tecnología requiere de tiempo y esfuerzo para realizar la selección más acertada. Sin embargo, los resultados son muy superiores a los que produce una clase informativa.

La sexta actividad denominada “Viendo, pensando y preguntando”, se desarrolló luego de “¿Y tú qué opinas?”, con una nueva rutina de pensamiento llamada “Ver pensar, preguntarse. La nueva rutina de pensamiento fue seleccionada porque la docente investigadora buscaba propiciar un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes pudieran demostrar sus conocimientos adquiridos durante la estrategia pedagógica, interpretar sucesos relacionados con el uso de las competencias ciudadanas y expresar sus opiniones y explicaciones acerca de los sucesos presentados por los personajes en el video.

La *sexta actividad didáctica* se llamó “*Viendo, pensando y preguntando ando*”. Su propósito era permitir a los niños (desde su nivel de desarrollo cognitivo) hacer estudio de casos acerca de situaciones de convivencia, para que opinaran sobre el comportamiento correcto o

incorrecto de los personajes. La actividad tuvo como primer objetivo, guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. Como segundo, promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente. Tercero, fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas; cuarto, propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten. El quinto, promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten; por último, animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.

En la actividad, los niños y las niñas observaron 2 vídeos cortos, acerca de pequeños conflictos en la convivencia entre los personajes. Uno de los vídeos se titula “El puente”, el otro pertenece a la serie de YouTube llamada: “The Olive Branch” y se llama FOOD. Ambos se caracterizan por estar acompañados de música, los personajes no emiten parlamentos. Los niños debían interpretar lo que sucedía y esto captó aún más su atención. Durante la proyección de los vídeos, se hicieron pausas para dar espacio a la opinión sobre los comportamientos de los personajes. La actividad fue motivante y logró centrar la atención de los niños. Durante el vídeo y la Rutina de pensamiento los niños comentaron que la actividad les gustó mucho. Al respecto Singer y Singer, (1998), citados por Papalia, et al, 2009), afirman que este tipo de historias en los que se ve cooperación, participación, empatía y se fomenta la simpatía, generosidad y amabilidad, aumentan la conducta prosocial. Y en consecuencia promueven las competencias ciudadanas. Al finalizar cada vídeo se realizó la rutina de pensamiento: Veo, pienso, me pregunto.

Respecto a la *Competencia Ciudadana* denominada *Conocimientos*, se tenía como objetivo guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. Como puede apreciarse en el registro de observación, en la rutina de pensamiento “Ver, pensar, preguntarse”, ante la pregunta ¿Que viste en el video? Un niño respondió “Unos animales que pelearon porque no querían compartir el puente”, se aprecia 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 que “que tenían que pensar para poder encontrar una solución” (registro de observación, marzo 24, 2015). En el momento de 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 y piensa con mayor claridad sus respuestas. Los niños manifestaron en sus explicaciones, pensamientos pro-sociales y altruistas encaminados hacia la empatía. (Papalia, 2009)

Acerca de la competencia comunicativa denominada *Saber Escuchar*, el objetivo fue, promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente. Durante esta actividad este fomento de la Escucha activa se logró a través del ambiente de aprendizaje creado por la docente (aula oscurecida, medios audiovisuales, corta duración de los vídeos, temática y dibujos animados de los mismos), que permitió que los niños centraran su atención. (Registro de Observación, marzo 24, 2015)

En esta actividad didáctica se promovió la *Competencia Comunicativa* de la *argumentación*. Los objetivos referentes a esta competencia fueron fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas. Cabe anotar que los niños están apenas en una etapa de iniciación para comunicar sus ideas haciéndose entender. Pero esto no les resta mérito en su proceso de desarrollo del ejercicio de la ciudadanía. Los niños deseaban participar activamente, respondieron las preguntas, observaron los videos motivados; opinaron, predijeron que pasaría, explicaron porque sucedían las cosas, propusieron soluciones y argumentaron sobre lo sucedido. La rutina de pensamiento fue exitosa en lo que se refiere a “ver” y “pensar”. Como consta en el Registro de Observación, ante la pregunta: *¿Qué viste en el video?* Un niño respondió “dos animales, se pelearon y se cayeron del puente”; otro respondió: “que los animales se pelearon porque no querían compartir el puente”; otro más dijo “que los animales caminaron en el puente, porque no querían ser amigos”; “unos (animales) pequeñitos desamarraron la cuerda y los grandes se cayeron”. Siguiendo la Rutina de pensamiento, ante la pregunta: *¿Qué piensas del video?* respondieron y argumentaron: “Los animales grandes hicieron mal, porque no respetaron a los pequeños y los hicieron caer”; “los grandes se peleaban, porque no querían compartir el puente”; “que tenían que pensar, para poder encontrar una solución”; “los pequeñitos rompieron la cuerda, para que los otros se cayeran y no pelearan”; “que se cayeron, y se los comieron los tiburones”. (Registro de observación, marzo 24, 2015). Se observa que responden pero además, agregan una explicación. Esto se ha logrado a través de las

rutinas de pensamiento que promueven el ejercicio del razonamiento probatorio, haciendo que se convierta en hábito apoyar las respuestas con evidencias.

Por último, dentro la rutina de pensamiento “Ver, pensar, preguntarse”, se evidencia desde el Registro de Observación que, ante la interrogación *¿Qué te preguntas del video?* Un niño interroga: *¿Qué están atrapando?*, otro: *¿Quiero saber porque no comparten?*, un niño en vez de preguntar hace una narración: “que yo vi unos animales en el puente”, otra narró: “que los gordos no caben en el puente”, otra comentó. “Que los pequeños si compartieron y lograron pasar, porque uno se montó sobre el otro”. (Registro de observación, marzo 24, 2015). Aquí se pudo apreciar la dificultad para crear preguntas, solo dos niños lograron hacerlo. Los demás las confunden con narrar lo sucedido. Se hace necesario entonces, trabajar a futuro para mejorar esta habilidad.

Dentro de esta actividad y respecto a la *Identificación de las propias emociones*, el objetivo fue propiciar una vez más, en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar cómo se sienten. Se planeó que al finalizar las rutina de pensamiento “Viendo, pensando y preguntando”, los niños escogieran uno de los íconos que representaban emociones que sintieron en algún momento de la actividad (alegría, miedo, tristeza, rabia, asombro). Luego debían nombrar la emoción y explicar porque se habían sentido así; lastimosamente, esto no se llevó a cabo y la actividad se terminó porque llegó una maestra a traer materiales de imprevisto. Esto hizo que la atención de los estudiantes se dispersara y la docente considero que no era prudente seguir con la actividad, porque ya estaban fatigados. (Registro de observación, marzo 24, 2015).

En esta actividad el rol de la docente consistió en guiar la actividad, establecer turnos de participación, y hacer recapitulaciones con los estudiantes mediando sus opiniones para reforzar las que eran acertadas y re-direccionar o profundizar en las que se necesitara. Además hizo uso de su creatividad y recursividad para improvisar y sacar adelante la actividad, a pesar de no contar con el salón de audiovisuales y de la interrupción de la maestra que llegó de forma inoportuna.

Para el cierre de la actividad, la docente felicitó a los estudiantes por su habilidad para responder, argumentar y buscar soluciones a los problemas de convivencia entre los personajes

de los vídeos. También los felicitó por el interés que demostraron en la actividad y su alto nivel de participación. (Registro de observación, marzo 24, 2015).

La actividad fue acertada porque logro captar ampliamente la atención de los pequeños y generó extensa participación de parte del grupo. La Rutina de pensamiento fue exitosa en lo que se refirió a “ver” y “pensar”. Sin embargo, a los niños se les dificultó mucho crear preguntas, solo dos lograron hacerlo. Los otros niños las confundieron con narrar lo sucedido.

Como resultados relevantes no esperados se encuentran dos: en primer lugar, que los niños opinaron, argumentaron, predijeron que pasaría, explicaban por qué suceden las cosas en los vídeos y por último, propusieron soluciones a los conflictos entre los personajes. En segundo lugar, los niños tuvieron una gran capacidad para interpretar lo sucedido entre los personajes de los vídeos, cabe recordar que los personajes de esta historia no tenían parlamentos.

El docente puede haber preparado cuidadosamente una actividad, en un lugar determinado y con unos recursos pedagógicos específicos, no obstante ante un evento inesperado debe tener una gran capacidad de improvisar para salir al paso ante situaciones como esta en la cual no fue posible llevar a los niños al salón de audiovisuales. Sin embargo, la docente lo solucionó y la actividad llegó a feliz término. En el mismo orden de ideas, cuando el trabajo es interrumpido intempestivamente, hay ocasiones en que no se puede retomar la actividad para concluir porque la atención de los pequeños ha disminuido, por lo tanto es importante evitar las interrupciones al trabajo de los compañeros. Esto porque puede afectarse gravemente el desarrollo de una actividad pedagógica.

5. 1.3 Resultados o hallazgos en la actividad final.

El diseño de la actividad de salida tuvo como propósito investigativo sondear el incremento en las manifestaciones de competencias ciudadanas que presentan los estudiantes de la población, luego de haber aplicado la Estrategia pedagógica.

La actividad final se denominó “*Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia*”. Esta actividad tuvo los siguientes objetivos: Comprobar el avance en competencias ciudadanas logrado a través de la aplicación de la estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento, desde el enfoque de Pensamiento Visible. En segundo lugar, plasmar lo aprendido como resultado de la estrategia pedagógica en un libro gigante de acuerdos de convivencia, generados por el grupo de estudiantes para convivir en armonía. En tercer lugar, generar una actividad de trabajo cooperativo en la cual los estudiantes necesiten compartir los materiales, sus opiniones, pensamientos y a entender diferentes alternativas y puntos de vista de los compañeros y compañeras. En cuarto lugar, invitar a los y las estudiantes a proponer actitudes y comportamientos para mejorar en sus competencias ciudadanas. En quinto lugar, evidenciar la capacidad de los niños para comunicar sus pensamientos y sentimientos ante los compañeros a través de la oralidad. En sexto lugar, demostrar la capacidad de los niños para identificar sus emociones y las de sus compañeros durante las sesiones de trabajo. Por último, observar las Competencias ciudadanas que manifiestan los niños y niñas durante la elaboración del proyecto final (Libro de acuerdos).

La actividad, como puede apreciarse detalladamente en el anexo N° 12 se dividió en varias sub-actividades: la primera se denominó *¿Qué opinas?... ¿Cuáles comportamientos son correctos o incorrectos?* Consistió en que los niños observarían una lámina con varios dibujos de comportamientos correctos e incorrectos en el colegio. A continuación dialogaron en pareja con un compañero para resolver las preguntas *¿Qué ves? ¿Qué piensas de eso?* Luego, individualmente colorearon los dibujos de comportamientos correctos y tacharon los que no lo eran.

La segunda sub-actividad se llamó *Vamos a crear un libro: Leamos y escojamos ilustraciones*. La maestra les explicó a los niños que cuando las personas conviven en un grupo se presentan dificultades porque somos diferentes y es importante hacer acuerdos sobre las formas de comportarnos respetando a los demás. Agregó que esa era la razón para escribir un libro, así, al quedar escrito, podremos recordar las normas que acordamos entre todos para llevarnos bien en el salón. Los niños y niñas observaron varias láminas sobre normas de convivencia en el aula, guiados por la profesora dialogaron y reflexionaron sobre ellas mediante

las preguntas ¿Qué ven? ¿Qué piensan de eso? ¿Podrían explicarme? ¿Este dibujo sirve para nuestro libro? De esta forma quedaron seleccionadas las láminas que irían en el libro.

La tercera sub-actividad se llamó *Decorando las ilustraciones*, en ella los niños en grupos de tres, colorearon las ilustraciones que se habían escogido en la sub-actividad anterior para colocarlas en el libro.

La cuarta sub-actividad se denominó *Vamos a crear un libro: redactando el texto*, en esta ocasión, las láminas decoradas se colocaron en el tablero, a la vista de todos y los niños propusieron y acordaron el texto que se escribiría para cada una en el libro.

La quinta sub-actividad se llamó *Escribiendo el texto*, en ella los niños escribieron el texto en las hojas del libro, con sus propias letras. Luego los niños leyeron y dictaron lo que escribieron a la docente y ella escribió debajo de lo que los niños escribieron, en escritura convencional.

La sexta sub-actividad se denominó *Socialicemos nuestro libro*. Consistía en que los niños y niñas socializaran el libro de las normas a las personas de la comunidad educativa invitadas con este fin. Esta sub-actividad no se realizó debido a que los tiempos de organización institucional no lo permitieron.

Para medir el nivel en que se encontraban las *Competencias Ciudadanas*, se aplicó de nuevo la lista de chequeo (ver anexo N° 3) en la cual se registraron manifestaciones de los comportamientos observados en los niños, durante la actividad final “*Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia*”. Mediante el análisis de los datos de dicha escala gráfica, y partiendo de que la población está conformada por 27 estudiantes, se pudo establecer respecto a la competencia ciudadana de Conocimientos, que en diecisiete (17) estudiantes se evidencia frecuentemente el uso de la información que necesitan saber y comprender para hacer aportes a la elaboración del Libro de acuerdos de aula, siete (7) lo hacen menos frecuentemente y tres (3) lo hacen algunas veces.

Referente al Manejo de las propias emociones (competencia emocional) en diez (10) de los estudiantes se evidencia frecuentemente que lograron auto-regularse en la manifestación de sus emociones durante la elaboración del Libro de acuerdos de aula, al compartir los materiales y los espacios de trabajo, once (11) de ellos lo hicieron menos frecuentemente y seis (6) lo

consiguieron algunas veces. Es meritorio destacar que durante esta actividad, se presentaron desacuerdos pero, al contrario de la actividad de diagnóstico ningún niño hizo rabietas.

En cuanto a la empatía (competencia emocional), veinticinco (25) de los estudiantes lograron evidenciar frecuentemente conductas de los personajes que aparecían en las ilustraciones utilizadas para la actividad e interpretaron sus emociones a través de las expresiones faciales, uno (1) de los estudiantes lo hizo menos frecuentemente, y uno(1) más lo hizo algunas veces.

En orden a Saber Escuchar (Competencia Comunicativa) en diecinueve (19) estudiantes se evidencia frecuentemente que logran estar atentos a lo que dicen los demás, interactuando con facilidad y llegando a acuerdos en los conflictos que se presentaron durante las actividades de construcción del libro; siete (7) de ellos lo hizo con menos frecuencia y uno (1) lo hizo pocas veces.

Con relación a la iniciación a la argumentación (Competencia Comunicativa), se evidencia frecuentemente que catorce (14) estudiantes logran comunicar las ideas de forma clara, dando evidencias acerca del porque se expresa eso, durante la elección de las imágenes y durante la redacción de los textos del libro; nueve (9) estudiantes lo hicieron menos frecuentemente, tres (3) lo hizo pocas veces y en uno (1) se evidenció.

Concerniente a la asertividad (competencia comunicativa), en doce (12) estudiantes se evidencia frecuentemente la capacidad de manifestar un desacuerdo o responder ante un agravio, evitando ofender al otro, durante la decoración de las ilustraciones del libro y en el momento de la escritura del texto; diez (10) estudiantes lo hicieron con menos frecuencia y cinco (5) lo hicieron pocas veces.

Conclusiones de la Actividad Final.

- Los niños mostraron agrado por la construcción del libro, se esmeraron por elaborar un trabajo estéticamente agradable, poniendo todo su empeño y dedicación; además participaron activamente en la reflexión.

- Al participar en las reflexiones han disminuido su impulsividad, mediante el protocolo establecido por la docente, se ha mejorado la escucha, piensan y luego levantan la mano, esperando que les den el turno. Ya no hablan todos al tiempo. Han logrado avances en la expresión oral, en la explicación y argumentación de sus respuestas. Los que eran muy tímidos, comienzan a participar, venciendo el miedo a hablar en público.
- A través de la actividad de salida “*Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia*”, se evidenció que los estudiantes se apropiaron de los conceptos construidos por ellos mismos durante las Actividades didácticas y las Rutinas de pensamiento, porque los incluyeron en su lenguaje y utilizaban con propiedad palabras como cooperar, compartir, respetar, participar pensar, escuchar, esperar el turno, entre otros.
- Durante esta actividad final “*Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia*” pudo observarse que las agresiones entre los estudiantes han disminuido notablemente durante el trabajo en clase y que los estudiantes comienzan a comunicarse más asertivamente. También se ha podido apreciar que los estudiantes comienzan a tener más control sobre sus propias emociones.
- En el desarrollo de la actividad pudo apreciarse que los estudiantes han avanzado en la identificación de sus propias emociones y las de otros, porque al observar las ilustraciones del libro observaban los rostros de los personajes y reconocían como se sentían. De igual manera sucedió durante los diálogos que se hicieron para escoger las ilustraciones y los textos.
- En resumen, la actividad final muestra avances en la construcción de Competencias Ciudadanas en los estudiantes que son un primer paso hacia el ejercicio de la ciudadanía.

4.2 Conclusiones

La investidura de maestro, más que un reconocimiento, nos 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, iniciar a los estudiantes del preescolar, en 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, 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 hizo reflexión sobre las consecuencias positivas y negativas, que producen esos comportamientos en los demás; 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, las actividades didácticas, permitieron expresar momentos de tristeza, miedo y dolor, ocasionados a los niños por las personas con quienes conviven. Estas experiencias negativas en la socialización de los estudiantes le permiten a la profesora confirmar el por qué 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.

La combinación de una actividad didáctica planeada, la orientación de la docente en su desarrollo respecto al manejo de las emociones, junto con la reflexión hecha a través de la rutina de pensamiento, resultó valiosa para iniciar a los estudiantes con dificultades, en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo). La estrategia pedagógica, integrada por

actividades didácticas en secuencia, generó un escenario propicio para iniciar a los niños en el proceso del manejo de sus propias emociones, porque propició 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 Chaux et al (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 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 segundo lugar que se puede detener una ofensa sin recurrir a la agresión, como afirman Chaux et al, (2004).

El protocolo generado y seguido por la docente 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*.

La participación de los estudiantes a través de las *rutinas de pensamiento* fomentó en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas, siendo esta la *iniciación hacia la argumentación*.

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 a lo largo de la estrategia pedagógica es de suma importancia, porque sobre ella recaen entre otras, cinco tareas que son 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, como afirma Kohlberg, (1992). Por lo tanto se requiere que la docente promueva la práctica de unas Competencias ciudadanas que los niños por su corta edad, están en proceso de desarrollar, como lo afirman, Kail & Cavanaugh, (2006). En tercer lugar, también debió asesorar en problemas sociales que para los adultos no tienen mayor importancia, pero que son muy significativos para los niños, de esta forma ayudó a desarrollar la asertividad, para que los niños sean menos agresivos, según Kail & Cavanaugh, (2006). En cuarto lugar, acompañar y dirigir el juego, subir el nivel de complejidad y mediar los conflictos, como lo aseveran (Kail & Cavanaugh, 2006). Por último, dentro de las *Rutinas de pensamiento*, la docente 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.

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 Vigotsky el habla es la expresión del pensamiento y es fundamentalmente un producto cultural y social influenciado por la historia. (Vigotsky, 1934). Gracias al protocolo de las mismas, que lleva 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, como afirma (Salmon, 2014).

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 se convirtieron en el escenario que permitió a los niños compartir y cooperar, además les generó la necesidad de negociar ante los conflictos

Los vídeos cortos y bien seleccionados son una excelente herramienta didáctica para trabajar con los estudiantes el fomento de las competencias ciudadanas porque logran centrar la

atención de los niños, presentando situaciones conocidas que se pueden analizar y transferir a la vida del colegio y a la vida cotidiana de los niños.

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 del 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 la Investigación-Acción-Educativa la docente investigadora reflexionó acerca de sus propias prácticas pedagógicas, cómo transformarlas y mejorarlas para favorecer un ambiente de aprendizaje que favoreciera el desarrollo de las Competencias ciudadanas. Concluye que esa transformación inicia en sus propios comportamientos y actitudes hacia sus estudiantes.

La docente-investigadora consiguió avances en el desarrollo de sus propias competencias ciudadanas. Esos avances fueron motivados gracias al 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 han generado sentido de pertenencia al grupo porque sin duda la participación, la visibilización del pensamiento, ha sido una herramienta para conocerse entre ellos. Se ha generado un espíritu de fraternidad y solidaridad entre los niños; además han minimizado la impulsividad y ahora son más reflexivos. Sin embargo este no es el final del camino, por el contrario es el inicio hacia un horizonte amplio de investigación pedagógica.

4.3 Recomendaciones

Teniendo en cuenta la actual situación de carencia de formación en ciudadanía, y sus consecuencias, es necesario hacer un mayor énfasis en la formación en *Competencias Ciudadanas*, en el Colegio Sierra Morena IED a nivel institucional y como eje transversal, desde todas las áreas académicas disciplinares, según la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Como consecuencia del apartado anterior se hace necesaria la capacitación de los docentes de todas las áreas en *Competencias Ciudadanas*, para optimizar el trabajo con los estudiantes en este aspecto.

Es recomendable, analizar la posibilidad de construir y divulgar los estándares Básicos de competencias Ciudadanas para niños del nivel transición, con edad de 5 años, puesto que a lo largo de esta investigación se ha demostrado que son campo fértil para dar los primeros pasos en los tipos de competencias ciudadanas, que se trabajaron.

Se recomienda a las docentes de preescolar, ciclo uno y directivos docentes aprovechar el preescolar como campo de estudio e investigación, para planear y analizar avances en la formación en *Competencias Ciudadanas*, haciendo de éste, un trabajo preventivo que sirva para minimizar comportamientos agresivos y lesivos a la convivencia armónica y para mejorar las relaciones interpersonales.

El juego y el trabajo cooperativo acompañados de la reflexión generada por las rutinas de pensamiento acerca de los comportamientos de los participantes y sus consecuencias hacia los demás, son una herramienta valiosa para formar en *Competencias Ciudadanas* puesto que se convierten, en escenario real de convivencia en el cual se afrontan conflictos que se solucionan mediante la intervención de la docente y la participación de los estudiantes, permitiendo reflexionar y construir nuevos conocimientos al respecto.

El uso de vídeos infantiles seleccionados cuidadosamente permiten trabajar situaciones cotidianas que se pueden analizar y transferir a la vida del colegio; son una excelente

herramienta didáctica para trabajar con los estudiantes porque permiten formar en *Competencias Ciudadanas* con resultados mejores a los que ofrece una clase con método tradicional.

Las *rutinas de pensamiento* como estrategia didáctica permiten generar un ambiente democrático y participativo en el cual los niños comparten sus pensamientos, opiniones y conocimientos, al aplicarlas siguiendo una secuencia y mediante un protocolo, los estudiantes aprenden unos de otros, conocen diferentes puntos de vista, desarrollan su pensamiento, su lenguaje y llegan a construir nuevos conocimientos.

En los salones de clase de ciclo inicial, cuando el trabajo es interrumpido intempestivamente, se lleva a que no se pueda retomar la actividad para concluirla luego; por tanto, es importante ser respetuosos con el trabajo de los compañeros docentes y evitar las interrupciones al trabajo de aula de los compañeros. Las interrupciones, pueden llegar a afectar gravemente el desarrollo de los procesos formativos.

4.4. Reflexión Pedagógica De La Docente

“Todo docente de un modo o de otro influye en la configuración moral de sus alumnos” (Barrio Maestro, 2007). Esta afirmación me invita a la reflexión como educadora: ¿hasta qué punto tengo presente que soy para el estudiante el modelo a seguir?, soy coherente en lo que hago, digo y pienso? Como afirma el autor debo ser cuidadosa en extremo acerca de mis actitudes, acciones y lenguaje con mis estudiantes, con mis compañeros y con la comunidad educativa en general porque tengo la responsabilidad de ser para mis estudiantes un “ejemplo” a seguir. Cuando esos estudiantes pertenecen al ciclo inicial pienso que esa responsabilidad moral es mayor aún y debe partir del respeto por la dignidad del otro; no puedo educar en competencias ciudadanas si en la práctica no soy un buen ejemplo de ellas.

El mayor reto que se me presentó para la realización de esta investigación fue contrastar algunas concepciones del niño en sociedad y la realidad que pude percibir en mi relación directa con los niños. Es decir, actualmente los padres y los adultos e incluso mis colegas, que no han trabajado en aula con niños de esta edad, subestiman las capacidades de los niños y esto hace que

la expectativas sobre los logros de los niños sean muy bajas, situación que impide detectar que los niños de esta edad, son personas capaces de identificar y manejar sus emociones, de distinguir entre un comportamiento adecuado y otro inadecuado, de comprender las consecuencias de sus actos, o de proponer soluciones a problemas generados en su cotidianidad.

Lo anterior, lo planteo guardando las proporciones y sin perder de vista el reconocimiento de los niveles desarrollo humano integral de los niños en esta edad. Las capacidades de los pequeños que viven en diferentes contextos, deben ser siempre la base para preparar a cada ciudadano, desde su infancia; si empezamos a hacerlo desde sus primeros años, se contribuirá a una verdadera transformación en la sociedad.

Esta investigación me enriqueció a nivel personal porque me hizo reflexionar sobre mis comportamientos como ciudadana y me permitió adquirir varios conocimientos al respecto. También se fortalecieron mi paciencia y mi perseverancia, virtudes necesarias para salir adelante en este proceso de investigación, que requiere de una motivación docente-investigativa, una planeación lógica-investigativa y una ejecución pedagógica-estratégica.

A nivel profesional me permitió aprender de mis estudiantes y con mis estudiantes; acercarme más a ellos, actualizarme sobre los últimos hallazgos de la pedagogía, seguir enamorada de mi profesión y convencida de que la educación es el verdadero instrumento para el cambio social. También me convencí que es importante adquirir conocimientos acerca de todas las disciplinas, pero sobre todo, aceptar que si no aprendemos a ser mejores seres humanos y a convivir en paz con los otros, de nada sirve la abundancia de conocimiento.

A continuación comparto algunas reflexiones surgidas durante el desarrollo de la fase interventiva de la presente investigación, que se encuentran escritas en los diferentes *Registros de Observación* de cada una de las actividades didácticas bajo el apartado de *Reflexiones Pedagógicas de la Docente*:

La Aplicación de las Rutinas de pensamiento exige al docente crear estrategias para mantener la atención en niños pequeños tales como moverse y no permanecer sentado, modular la voz, invitar a los niños a centrar la atención, usar las tarjetas numeradas para la asignación de

turnos y además usar las tarjetas roja y amarilla para indicar los comportamientos adecuados e inadecuados.

Es indispensable realizar las rutinas de pensamiento en un momento del día en que los niños no estén cansados. Es prudente dar un descanso luego de realizar la actividad didáctica y antes de cada rutina.

Durante el momento de la rutina de pensamiento, en la actividad Franklyn en la Oscuridad, a través de los dibujos de los estudiantes y sus explicaciones pude evidenciar momentos de sus vidas impregnados de dolor que me conmovieron porque ellos son muy pequeños para vivir este tipo de situaciones. Entonces reflexiono sobre la importancia de hacer mi labor de forma más humanizante, brindándoles aún más afecto y comprensión, además de generar acciones que sirvan como prevención y protección acerca de esos abusos que se presentan en la familia.

Las actividades que conforman la estrategia pedagógica evidencian la necesidad de planear actividades que disminuyan el egocentrismo y acrecienten la *empatía* porque es una competencia importante para considerar cómo se sienten los otros y evitar hacerles daño. En el contexto de vida de los estudiantes hace falta realmente generar acciones pedagógicas encaminadas a desarrollar este tipo de competencias que buscan el bien común, pues incluso los adultos carecen de esta competencia ciudadana.

La rutina de pensamiento *Pensar, juntarse, compartir* implementada en la actividad didáctica *Las tres Islas* no resultó muy exitosa, porque los niños no disponen aún de la autonomía suficiente para llevarla a cabo. Probablemente con la práctica, luego de hacerla varias veces podría funcionar. Sin embargo, la rutina ¿Qué te hace decir eso? Al contrario de ser monótona para los niños representa una “Rutina de pensamiento”, es decir, los estudiantes la conocen y ya manejan el protocolo establecido, es decir saben cuál es el orden para responder y esto hace que la actividad fluya organizadamente. Los niños han mejorado en la calidad de sus explicaciones.

La rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso, ha resultado exitosa para las actividades y los estudiantes ya manejan el protocolo, con el que se desarrolla esta Rutina. Sin embargo, la docente con intención de innovar, buscó una nueva Rutina de pensamiento que fuera pertinente

a la actividad N° 6, denominada “Viendo, pensando y preguntando”, que es pertinente aplicar cuando se observan vídeos, porque permite focalizar mejor la observación y el pensamiento, para obtener mejores aprendizajes en competencias ciudadanas por parte de los estudiantes.

El uso de vídeos, y tecnología requiere invertir tiempo y esfuerzo para realizar la selección más acertada. Sin embargo, los resultados son muy superiores a los que produce una clase expositiva.

El docente puede haber preparado cuidadosamente una actividad, en un lugar determinado y con unos recursos pedagógicos específicos, sin embargo ante un evento inesperado debe tener una gran capacidad de improvisar para salir al paso ante situaciones como esta en la cual no fue posible llevar a los niños al salón de audiovisuales. Sin embargo, la docente lo solucionó y la actividad llegó a feliz término.

Referencias

- Amar, J. (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social. (Uninorte, Ed.) Barranquilla.
- Avila, J., Castro, C., & Mendez, M. (2001). *Hacia una escuela menos agresiva. CED Moralba Sur Oriental*. Bogotá: IDEP.
- Barrio Maestro, J. M. (2007). Dimensiones del Crecimiento Humano. (F. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores*, 10(1), 117-134. Obtenido de educación.educadores@unisabana.edu.co
- Blanco, T. (7 de Abril de 2013). *Revista digital el Recreo*. Obtenido de Facultad de Educacion de la Universidad de Toledo: <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com/2013/04/el-cuento-como-recurso-educativo.html>
- Bourgeois, P., Clark, B., & Robledo, A. C. (1999). Franklyn en la oscuridad. Norma.
- Castro, A., & López, F. (2013). Proyecto de Aula 2013: Aprendo y convivo en felicidad. Bogotá: Colegio Sierra Morena IED.
- Chaux, Enrique., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Colombia: Uniandes.
- Colegio del Santo Angel. (1999). *Transferencia y validación de Procesos de convivencia Democráticos y Prevención de violencia en instituciones educativas del Distrito*. Bogotá: Centro de Documentación IDEP.
- Colegio Siera Morena IED. (2006-2013). *Plan de aula. Transición 01.Ssede A. Jornada mañana*. Bogotá.
- Colegio Sierra Morena IED. (2006- 2013). Observador del Estudiante. Bogotá.
- Colegio Sierra Morena IED. (2012- 2014). *Caracterización de estudiantes de transición jornada mañana sede A*. Bogotá.
- Colegio Sierra Morena IED. (2015). *Plan de Aula.Caracterización T-1*. Bogotá.
- Colegio Sierra Morena IED. (2013). *Agenda Escolar*. Bogotá.
- Colombia aprende. (2008). <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Recuperado el mayo de 2014, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-88803.html>

- Costa, A. &. (1999). Obtenido de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500002872930&name=D LFE-256054.pdf
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A., Pacheco, M., & Pico, E. (2007). *Filosofía para niños: un ambiente de aprendizaje Innovador*. IED Instituto Tecnico Internacional- IDEP-SED. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fernández, d. S. (2002). *Diccionario de Investigación Holística*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Folgueiras, B. P. (2009). *Universidad de Barcelona*. Recuperado el Marzo de 2014, de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- Fraser Mustard, J. (febrero de 2003). *Univalle.edu.co*. Recuperado el Junio de 2014, de <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollocerebroinfantil.pdf>
- García, M. C. (Septiembre de 2003). www.redprimerainfancia.org/aa/.../Presentaci_n_del_foro_2.pdf. (CINDE, Ed.) Recuperado el Junio de 2014, de Red de primera infancia: www.redprimerainfancia.org/aa/.../Presentaci_n_del_Foro_2.pdf
- Gomez, J., & Salamanca, L. (2008). *Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 6 años*. Informe de Investigación, Universidad de la Sabana, Chia. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10818/2044>
- Gonzalez, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (Julio-Diciembre de 2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *MAGIS*, 2(5), 173-190. Recuperado el Abril de 2014, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3407/2594>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5° ed.). México D.F., México: Mc. Graw Hill.
- Integracion Social. (2010). *Alcaldía Mayor de Bogotá. Lectura de Realidades y Necesidades Territorio Pas Localidad 19 Ciudad Bolívar Gestión Social Integral*. Recuperado el mayo de 2014, de <http://old.integracionsocial.gov.co>: <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/gsi/Lectura%20de%20realidades%20ciu%20T3%20PAS.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El trabajo cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de http://e-ducactiva.catedu.es/50009129/sitio/upload/Profesores._El_AC_en_el_aula._D._y_R._Johnson.pdf

- Juegos cooperativos de Infancia*. (1 de Agosto de 2008). Obtenido de <http://juegoscooperativosinfancia.blogspot.com/>
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo Humano. Una perspectiva del ciclo vital* (Tercera ed.). México D.F.: Thomson Editores.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral* (2da. Edición ed.). Bilbao: Desclee de Brower.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en Derechos humanos*. Bogotá: Ed Magisterio.
- Martínez, R. J. (2011). *Método de Investigación Cualitativa. Silogismo*, 34.
- Mejia, H. (30 de Octubre de 2013). <http://www.slideshare.net>. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de <http://www.slideshare.net/hansmejia/hacia-un-aprendizaje-universal>
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía*. En *Estándares básicos de Competencias ciudadanas*. Bogotá.
- MEN. (12 de sept de 2013). <http://www.mineducacion.gov.co>. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>
- MEN Colombia. (25 de Julio de 2012). <http://www.mineducacion.gov.co>. Recuperado el 7 de Mayo de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>
- MEN. Colombia. (2012). *Plan nacional de Educacion PNDE 2006-2016*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf
- Ministerio de salud de Chile. (2009). *Construcción de listas de chequeo*. *Cuadernos Redes*, 10, 11, 12.
- Palomino, E., & Rubio, J. (2006). *Desarrollo del Pensamiento Infantil mediante algunos elementos de Filosofía para niños*. Informe de Investigación, Universidad de la Sabana, Chía. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10818/2062>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (Undécima ed.). México D.F.: Mac Graw Hill.
- Peralta, M. C. (Septiembre de 2003). Recuperado el Mayo de 2014
- Preveniños.com*. (2007). Obtenido de <http://www.preveninos.com/files/Juegoscoop.htm>
- Project Zero. *Pensamiento Visible*. (2014). <http://www.visiblethinkingpz.org>. Obtenido de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html
- Ruiz, M. A. (14 de Enero de 2009). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ALICIA_RUIZ_1.pdf

- Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En R. J. Guzmán, *Lectura y Escritura: Como se enseña y se aprende en el aula* (págs. 73-105). Chía.
- SED. (octubre de 2013). *www.sedbogota.edu.co*. Recuperado el 4 de mayo de 2014, de Secretaria de Educacion Distrital:
www.sedbogota.edu.co/.../Que%20busca%20la%20SED%20con%20SIM
- Stenhouse. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. . Madrid: Ed. Morata S.L.
- Universidad Distrital. (16 de Mayo de 2015). Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Valoras. Universidad Católica de Chile. (13 de Mayo de 2014). *Valoras. UC*. Obtenido de <http://valoras.uc.cl/quienes-somos/propuesta/> c

Anexos

Anexo N° 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, identificado con nombre y cedula de ciudadanía que aparecen al final de este documento, y en mi calidad de representante legal del estudiante menor de edad, identificado con el nombre y el NUIP, que aparecen al final de este documento, autorizo que mi representado participe en las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de investigación pedagógica **“Iniciación al desarrollo de algunas competencias ciudadanas mediante la aplicación de una estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento en estudiantes de transición”**, desarrollado en el colegio Sierra Morena IED, durante el año 2015.

Así mismo, autorizo el uso de los datos derivados de la participación en las actividades de la propuesta anteriormente mencionada, para fines de investigación, cuidando la identidad del menor. En el evento en que se considere que se dio un uso contrario al autorizado y a la leyes aplicables, manifiesto que he sido informado que podré hacer una reclamación.

Del mismo modo mediante este documento y en mi calidad de representante legal del menor, cedo la facultad de editar, reproducir, comunicar públicamente, transmitir y distribuir en formato impreso, en entornos digitales y en internet, las creaciones (artísticas, literarias y audiovisuales) elaboradas por mi representado dentro de las actividades desarrollada en el marco del mencionado proyecto de investigación para que sean utilizados tanto en Colombia como en el exterior y por el máximo término legal vigente.

Por otra parte el uso de la imagen de mi representado, mediante la reproducción y comunicación pública, de su retrato y voz con la finalidad de ser incluidos en obras pedagógicas, artísticas y audiovisuales elaborados en el marco del mencionado proyecto de investigación, con fines educativos, publicitarios, culturales y de enseñanza.

Por virtud de este documento, el suscrito declara que es legalmente titular de la patria potestad del menor y en consecuencia garantiza que puede otorgar la presente autorización y cesión, sin

limitación alguna, de conformidad con la ley 1581 de 2012 y el código de la Infancia y la adolescencia Vigente

N°	NOMBRES Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE	IDENTIFICACION N NUIP N°	NOMBRES Y APELLIDOS DEL REPRESENTANTE LEGAL DEL ESTUDIANTE	IDENTIFICACION C.C. N°	FIRMA
1	Estudiante N° 1				
2	Estudiante N° 2				
3	Estudiante N° 3				
4	Estudiante N° 4				
5	Estudiante N° 5				
6	Estudiante N° 6				
7	Estudiante N° 7				
8	Estudiante N° 8				
9	Estudiante N° 9				
10	Estudiante N° 10				
11	Estudiante N° 11				
12	Estudiante N° 12				
13	Estudiante N° 13				
14	Estudiante N° 14				
15	Estudiante N° 15				
16	Estudiante N° 16				
17	Estudiante N° 17				
18	Estudiante N° 18				
19	Estudiante N° 19				
20	Estudiante N° 20				
21	Estudiante N° 21				
22	Estudiante N° 22				
23	Estudiante N° 23				

24	Estudiante N°24				
25	Estudiante N°25				
26	Estudiante N°26				
27	Estudiante N°27				

Anexo N° 2

LISTA DE CHEQUEO DE ACTIVIDAD DE DIAGNOSTICO

LISTA DE CHEQUEO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ACTIVIDAD DE DIAGNOSTICO						
<i>“Descubriendo los Rincones”</i>						
FECHA:			OBSERVADORA: Adriana Castro Velásquez			
COMPETENCIA CIUDADANA:						
N.º	NOMBRE	Se evidencia frecuentemente				No se evidencia
1	Estudiante N° 1					
2	Estudiante N° 2					
3	Estudiante N° 3					
4	Estudiante N° 4					
5	Estudiante N° 5					
6	Estudiante N° 6					
7	Estudiante N° 7					
8	Estudiante N° 8					
9	Estudiante N° 9					
10	Estudiante N° 10					
11	Estudiante N° 11					
12	Estudiante N° 12					

13	Estudiante N° 13					
14	Estudiante N° 14					
15	Estudiante N° 15					
16	Estudiante N° 16					
17	Estudiante N°17					
18	Estudiante N° 18					
19	Estudiante N°19					
20	Estudiante N°20					
21	Estudiante N°21					
22	Estudiante N°22					
23	Estudiante N°23					
24	Estudiante N°24					
25	Estudiante N°25					
26	Estudiante N°26					
27	Estudiante N°27					

Lista de Chequeo adaptada de: (Ministerio de salud de Chile, 2009)

Anexo N° 3

LISTA DE CHEQUEO DE ACTIVIDAD FINAL

LISTA DE CHEQUEO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ACTIVIDAD FINAL <i>“Construyendo Nuestros Acuerdos de Convivencia”</i>						
FECHA:			OBSERVADORA: Adriana Castro Velásquez			
COMPETENCIA CIUDADANA:						
N.º	NOMBRE	Se evidencia frecuentemente				No se evidencia
1	Estudiante N° 1					
2	Estudiante N° 2					
3	Estudiante N° 3					
4	Estudiante N° 4					
5	Estudiante N° 5					
6	Estudiante N° 6					
7	Estudiante N° 7					
8	Estudiante N° 8					
9	Estudiante N° 9					
10	Estudiante N° 10					
11	Estudiante N° 11					
12	Estudiante N° 12					
13	Estudiante N° 13					

14	Estudiante N° 14					
15	Estudiante N° 15					
16	Estudiante N° 16					
17	Estudiante N°17					
18	Estudiante N° 18					
19	Estudiante N°19					
20	Estudiante N°20					
21	Estudiante N°21					
22	Estudiante N°22					
23	Estudiante N°23					
24	Estudiante N°24					
25	Estudiante N°25					
26	Estudiante N°26					
27	Estudiante N°27					

Lista de Chequeo adaptada de: (Ministerio de salud de Chile, 2009)

Anexo N° 4

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION DE LA ESTRATEGIA PEDAGOGICA

RECOLECCION DE INFORMACION DE ACTIVIDAD DIDACTICA N°		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		
OBSERVADOR: Adriana Castro		
FECHA:	HORA:	
N° DE PARTICIPANTES:	LUGAR:	
DESCRIPCION DE LOS ESTUDIANTES		
DESCRIPCION DEL LUGAR		
DESCRIPCION DEL MOMENTO	INTERPRETACION	EVIDENCIAS

CONCLUSIONES		
RESULTADOS RELEVANTES NO ESPERADOS		
REFLEXION PEDAGOGICA DE LA DOCENTE		

REGISTRO DE OBSERVACION DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO

REGISTRO DE OBSERVACION DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO:			
EN ACTIVIDAD DIDÁCTICA N°			
NOMBRE DE ACTIVIDAD DIDACTICA			
OBSERVADOR:		Adriana Castro	
FECHA:		HORA:	
		LUGAR:	
PREGUNTA	PARTICIPANTE	RESPUESTA	EXPLICACION ¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?
	Estudiante N° 1		
	Estudiante N° 2		
	Estudiante N° 3		
	Estudiante N° 4		
	Estudiante N° 5		
	Estudiante N° 1		
	Estudiante N° 2		
	Estudiante N° 3		
	Estudiante N° 4		
	Estudiante N° 5		
	Estudiante N° 1		
	Estudiante N° 2		
	Estudiante N° 3		
	Estudiante N° 4		
	Estudiante N° 5		
	Estudiante N° 1		

	Estudiante N° 2		
	Estudiante N° 3		
	Estudiante N° 4		
	Estudiante N° 5		
	Estudiante N° 1		
	Estudiante N° 2		
	Estudiante N° 3		
	Estudiante N° 4		
	Estudiante N° 5		

Anexo N° 5

ACTIVIDAD DE DIAGNOSTICO	“DESCUBRIENDO LOS RINCONES”
FECHA: Feb 27 de 2015 HORA: 8:30am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Salón de Preescolar 1
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar un ambiente de juego libre, pero a la vez organizado, para observar cómo se evidencian las competencias ciudadanas de los niños en un ambiente espontáneo. 2. Observar el desempeño de los estudiantes en las Competencias ciudadanas elegidas para la intervención. 3. Evidenciar la necesidad de fomentar el desarrollo de algunas Competencias ciudadanas elegidas. 4. Evidenciar la capacidad de los niños para comunicar sus pensamientos y sentimientos ante los compañeros a través de la oralidad
COMPETENCIAS CIUDADANAS A TENER EN CUENTA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las propias emociones (competencia emocional) 2. Manejo de las propias emociones (competencia emocional) 3. Toma de perspectiva (competencia cognitiva) 4. Asertividad(competencia comunicativa)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA DE DIAGNÓSTICO	<p>Se organizan 6 rincones para el juego libre con diversos materiales, dispuestos en el salón:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rincón de juegos de mesa (con loterías, rompecabezas, juegos de parejas). 2. Rincón de títeres. 3. Rincón de disfraces. 4. Rincón de juegos simbólicos

	<p>5. Rincón de cuentos.</p> <p>6. Rincón de construcción (con juegos de lego y armotodo).</p> <p>Se invita a los niños a observar los rincones y a describir que se puede hacer en cada uno de ellos. Luego se les invita a pensar y decidir a cual rincón irán. A continuación se les invita a jugar en el rincón escogido por cada uno. Luego de 20 min. Se conforman grupos de tres estudiantes y se les dan unos instantes para escoger entre los tres el rincón de su preferencia. Se les invita a jugar como equipo en el rincón escogido. Terminada la actividad, los niños se sientan en círculo para hacer la reflexión sobre su comportamiento y piden la palabra para opinar sobre lo sucedido durante el juego, mediante preguntas de reflexión hechas por la docente.</p>
PLANEACION DE REFLEXION	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué fue lo que más les gustó al realizar el juego y porque? 2. ¿Qué fue lo que menos les gustó y porque? 3. ¿Si lo repitiéramos que debería cambiarse para mejorar? 4. ¿Consideran que hubo respeto y buena actitud en el trato de compañeros durante el juego?
BIBLIOGRAFIA	<p>Juego libre por rincones</p> <p>http://es.slideshare.net/Gemuchi/presentacin1-5757288?next_slideshow=1</p>

Anexo N° 6

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 1	“CONSTRUYAMOS UN HUMANO”
<p>FECHA: Marzo 4 de 2015 OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez.</p> <p>LUGAR: Salón de Preescolar 1</p> <p>HORA: 7:00am</p>	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a los estudiantes en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo, alegría) a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades escolares. 2. Promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. 3. Guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. 4. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones (competencia emocional) • Asertividad (Competencia comunicativa) • Conocimientos (Competencia de Conocimientos)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>Se dialoga con los niños sobre el cuerpo humano y sus partes: cabeza, tronco, brazos y piernas. Se forman equipos de 4 o cinco estudiantes. Se les explica que deben trabajar cooperando y compartiendo para crear un ser humano. Se trata de elaborar y decorar una silueta humana, en la que los niños y niñas puedan apreciar las partes de su cuerpo e identificarlas. Luego se dibujará la silueta de uno de los integrantes del grupo en papel kraft. A continuación la profesora entregará la silueta al grupo para decorarla, siguiendo instrucciones dadas, asignando materiales a los miembros del</p>

	<p>equipo. Al final se expondrán las siluetas y se hará una reflexión grupal, acerca de los comportamientos de los estudiantes en la actividad, a través de la rutina de pensamiento.</p>
<p>PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENTO O ¿Qué te hace decir eso?</p>	<p>Los niños/as se sentarán en círculo, para comenzar la rutina:</p> <p>Se explica a los niños que la reflexión tiene como propósito dialogar y opinar respecto a la actividad “Construyamos un humano “que realizaron anteriormente, para establecer en que momentos actuaron adecuadamente, cuales comportamientos no estuvieron correctos y cómo podemos mejorarlo en una próxima oportunidad.</p> <p>Se explica y establece con los niños el siguiente protocolo: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Se asignan fichas con números para establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los compañeros escuchan respetuosamente.</p> <p>Desarrollo de la rutina de pensamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ustedes saben que es cooperar? ¿Qué te hace decir eso? 2. ¿Quién de ustedes coopero con sus compañeros de equipo durante la actividad? ¿Qué te hace decir eso? 3. ¿Ustedes saben que es compartir? ¿Qué te hace decir eso? 4. ¿Qué cosas compartieron en la actividad? ¿Qué te hace decir eso? 5. ¿Creen que las ideas y los pensamientos también se pueden compartir?.... ¿Qué te hace decir eso? 6. Cierre: Se explicará a los niños que su participación a través del diálogo grupal ha sido importante y enriquecedora, por los aportes de todos al tema.
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>

Anexo N° 7

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 2	“FRANKLYN EN LA OSCURIDAD”
FECHA: mar 9 2015 OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Salón Preescolar 1 HORA: 7:00am	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones a través de diversas formas de expresión y la capacidad de expresar como se sienten. 2. Promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. 3. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las propias emociones (competencia emocional) • Empatía (Competencia Emocional)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>Los niños y niñas estarán cómodamente sentados en semicírculo.</p> <p>Escucharán la lectura en voz alta que hace la docente del cuento “Franklyn en la oscuridad”, mientras observan los dibujos y hacen comentarios o preguntas. Si es necesario, la docente agregará comentarios o explicaciones.</p>
PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENTO: ¿Qué te hace decir eso?	<p>Los niños/as se sientan cómodamente en forma de semicírculo. Se recuerda a los niños que la actividad tiene como propósito dialogar y opinar respecto a la lectura del cuento, para establecer como se sienten los personajes y en que se identifican los niños con ellos.</p> <p>Se recuerda el protocolo para participar: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Se asignan fichas con números para establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los</p>

	<p>compañeros escuchan respetuosamente.</p> <p>Desarrollo de la rutina de pensamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la parte más importante del cuento? Explícanos por favor. 2. ¿Cuál fue el momento más feliz del cuento?: ¿Qué te hace decir eso? 3. ¿Cuál es el momento más triste del cuento? Explícanos por favor. 4. ¿Los personajes del cuento sienten miedo? Qué te hace decir eso? 5. ¿A que le tienes miedo? Cada niño hará su propio dibujo respondiendo la pregunta. Luego lo socializarán y explicarán su dibujo. 6. ¿Qué te hace feliz? Nuevamente, cada uno dibuja, socializa y explica. 7. ¿Qué te pone triste? Una vez más dibujar, socializar, explicar. 8. Cierre: Finalmente se arma una gran cartelera con los dibujos para que todos puedan observarlos. Además se felicita y agradece a los niños por haber participado, compartiendo sus valiosos pensamientos.
BIBLIOGRAFIA	<p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org</p> <p>http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>

Anexo N° 8

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 3	“LAS TRES ISLAS”
FECHA: Marzo 11 de 2015 HORA: 800am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Salón de Preescolar 1
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten 2. Iniciar a los estudiantes en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo, alegría) a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades didácticas. 3. Promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten 4. Promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos. 5. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las propias emociones (Competencia Emocional) 2. Manejo de las Propias Emociones (Competencia Emocional) 3. Empatía (Competencia Emocional) 4. Asertividad(Competencia Comunicativa)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>En la ludoteca habrá distribuidos varios aros por el suelo y la maestra pedirá que cada niño se coloque dentro de un aro. Comenzará a narrar una historia, que los niños actuarán: están en el mar, cada aro es una isla, pero cuando la marea baja se forma una gran playa sobre la que todos podrán pasear. Cada uno abandonará su isla y paseará por la playa, saludando de diversas formas a sus compañeros/as. Cuando la maestra dé la voz de alerta: “¡Marea alta!”, Todos correrán a ocupar una isla. La maestra comentará que la</p>

	<p>marea es cada vez más alta, por lo que algunas islas desaparecerán. “Tienen que conseguir que nadie se ahogue ¿cómo pueden hacer si no hay islas para todos?” Alguien sugerirá compartir las islas disponibles. La docente retirará uno de los aros y el juego continuará. Nuevamente pasearán y se saludarán y cuando la docente diga nuevamente “¡Marea alta!”, los niños correrán a ocupar los aros, y tratarán de ayudar a otros a ocupar sus islas. Todos se salvarán, el maestro retirará nuevamente aros y el juego continuará. Cada vez será más difícil hasta que no quedaran más que tres islas. Los niños se abrazarán muy juntos ocupando un mismo aro. ¡Lo habrán conseguido! ¡Nadie quedará afuera! La maestra declarará que todos son ganadores, porque fueron capaces de cooperar y compartir para que todos pudieran salvarse. Adaptado de: (Preveniños.com, 2007)</p>
<p>PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENTO <i>Pensar, juntarse, compartir.</i></p>	<p>Los niños/as se sentarán cómodamente en semicírculo, para comentar lo sucedido y reflexionar sobre la forma como se realizó el juego, haciendo énfasis en la convivencia del grupo, mediante la Rutina de Pensamiento: <i>Pensar, Juntarse, Compartir</i>. Se establece el siguiente protocolo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pensar</i>: La profesora lanza al grupo una pregunta, p. ej. ¿Qué hicieron en tu isla para salvarse? Cada estudiante debe pensar muy bien la respuesta, pero debe quedarse en silencio. 2. <i>Juntarse</i>: Formar grupos de 4 3. <i>Compartir</i>: Compartir con el grupo la respuesta que han pensado. Luego eligen a uno de ellos para socializar la respuesta a todo el grupo. <p>Las siguientes son las preguntas para la rutina</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Recuerdas algo que un compañero hizo por ti para salvarte? 2. ¿En algún momento del juego sentiste algo que no te gustó? Cuéntanos. 3. ¿Cómo hicieron en tu isla para que todos logran salvarse? 4. ¿Qué aprendiste para aplicar cuando vuelvas a jugar en grupo? <p>Cierre: Se agradece la participación y se felicita a los niños por sus valiosos aportes para construir una mejor convivencia en el grupo.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Juegos Cooperativos. El juego de las tres islas Preveniños.com.2007 http://www.preveninos.com/files/Juegoscoop.htm</p>

	<p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org</p> <p>http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>
--	---

Anexo N° 9

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 4	“GLOBO EN EL AIRE”
FECHA: Marzo 13 2015 HORA :8:00am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Ludoteca y Salón de Preescolar 1
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten 2. Iniciar a los estudiantes en el manejo de sus propias emociones (enfado, tristeza, miedo, alegría) a través de la reflexión sobre sus vivencias en las actividades didácticas. 3. Promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. 4. Promover la capacidad de los niños para comunicar su pensar y sentir de forma adecuada ante los compañeros sin ofenderlos 5. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las propias emociones (Competencia Emocional) 2. Manejo de las propias emociones (Competencia Emocional) 3. Empatía (Competencia Emocional) 4. Asertividad (Competencia Comunicativa)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	Se explica a los participantes las reglas de juego claramente: La primera regla es que deben jugar respetando y cuidando a los compañeros. La segunda regla es que todos ganan si cooperan, o todos pierden. Los niños y niñas se distribuyen libremente por el espacio de la ludoteca. Se lanza un globo al aire sobre los participantes. La idea es que todos cooperen para que el globo no llegue al piso, teniendo en cuenta que los jugadores no pueden

	<p>agarrarlo y que quien toque el globo debe sentarse en el piso. Pueden impulsar el globo soplándolo o impulsándolo con la punta del dedo. La meta del grupo es que todos logren sentarse antes que el globo toque el piso. El juego termina cuando el globo toca el piso.</p>
<p>PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENTO ¿Qué te hace decir eso?</p>	<p>Los niños/as se sientan en círculo, para comentar lo sucedido y reflexionar sobre la forma como se jugó, haciendo énfasis en la convivencia del grupo</p> <p>Se explica y establece con los niños el siguiente protocolo: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Se asignan fichas con números para establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los compañeros escuchan respetuosamente.</p> <p>Desarrollo de la rutina de pensamiento: ¿Que te hace decir eso?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa en algún compañero que se divirtió mucho con este juego. ¿Qué te hace decir que él se divirtió? 2. ¿Notaste que algún compañero no estaba cómodo durante el juego? ¿Qué te hace decir eso? 3. ¿Durante el juego sentiste ira o malgenio contra alguien? ¿Qué hiciste? 4. ¿Alguien te dijo algo desagradable durante el juego? ¿Cómo te gustaría que te lo hubiera dicho? 5. Cierre de la actividad: la docente hace énfasis en las experiencias narradas por los niños y se establece un breve diálogo informal acerca del respeto y el comportamiento amable durante el juego.
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Juegos cooperativos: Globo en el aire</p> <p>http://web.educastur.princast.es/cpr/nalon_caudal/materiales/materiales_efisica/RECURSOS/JUEGOS/JUEGOS%20COOPERATIVOS.htm</p> <p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org</p> <p>http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>

Anexo N° 10

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 5	“¿Y TU QUE OPINAS?”
FECHA: Marzo 20 de 2015 HORA: 7:00am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Sala de audiovisuales y Salón de Preescolar 1
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. 2. Promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente. 3. Fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas. 4. Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten 5. Promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. 6. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos (Competencia de Conocimientos) • Saber Escuchar (Competencia Comunicativa) • Argumentación (Competencia Comunicativa) • Identificación de las Propias Emociones (Competencia Emocional) • Empatía (Competencia Emocional)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>Los niños y niñas tendrán oportunidad de observar 3 videos infantiles de dibujos animados. Están relacionados con la toma de perspectiva, el reconocimiento y manejo de las propias emociones y la asertividad. Son de la autora Marie Leiner Ph,D, y se encuentran en Youtube:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La niña que no quería compartir • La niña que no se sentía mal después de portarse mal.

	<ul style="list-style-type: none"> • La niña que gritaba por todo
PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENTO O ¿Qué te hace decir eso?	<p>Los niños/as se sentarán cómodamente en semicírculo, para comentar y reflexionar sobre, lo sucedido en cada video, haciendo énfasis en la convivencia del grupo, mediante la Rutina de Pensamiento: <i>¿Qué te hace decir eso?</i></p> <p>Se recordará y establecerá el siguiente protocolo para participar: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Se asignan fichas con números para establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los compañeros escuchan respetuosamente.</p> <p>Las siguientes son las preguntas para la rutina</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas de la niña que no se sentía mal cuando trataba mal sus amigos? ¿Qué te hace decir eso? 2. ¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que se portaba mal? ¿Qué te hace decir eso? 3. ¿Qué piensas de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso? 4. ¿Cómo crees que se sentían los amigos de la niña que no compartía? ¿Qué te hace decir eso?
BIBLIOGRAFIA	<p>Videos infantiles de Marie Leiner, Ph.D: La niña que grita todo el tiempo, la niña que no quería compartir, la niña que no se sentía mal cuando se portaba mal</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XJPPVMox0RQ</p> <p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org</p> <p>http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>

Anexo N° 11

ACTIVIDAD DIDACTICA N° 6	“VIENDO, PENSANDO Y PREGUNTANDO ANDO”
FECHA: Marzo 24 de 2015 HORA: 8:00am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Salón de Preescolar 2
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guiar a los estudiantes en la construcción inicial de conocimientos sobre competencias ciudadanas. 2. Promover en los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente. 3. Fomentar en los estudiantes la capacidad de comunicar sus ideas claramente y dar explicaciones sobre ellas. 4. Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones y la capacidad de expresar como se sienten 5. Promover en los niños la capacidad de sentir lo que otros sienten. 6. Animar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y a entender que los de sus compañeros pueden ser diferentes.
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos (Competencia de Conocimientos) • Saber Escuchar (Competencia Comunicativa) • Argumentación (Competencia Comunicativa) • Identificación de las Propias Emociones (Competencia Emocional) • Empatía (Competencia Emocional)
PLANEACION ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>Los niños y las niñas observarán 2 vídeos cortos, acerca de pequeños conflictos en la convivencia con los otros. Al finalizar cada vídeo se hará una socialización sobre lo que ven, piensan y se preguntan respecto a él. Los vídeos son: El puente y The Olive Branch: FOOD.</p>
PLANEACION RUTINA DE PENSAMIENT	<p>Los niños/as se sentarán en semicírculo, para comentar lo sucedido y reflexionar sobre lo que opinan de los vídeos, relacionándolo con la convivencia del grupo.</p>

<p>O</p> <p><i>Veo, pienso me pregunto.</i></p>	<p>Se establece el siguiente protocolo: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Se asignan fichas con números para establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los compañeros escuchan respetuosamente.</p> <p>Desarrollo de la rutina de pensamiento para cada vídeo los niños responderán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Que viste en el video? 2. ¿Qué piensas de eso? 3. ¿Qué te preguntas sobre el video? 4. ¿Cómo se sintieron en la actividad? (Con las paletas de las expresiones) 5. La docente hará el cierre de la rutina aclarando y profundizando en las situaciones necesarias para la sana convivencia.
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Vídeos infantiles: El puente y The Olive Branch: FOOD.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=cF24ZhVdHgw</p> <p>Rutinas de pensamiento. Visible Thinking.pz.org. 2015</p> <p>http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_Thinking_Routines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html</p>

Anexo N° 12

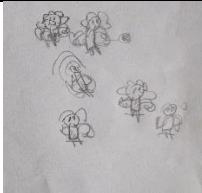

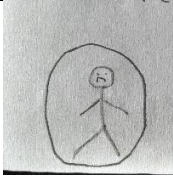
ACTIVIDAD FINAL	CONSTRUYENDO NUESTROS ACUERDOS DE CONVIVENCIA”
FECHAS MAR 24 al 27 y ABR 6 al 10 HORA: 8:00am	OBSERVADOR: Adriana Castro Velásquez. LUGAR: Salón de Preescolar 2
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprobar el avance en competencias ciudadanas logrado a través de la aplicación de la estrategia pedagógica con rutinas de pensamiento, desde el enfoque de Pensamiento Visible. 2. Plasmar lo aprendido como resultado de la Estrategia pedagógica en un libro gigante de acuerdos de convivencia, generados por el grupo de estudiantes para convivir en armonía. 3. Generar una actividad de trabajo cooperativo en la cual los estudiantes necesiten compartir los materiales, sus opiniones, pensamientos y a entender diferentes alternativas y puntos de vista de los compañeros y compañeras. 4. Invitar a los y las estudiantes a proponer actitudes y comportamientos para mejorar en sus competencias ciudadanas. 5. Evidenciar la capacidad de los niños para comunicar sus pensamientos y sentimientos ante los compañeros a través de la oralidad, 6. Demostrar la capacidad de los niños para identificar sus emociones y las de sus compañeros durante las sesiones de trabajo. 7. Observar las Competencias ciudadanas que manifiestan los niños y niñas durante la elaboración del proyecto final (Libro de acuerdos).
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos (Competencia de Conocimientos) • Identificación de las propias emociones (competencia emocional) • Manejo de las propias emociones (competencia emocional)


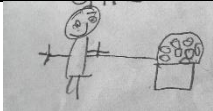
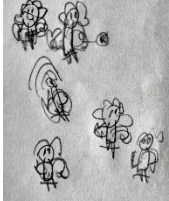


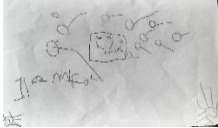
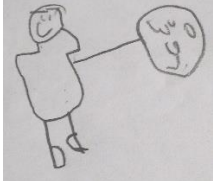
	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía (Competencia Emocional) • Asertividad(competencia comunicativa) • Saber Escuchar (Competencia Comunicativa) • Argumentación (Competencia Comunicativa)
<p>PLANEACION</p> <p>ACTIVIDAD</p> <p>DIDÁCTICA</p>	<p>Esta actividad se realiza en varias sesiones:</p> <p>1. ¿Qué opinas?... ¿Cuáles comportamientos son correctos o incorrectos?</p> <p>Los niños observarán una lámina con varios dibujos de comportamientos correctos e incorrectos en el colegio. Dialogarán en pareja con un compañero para resolver las preguntas ¿Qué ves? ¿Qué piensas de eso? A continuación individualmente colorearán los dibujos de comportamientos correctos y tacharán los que no lo son.</p> <p>2. Vamos a crear un libro: Leamos y escojamos ilustraciones.</p> <p>La maestra explicará: cuando las personas conviven en un grupo se presentan dificultades porque somos diferentes y es importante hacer acuerdos sobre las formas de comportarnos respetando a los demás. Por esto vamos a escribir un libro, así, al quedar escrito, podremos recordar las normas que acordamos entre todos. Los niños y niñas observarán varias láminas sobre normas de convivencia en el aula, dialogaremos y reflexionaremos sobre ellas mediante las preguntas ¿Qué ves? ¿Qué piensas de eso? ¿Podrías explicarme? ¿Este dibujo sirve para nuestro libro?</p> <p>3.Decorando las ilustraciones:</p> <p>Los niños en grupos de tres, colorearán las ilustraciones para el libro.</p> <p>4.Vamos a crear un libro: redactando el texto</p> <p>Las láminas decoradas se colocan en el tablero, a la vista de todos y los niños proponen y acuerdan el texto que se escribirá a cada una.</p> <p>5.Escribiendo el texto</p> <p>Los niños escriben el texto en las hojas del libro, con sus propias letras. Luego los niños leen lo que escribieron a la docente y ella escribe debajo de lo que los niños escribieron</p>


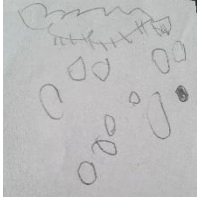
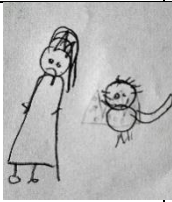
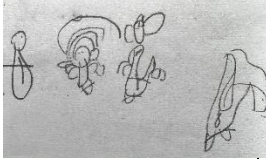
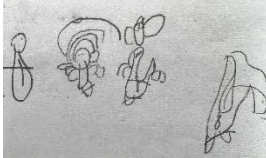
	<p>6.Socialicemos nuestro libro</p> <p>Los niños y niñas socializan el Libro de las normas a las personas de la comunidad educativa invitadas con este fin. Se elaboran y reparten invitaciones y se hace la presentación</p>
<p>PLANEACION DE LA REFLEXION FINAL</p>	<p>Según sea necesario, al iniciar o finalizar cada sesión se hará una reflexión acerca del trabajo: Que vamos a hacer, como lo vamos a hacer, como nos fue con el trabajo, que salió bien y porque, que debemos mejorar y porqué. Se establece el siguiente protocolo: 1. Escuchar con atención la pregunta, 2. Pensar en silencio la respuesta, 3. Levantar la mano para participar, 4. Establecer los turnos de participación, 5. Responder en el orden de los turnos, mientras los compañeros escuchan respetuosamente.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>http://www.ehowenespanol.com/libro-grande-ninos-como_45442/</p>

Anexo N° 13

Fotos de los Dibujos de la Actividad N° 2 “Franklyn en la Oscuridad”

REGISTRO DE OBSERVACION DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO ¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?			
EN ACTIVIDAD DIDACTICA N° 2 FRANKLYN EN LA OSCURIDAD			
OBSERVADOR: Adriana Castro			
FECHA: Marzo 6 2015	HORA: 9:00 am		
	LUGAR: Salón de Preescolar 1		
PREGUNTA	PARTICIPANTE	RESPUESTA	EXPLICACION
5. ¿A que le tienes miedo? Cada niño hará su propio dibujo respondiendo la pregunta. Luego lo socializarán y explicarán su dibujo.	Estudiante N° 1		Me da miedo que los otros me peguen
	Estudiante N° 2		Me dan miedo los leones de la selva
	Estudiante N° 3		Me dan miedo los lugares pequeños

	Estudiante N° 4		Me da miedo la oscuridad en la cama
	Estudiante N° 5		Me da miedo lo oscuro
6.¿Qué te hace feliz? Nuevamente, cada uno dibuja, socializa y explica.	Estudiante N° 1		Me pone feliz colorear el libro de la muñeca
	Estudiante N° 2		Me pone feliz...la tortuga que tiene miedo
	Estudiante N° 3		Las flores me ponen feliz. Yo cojo flores y les pongo agua
	Estudiante N° 4		Me pone feliz el cumpleaños. Estas son las bombas y una sorpresa para mi mamá
	Estudiante N° 5		Que mi papá me dio una moneda

7. ¿Qué te pone triste? Una vez más dibujar, socializar, explicar.	Estudiante N° 1		Cuando mi mamá me pego con una correa de cuero en la pierna porque dice que yo no le hago caso.
	Estudiante N° 2		La nube me pone triste que ta lloviendo
	Estudiante N° 3		El gato me pone triste porque no juega conmigo sino con mi hermana.
	Estudiante N° 4		Cuando mi hermano me pegó con una correa a mí y a mi primo Bryan. Me pego en los cachetes y en el pie.
	Estudiante N° 5		Me pone triste que me dejen encerrada.

Anexo N° 14

Algunas fotos de las actividades



Ilustración 1 Actividad de Diagnóstico "Descubriendo los rincones" Rincón de juego de roles



Ilustración 2 Actividad de Diagnóstico "Descubriendo los rincones" Rincón de disfraces



Ilustración 3 Actividad N° 1 "Construyamos un humano"



Ilustración 4 Actividad Franklyn en la oscuridad



Ilustración 5 Actividad N° 2 Rutina de pensamiento en “Franklyn en la oscuridad”



Ilustración 6 Juego Las tres islas



Ilustración 7 Actividad N° 3 "Las tres islas"

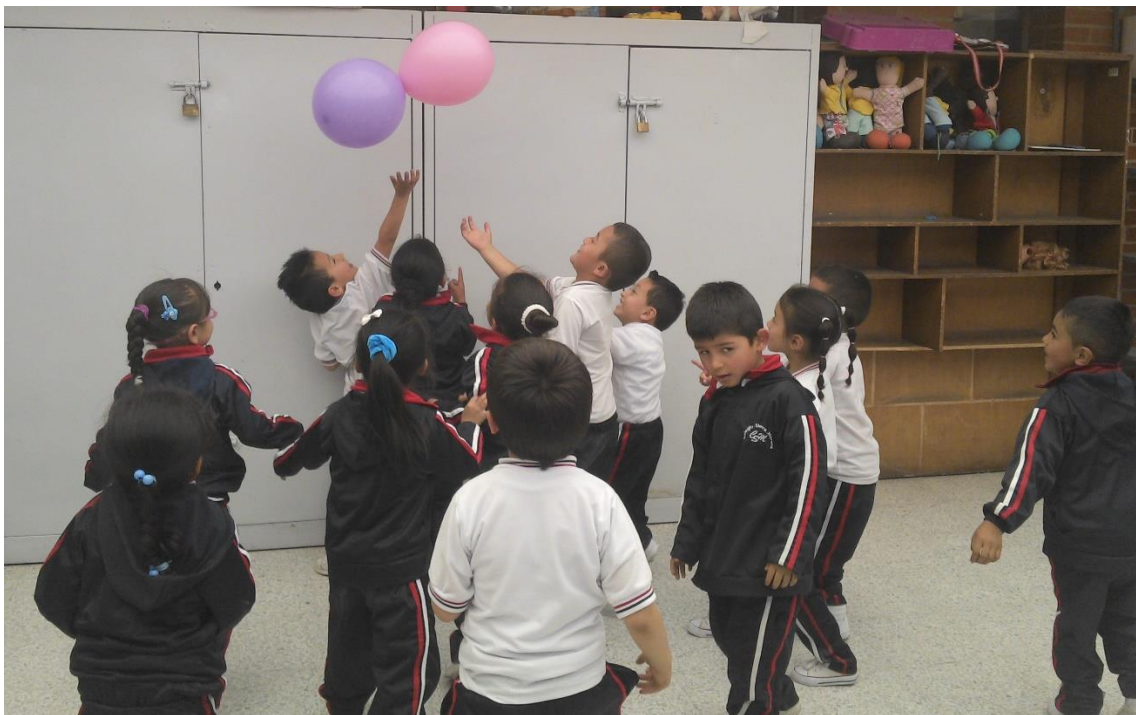


Ilustración 8 Actividad N° 4 "Globo en el aire"



Ilustración 9 Rutina de pensamiento ¿Que te hace decir eso?



Ilustración 10 Rutina de pensamiento ¿Que te hace decir eso?



Ilustración 11 Rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?



Ilustración 12 Actividad final "Nuestro libro de acuerdos"



Ilustración 13 Actividad final: escribiendo los textos del libro de acuerdos

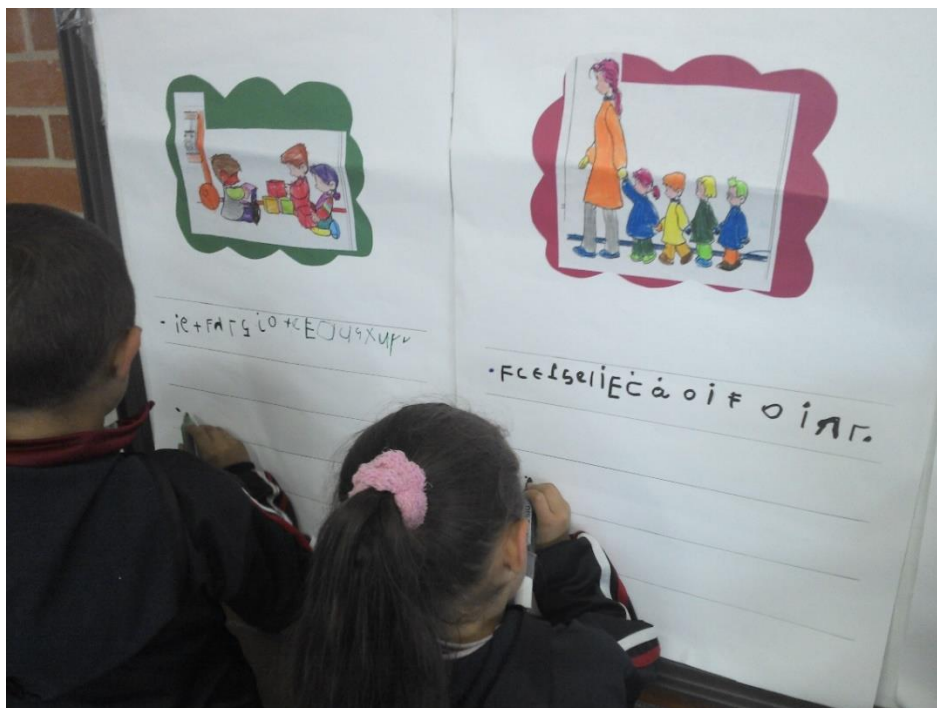


Ilustración 14: Escribiendo los textos del libro de acuerdos

