

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN EL GRADO PREESCOLAR

Autor y Exponente: Jhon Heider Orrego

Universidad Cooperativa – Sede Cali

Colombia



Investigación Educación

INTRODUCCIÓN

Siguiendo el reto que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en el Plan Decenal de Educación 2006- 2015 (MEN, 2008) que propone una revolución educativa para generar propuestas de intervención educativas que vayan encaminadas al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en la primera infancia, el presente trabajo sigue la línea de investigaciones e intervenciones que desean generar una aproximación conceptual y metodológica para intervenir en las concepciones y estrategias didácticas que utilizan los profesores en esta etapa del desarrollo que es propicia para potenciar capacidades cognitivas, comunicativas y sociales.

El trabajo realizado parte de la iniciativa del MEN que considera como fundamental la intervención en la primera infancia para construir prácticas encaminadas hacia el fortalecimiento de competencias básicas y ciudadanas. Como objetivo principal, éste proyecto buscaba construir conjuntamente con los profesores de preescolar¹ una propuesta educativa desde las prácticas sociales-cotidianas para la enseñanza de competencias ciudadanas en la escuela. Desde este objetivo se buscó incidir en las concepciones y las prácticas educativas de los docentes a partir del diagnóstico de los ambientes de aprendizaje preescolar y de las prácticas en la cuales participan los niños y niñas y los profesores. De esta manera lograr evidenciar que los niños y niñas pequeños llegan a las instituciones educativas con conocimientos adquiridos sobre las competencias ciudadanas que permiten construir actividades educativas para fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas desde una concepción amplia que tiene en cuenta el contexto de desarrollo.

El logro de los objetivos de este proyecto y de las actividades educativas elaboradas en conjunto con el profesor busca construir a mediano y largo plazo un ciudadano competente capaz de tener un desarrollo cognitivo-social que le permita interactuar con los otros,

¹ Grado académico que tiene niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, requisito para acceder al grado Primero de primaria.

conocer y hacer respetar sus derechos, expresarse culturalmente con libertad y convivir en paz.

Además de intervenir directamente en las prácticas y concepciones del profesor, este tipo de propuesta afecta de una manera indirecta la promoción de un estudiante más cualificado y promueve el respeto por su desarrollo cognitivo y socio-afectivo. De manera alternativa en este proceso se fomenta el trabajo individual y colectivo de los profesores, se favorece la articulación entre la teoría y la práctica, se da continuidad a los procesos de formación permanente y, principalmente, se generan alternativas de trabajo en el contexto escolar, que vinculan las prácticas sociales-cotidianas como una alternativa educativa pensada desde su contexto socio-cultural.

Las competencias ciudadanas se entienden como unas capacidades que posibilitan los haceres, saberes y el poder hacer (MEN, 2008) de un conocimiento que permite razonar acerca del mundo social y se ha concebido como una competencia que le permite al niño o niña razonar sobre el sistema de valores cultural y desarrollar habilidades que le permita relacionarse con los demás, regular sus actos y llevar a cabo acciones cooperativas (MEN, 2008). Parten del concepto clásico de ciudadanía que está asociado al estatus que tienen los miembros de una comunidad que tienen igualdad de beneficios y obligaciones (Cortina, 1990). En el concepto de ciudadanía se diferencian siete tipos: ciudadanía diferenciada, política, civil, social, legal, económica, intercultural.

La ciudadanía diferenciada hace referencia a la calidad del individuo que pertenece a un grupo de manera diferenciada con principios propios fundamentales de libertad e igualdad (Kimlycka, 1996). Desde esta perspectiva el niño y la niña es capaz de reconocer que tiene derechos propios y colectivos al interior de la escuela.

A partir de la construcción de una *ciudadanía política*, el individuo es capaz de reconocer que puede gobernarse a sí mismo y de que puede disponer de sus capacidades y bienes (Cortina, 1990). Al interior de una comunidad, el niño y la niña en la escuela deben reconocer que son miembros de pleno derecho de este grupo y debe seguir sus requerimientos.

La ciudadanía civil, se caracteriza por que el individuo se reconoce como parte de una sociedad civil y que es capaz de manifestarse para que se garantice la atención de sus necesidades básicas (Gordon y Fraser, 1992). Aunque es una competencia difícil de enseñar al niño y niña pequeño, se busca que desde la primera infancia tengan las habilidades para que desde muy temprana edad exija a los padres, familiares y miembros de la comunidad escolar acciones eficaces que garanticen su desarrollo.

El ciudadano social puede demandar por sus derechos a la comunidad que pertenece y se relaciona con esta comunidad como ser ciudadano (Gordon y Fraser, 1992). Este concepto de ciudadanía se evidencia en la exigencia de hacen los niños y niñas desde muy pequeños por el respeto, la igualdad, la tolerancia, en prácticas cotidianas manifestadas en el aula o en el hogar.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La ciudadanía legal hace referencia a la apropiación de los individuos a los procesos de inscripción y registro social (Cortina, 1990). En el caso de los niños y niñas de los primeros grados de la educación básica, se refiere a las obligaciones que tienen los padres de registrarlos a la registraduría civil y la obtención de la tarjeta de identidad. La enseñanza para la apropiación de esta competencia exige mostrarle a los niños desde la primera infancia que los adultos tienen deberes y obligaciones hacia ellos.

La ciudadanía económica habla de la participación activa a que tiene derecho todo individuo propio y colectivo en las decisiones económicas que ejecuta el grupo o comunidad a la cual pertenece. El niño y la niña que desarrolle este tipo de ciudadanía debe ser capaz de exigir que las decisiones económicas al interior de su familia y escuela tengan como eje fundamental la satisfacción de sus necesidades, el desarrollo y una calidad de cooperación económica (Cortina, 1990).

El ciudadano intercultural desarrolla habilidades para tolerar, respetar o integrar diferentes culturas. Para la escuela es fundamental la promoción de niños y niñas con valores orientados hacia la tolerancia y respeto de las múltiples etnias y formas de pensamiento presentes el interior de una comunidad (Cortina, 1990).

Los antecedentes revisados en proyectos de investigación e intervención en competencias ciudadanas, la lectura que hace el MEN y las instituciones educativas de las competencias ciudadanas muestran que éstas competencias han sido relacionadas por los profesores con el civismo, encaminadas a la enseñanza y aprendizaje de prácticas que llevan al niño y niña a respetar normas o valores sociales (Flavell, 1996; MEN, 2008; Anacona, 2009). La educación en las competencias ciudadanas en la edad preescolar es un proceso continuo en el cual los cambios se van haciendo evidentes a través de la formación de profesores, quienes además de reevaluar sus prácticas, se convierten en multiplicadores de propuestas que han descubierto y elaborado en la comunicación interactiva con sus alumnos. Se abre así la posibilidad del profesor como generador de cambio no sólo a nivel educativo, sino social y cultural, acercándose cada vez más a la respuesta del problema de la educación actual, aportando nuevos elementos a su comunidad y previniendo la deserción escolar.

Los proyectos educativos se han pensado al niño y la niña como un sujeto del deber, que debe ser capaz de incorporar el sistema cultural normativo (Anacona, 2009). Sin embargo hay formas diferentes y más complejas de ciudadanía, el niño y la niña no solo debe respetar y cumplir normas sociales, también debe ejercer sus derechos como sujeto social (Anacona, Bedoya, Sánchez y Guzmán, 2010) capaz de demandar protección, ser un ciudadano intercultural que se relacione en la comunidad y respete la diversidad cultural (Cortina, 1990; Kimlycka, 1996).

La propuesta de intervención parte de la perspectiva del desarrollo cognitivo social que establece una relación entre el desarrollo de las competencias ciudadanas con capacidades cognitivas como la Teoría de la mente y considera las competencias ciudadanas como una habilidad social (Bronfenbrenner, 1987; Astington, 1993; Flavell, 1996; Puche, Orozco, Orozco, Correa, 2009). Los trabajos realizados por estos autores sugieren que para explorar el desarrollo de estas habilidades se tiene en cuenta las acciones del niño y la niña, la

manera como comprende la vida cotidiana, las normas, los valores y su interacción con los otros, así mismo las reacciones emocionales que van dirigidas hacia las personas, el fenómeno de la empatía e intencionalidad que sólo es posible con personas y no con fenómenos del mundo físico (Flavell, 1996).

Para Astington (1993) la teoría de la mente es una habilidad social que permite la comprensión de los estados mentales, los niños y las niñas en edad preescolar atribuyen estados psicológicos a los otros a partir de los datos que ofrece su comportamiento, predicen lo que harán en el futuro apoyándose en el razonamiento sobre entidades no directamente observables, privilegiando algunos rasgos sociales y afectivos en las personas para determinar formas particulares de interacción. Siguiendo a esta autora se puede decir que en la edad preescolar, entre los 3 y 5 años de edad se presenta el surgimiento y desarrollo de las reglas y el juicio moral, igualmente permite comprender la manera como el niño y la niña aborda la ciudadanía, la interculturalidad, la norma y la autoridad, la comprensión de los sentimientos, emociones y pensamientos de los otros, aspectos relevantes para comportarse como un sujeto social capaz de interactuar desde las competencias ciudadanas.

Para Piaget (1987; Flavell, 1996) la educación moral es base fundamental para insertar a los individuos en la sociedad a la que pertenecen y por supuesto desde la perspectiva de la cognición social a las competencias ciudadanas, puesto que se concibe la moral como un proceso mediante el cual las personas reciben de su núcleo social el sistema de normas y valoraciones que internaliza para adaptarse al entorno. Esto no significa que el individuo no contribuya en la elaboración o transformación de normas morales, al contrario es un ser activo y crítico que construye creativamente su mundo a través de procesos de participación y de cooperación colectiva que son los que permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social.

El presente trabajo plantea un cambio de perspectiva en la educación moral, planteando que no se debe enseñar e impartir un sistema de valores; sino facilitar procesos personales de valoración, ya que es el sujeto el que decide de que valores apropiarse y de cuáles no, pero esta visión reduce la importancia a los problemas morales colectivos, ya que la educación moral es atravesada por factores históricos, culturales, sociales y psicológicos.

Desde estos planteamientos una persona moral es capaz de realizar actos virtuosos habitualmente asimilándolos como parte de sí misma, siguiendo las tradiciones y valores sociales. Es por esto que la educación moral busca propiciar que el niño y la niña resuelvan las situaciones cotidianas a partir del despliegue de acciones que sean consideradas como íntegras y virtuosas conduciendo al bienestar de dicha persona y de los demás. La educación moral trata de enseñar a vivir juntos y de hacerlo en el seno de una comunidad en forma viable, puesto que la moral no está dada de antemano ni es algo casual, se necesita todo un proceso de construcción personal y social, que permita el desarrollo de pautas de convivencia, a partir de ciertas herramientas que posibiliten la dirección de la conciencia moral, como es el juicio, la comprensión y la autorregulación de una práctica dada.

El desarrollo de la teoría de la mente en los niños y niñas esta vinculado a los conceptos de ciudadanía anteriormente descritos. Siguiendo estos planteamientos los procesos de

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

interacción en la edad preescolar se llevan a cabo en dos contextos: la familia y la escuela. En estos escenarios el niño y la niña se insertan en el sistema de valores culturales de cada institución, y logra adquirir la competencia para relacionarse con los otros y adquirir la habilidad de regular sus propios actos. Esto se lleva a cabo cuando el niño y la niña logran posicionarse desde la perspectiva del otro y responden a las situaciones como posiblemente ese otro lo haría (Puche, Orozco, Orozco, Correa, 2009). Además construye habilidades para interactuar de manera personal que se ven reflejadas en la calidad de vida del niño y la niña, siendo cada vez más un sujeto altamente social, cultural, desde la construcción de un sistema de comunicación que le permite manifestarse como un sujeto ciudadano.

Desde estas perspectivas las relaciones interpersonales y los escenarios de interacción constituyen un pilar importante en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estas se generan en un contexto social y cultural que le permite al niño y la niña integrarse a un sistema o adaptarse a él, gracias a la interacción con el otro, ambas partes inician un intercambio comunicacional que favorece y/o aporta elementos importantes a su construcción. En común las relaciones interpersonales son procesos complejos que se reflejan en la influencia que se ejerce entre personas o grupos; proporcionan un vínculo directo o indirecto entre las personas; estas ayudan a crecer como individuos, fortalece las competencias y habilidades ciudadanas permitiendo que el niño y la niña exponga sus ideales y de esta manera se establezca la comunicación con el otro.

De acuerdo a los planteamientos conceptuales revisados y las observaciones realizadas en las instituciones educativas, las competencias ciudadanas que se intervinieron fueron la ciudadanía diferenciada, civil, social e intercultural. Estas competencias se trabajaron a partir de cuatro categorías: trabajo en conjunto, reciprocidad, equilibrio de poderes y las relaciones afectivas.

Desde la perspectiva del desarrollo, la reciprocidad se plantea como una relación entre iguales en que interactúan e influyen mutuamente. Para Bronfenbrenner (1987) esta habilidad está estrechamente vinculada al trabajo en conjunto y se manifiesta en toda actividad pedagógica sobre todo cuando se desarrolla una actividad conjunta donde interactúan dos personas, y en las cuales las acciones de un individuo influyen al otro. De esta manera se establece que un niño o niña tenga que coordinar sus actividades con la del otro. Esta necesidad que se suscita por coordinar dichas actividades con otro promueve la adquisición de habilidades interactivas, promoviendo de esta manera un interdependencia conjunta que jugara un rol importante en el desarrollo cognitivo del niño y la niña. Esto se da gracias a que dichas interacciones reciprocas estimulan una motivación en los participantes a perseverar en lo que se hace y a formular e implementar patrones de interacción más complejos. Este tipo de actividad reciproca efectúa una estimulación a corto y largo plazo en el niño y la niña, ya que este llevara a cabo dicha reciprocidad en contextos y tiempos diferentes al antes presentado promoviendo de esta manera una mayor interrelación y actividades con las demás personas.

El equilibrio de poderes que es de igual forma importante ya que es posible que uno de los participantes tenga mayor influencia con respecto al otro y por último el elemento afectivo que permite que se creen sentimientos hacia el otro ya sean positivos o negativos. Para

Bronferbrenner (1987) el equilibrio de poderes que ejerce uno de los participantes sobre otro u otros, resaltando la importancia de este hecho en relación con el desarrollo cognitivo social de la persona que se encuentra en constante relación con otros y con distintos entornos ecológicos. El aprendizaje y desarrollo de la persona son muy importantes en aquellas situaciones en las que el equilibrio de poderes se inclina a su favor, es decir, cuando tiene mayor influencia sobre las personas que están participando con él.

Lo anteriormente mencionado en el contexto educativo es muy importante debido a que se presenta una gran diversidad en las relaciones que se generan entre los niños y las niñas, las cuales se construyen de acuerdo a una afinidad o interés del uno por el otro; es en esta cuestión en la que la influencia media esas interacciones propiciando el desarrollo de habilidades y así mismo de posicionarse.

Finalizando, se tiene en cuenta la Relación afectiva que permite que los participantes realicen una interacción diádica, y permite que se desarrollen sentimientos hacia los compañeros. Para Bronferbrenner (1987) los sentimientos pueden ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes o asimétricos. Generalmente en todos los centros educativos suele presentarse que un estudiante no siempre establece relaciones estrechas con todos los demás, es decir son simplemente relaciones de compañeros, que aunque hagan parte del mismo curso, compartan la misma aula, el horario, la misma enseñanza, son diferentes en cuanto a personalidad, pensamientos, sentimientos e ideas. Es más habitual por lo tanto ver como dentro del mismo grupo se forman grupos más pequeños (triadas, tétradas, etc.).

Por lo general están en una interacción constante y llevan a cabo actividades conjuntas, en donde su relación de amistad se fortalece. Puede fortalecerse tanto que logran desarrollar sentimientos muy significativos, que aunque crean un ambiente escolar agradable al mismo tiempo pueden ser negativos con respecto a los otros compañeros.

También es común encontrar dentro de estos mismos grupos, que existan ciertas preferencias por la amistad y la compañía de uno de sus compañeros (diadas), formando una relación afectiva a un más estrecha, pasan entonces a compartir el mayor tiempo posible, (dentro y fuera del centro o la institución escolar) realizan toda actividad conjunta, edifican una protección y colaboración mutua, es el amigo incondicional que nunca le falta. Este tipo de relaciones se forman por lo general a comienzos de la vida escolar y muchas de estas persisten y se fortalecen durante toda la trayectoria, incluso para toda la vida.

El presente trabajo partió de perspectivas en el desarrollo en la primera infancia conciben esta etapa como un período con enormes implicaciones en el aprendizaje (Orozco, Ochoa y Sánchez, 2002; Orozco, 2003). Para estos autores es importante la presencia de programas y prácticas que contribuyan para aprovechar las capacidades cognitivas y sociales de los niños y niñas desde los 2 hasta los 7 años de edad. De esta manera sigue la línea de trabajo que considera que se debe intervenir sobre concepciones y prácticas de enseñanza que contribuyan a una transformación macro en la calidad de la educación en Colombia y específicamente en la forma como ésta es abordada por los profesores, no sólo en preescolar; sino de primaria y secundaria.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Siguiendo estas perspectivas del desarrollo cognitivo, la propuesta de intervención se enmarca teóricamente en los principios del desarrollo y de la psicología histórico-cultural (Bruner, 1988; Vigotsky, 1996; Vigotsky, 1997) y de manera particular en los avances realizados en el marco de la enseñanza y del aprendizaje en contexto (Brown, Collin y Duguid, 1989; Díaz, 2003; Díaz, y Hernández, 2010), que retoman las prácticas cotidianas como elemento central en el aprendizaje escolar para proponer una enseñanza situada, destacando la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconociendo al aprendizaje escolar como un proceso de enculturación, en donde los estudiantes se integran gradualmente a y desde prácticas sociales cotidianas (Díaz, 2003).

Entendiendo que el aprendizaje situado es un aprendizaje de conocimientos y destrezas que adquiere la persona en un contexto determinado, es fundamental que este sujeto se encuentre en constante interacción con sus otros. Cabe decir, que el aprendizaje es obtenido por medio de la resolución de problemas, y a partir de la interacción con los otros en un tiempo y espacio fijo. Por consiguiente, se le atribuye al aprendizaje situado una relación entre aprendiz y contexto, en la cual emergen nuevos significados que construye el mismo sujeto, a través de diferentes situaciones específicas y estipuladas. En definitiva, ambas perspectivas dirigen su atención en la interacción del sujeto y contexto determinado, donde debe existir una participación eficaz por parte del individuo, en crear estrategias que le permitan desarrollar las habilidades sociales.

METODOLOGÍA

La propuesta de evaluación diagnóstica e intervención se trabajó con 4 profesores del grado preescolar de 2 instituciones educativas estrato 2 y 3 de la ciudad de Cali.

La evaluación diagnóstica permitió identificar las prácticas sociales-cotidianas de los niños y las prácticas educativas de los profesores en el grado de preescolar referidas a las competencias ciudadanas.

La evaluación diagnóstica de las prácticas educativas de los profesores se realizó en el dominio de conocimiento de las competencias ciudadanas, identificando la manera como se evidencian en las prácticas cotidianas tanto de niños, niñas y profesores con el fin de que las prácticas educativas respondan a las condiciones culturales en las que profesores, niños y niñas se encuentran inmersos. Esto va en el procedimiento

El trabajo se planteó para ser desarrollado en dos fases, la primera en donde se realiza una evaluación diagnóstica del ambiente de aprendizaje y la segunda fase en la cual se realizará un trabajo conjunto con los profesores para implementar estrategias educativas que promuevan el aprendizaje de las competencias ciudadanas en el grado preescolar.

El trabajo contempla las siguientes acciones:

ACCIÓN 1: CREACIÓN DE CATEGORÍAS Y CRITERIOS OBJETIVOS: Se observó la institución, el contexto y la población, diseñando categorías de análisis según los datos que se recogieron conforme avancen las observaciones, además de contar con criterios objetivos que guiaran la observación en cada categoría. Para esto se utilizó una matriz diagnóstica de doble entrada, una vertical (DOFA) y otra horizontal (categorías de análisis).

Para la construcción de esta matriz fue necesario, previo a la observación basarse en el marco conceptual para evidenciar las dinámicas del grupo desde un punto objetivo. Estos criterios objetivos que se plantearon antes de la observación fueron puntos guías que sirvieron para la observación y análisis en cada categoría. La forma más eficaz de formular estos puntos fue a través de preguntas, relacionadas directamente desde el marco conceptual.

ACCIÓN 2. OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: Se realizaron rejillas de registros diseñados para realizar observaciones de manera práctica.

ACCIÓN 3. IDENTIFICAR LOS PUNTOS CRÍTICOS: Estos puntos se dedujeron del análisis de la matriz diagnóstica, donde se observan las mayores dificultades y debilidades (DOFA) y no se muestran muchas oportunidades y fortalezas. Para identificar los puntos críticos se realizaron observaciones semi estructuradas o naturales como también se realizó un diario de campo.

Este instrumento permitió registrar las situaciones cotidianas en el aula de clase y realizar los diarios de campo que sistematizan la información obtenida en las visitas a las instituciones educativas. Los temas que abordan son:

- Las actividades del docente referidas al aprendizaje de las habilidades sociales.
- El tiempo que dedica a las actividades.
- Los espacios utilizados para desarrollar las actividades.
- Prácticas cotidianas de los niños y niñas en habilidades sociales (normas, interacciones, etc.).
- Prácticas cotidianas del docente relacionadas a las habilidades sociales (normas, interacciones, etc.).
- Prácticas educativas institucionalizadas de los niños y niñas vinculados al aprendizaje de las habilidades sociales (normas, interacciones, etc.).
- Prácticas del docente relacionadas al aprendizaje de las habilidades sociales (normas, interacciones, etc.).
- La evaluación del ambiente de aprendizaje (Díaz, 2003; González, 2000; Iglesias, 2008) permite diagnosticar las prácticas educativas que llevan a cabo los docentes en el aula de clase.

Como resultado de este proceso se obtuvieron prácticas inventariadas que permiten poner en evidencia el dominio de conocimiento social en las prácticas.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

ACCIÓN 4. ESTABLECIMIENTO DE UNA LÍNEA BASE: Después de realizar la matriz de los puntos críticos era necesario elegir algunos de estos, sobre los cuales se crearán planes de intervención posibles en una fase posterior del trabajo con los resultados que se desean alcanzar, teniendo en cuenta el recurso humano, los puntos fuertes que pueden ser reforzados para lograr un mejoramiento más óptimo y el tiempo deseado para esta realización.

ACCIÓN 5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: Luego de identificar los elementos a intervenir se procede al trabajo conjunto con los docentes en las prácticas educativas en el dominio de conocimiento social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evaluación diagnóstica evidenció que los docentes comprenden las competencias ciudadanas como una práctica de seguimiento de normas y valores sociales, no permiten en el aula la participación ciudadana, para ellos, esta competencia está limitada a que los estudiantes de 4 y 5 años de edad respeten al profesor, no hablen en clase, trabajen en equipo, hagan la fila, etc.

Algunos aspectos relevantes encontrados son que el profesor tiene la concepción de que los niños y las niñas tienen algunas habilidades ciudadanas al momento de llegar a la etapa preescolar, que han sido proporcionadas y potenciadas desde el hogar. De esta manera, se piensa que las prácticas ciudadanas están vinculadas a la manera como los padres educan a los niños y las niñas en respetar normas y los valores, así cuando hay dificultades de comportamiento son responsabilizados los padres. Aunque este análisis sigue en vía de una concepción corta de lo que es ser ciudadano, desde el desarrollo y el aprendizaje es importante evidenciar que el profesor ve al niño y la niña no como una tabula rasa, sino que se permite una manera de vinculación activa al aprendizaje en el que el profesor se proyecta en su quehacer como una persona que media en el proceso de aprendizaje.

Las observaciones dan cuenta que principalmente el profesor es quien direcciona la clase, sin la intervención de los estudiantes. La discusión del profesor sobre las actividades se ve disminuida por la capacidad de los niños y las niñas de amenazar la autoridad, aspecto que debe ser corregido de inmediato para que esta figura no se vea quebrantada o debilitada cuando éstos no llevan a cabo lo que se les pide que hagan en algunas ocasiones.

El análisis de las actividades que realizan los profesores del grado preescolar permite identificar cuatro aspectos en común que son susceptibles de intervención desde las competencias ciudadanas y que permitirían un trabajo constructivo en el aula: trabajo en conjunto, reciprocidad, equilibrio de poder y relaciones afectivas.

Con relación al trabajo en conjunto, se observa que los profesores no propician en los niños y las niñas trabajar por objetivos comunes, los estudiantes son direccionados hacia tareas particulares que contribuyan al aprendizaje de cada tema y por el contrario, el intento por

parte de los niños y las niñas de realizar actividades conjuntas lleva a que los docentes dirijan las actividades al trabajo individual. Esta ruta de trabajo en el aula no promueve aspectos fundamentales en el desarrollo como sujeto social y de participación ciudadana. A partir del análisis realizado se promovió en el aula de clase actividades conjuntas entre niños y niñas en las cuales se tenga como objetivos principales que los niños conformen grupos cooperativos de la clase y que entiendan los beneficios de trabajar en conjuntamente para alcanzar un meta en común.

La mayoría de los niños y niñas actúan conforme a lo que sus compañeros hacen, por ejemplo, si ven que uno de ellos está concentrado realizando su actividad, al no ver con quien interactuar, se dedican a realizar lo mismo sin tener iniciativa propia. De la misma manera se pudo reconocer que entre el grupo de estudiantes se presentan subgrupos como diadas o triadas etc.; es así como se tienen en cuenta para jugar o conversar durante la clase. El trabajo realizado durante la evaluación diagnóstica y la intervención en la competencia ciudadana vinculada a la reciprocidad en las actividades en el aula permitió trabajar con el docente y los estudiantes prácticas educativas encaminadas a fomentar la escucha activa y la reflexión de tal manera que ellos puedan expresar los aprendizajes y tener la iniciativa de retroalimentar la actividad docente hacia que tipo de prácticas educativas se deben continuar en aula y cuáles deben ser modificadas.

Aquí es interesante resaltar la colaboración que existe entre los niños y las niñas en el momento de realizar las actividades, aunque el logro de las metas sigue siendo de manera individual, cuando los niños y las niñas finalizan la actividad se retroalimentan generando un proceso de acercamiento y aprendizaje cooperativo. El trabajo realizado en la intervención permite establecer un canal de comunicación entre los estudiantes que posibilita la comprensión del mundo de los demás y diferenciarse del otro. Desde los planteamientos de la zona de desarrollo próximo y la cognición situada se potencializa un sistema de interacción en el aula en donde los estudiantes se colaboran recíprocamente para alcanzar la autonomía.

En el grupo de estudiantes se evidencia la presencia un líder que se presenta como alguien a quien los otros compañeros escuchan, y lleva a cabo procesos de resolución de los conflictos y establece el orden dentro del grupo. Es común observar que los docentes utilicen la influencia de estos líderes para coartar las acciones del resto del grupo, estas acciones permiten inferir un propuesta tradicionalista en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Con relación al tipo de trabajo que realizan los docentes, ellos trabajan con los estudiantes de manera que direccionan las clases sin la intervención de sus estudiantes, utilizando la figura de autoridad como medio de socialización de objetivos y normas en el aula. Sin embargo esta figura de autoridad se ve quebrantada o debilitada ya que los niños y las niñas no llevan a cabo lo que se les pide que hagan en algunas ocasiones. Este tipo de actividades estimuladas por los docentes ha tenido como consecuencia prácticas agresivas en algunas aulas de los docentes. Para lo cual fue importante intervenir desde la competencia ciudadana que les permita a los niños y niñas generar opciones asertivas de resolución de conflictos que permita que ellos formulen ideas propias y originales para evitar y negociar

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

las situaciones de agresión. Este tipo de actividades permitió desarrollar un plan de trabajo en las aulas de inclusión de los estudiantes que son rechazados.

Frente a las relaciones afectivas se trabajó en las aulas de clase con los profesores para que promuevan en los niños y las niñas la formulación de ideas propias y originales para enfrentar situaciones de agresión en conjunto con los profesores de tal manera que se construyeran normas y valores de socialización en el aula y por fuera de ella.

En esta actividad en conjunto entre los niños, las niñas y el docente y el investigador se construyeron normas sociales de carácter ciudadano que permitieron trabajar el autocontrol, la solidaridad y el rechazo a situaciones que van en contra de interacciones ciudadanas asertivas y cooperativas.

En primera instancia se observaron situaciones que ocurren cotidianamente en el aula de clase como tipo de agresiones, rechazos entre compañeros o acciones controladas por la rabia. Las observaciones realizadas y el trabajo en conjunto permitieron construir actividades y normas sociales que iban acompañadas de gráficos y frases que el profesor socializaba en clase.

Para trabajar actividades de autocontrol frente a la agresión a otros compañeros se construyeron actividades para frenar ofensas, insultos, apodosos agresión física y peleas por medio de la consigna “por favor compañeritos, no hagan eso, están hiriendo los sentimientos del otro”. También se elaboraron actividades para establecer un control social en el aula y que se representó por medio de la consigna “entre todos los compañeros digamos en coro ¡paren!, no agredan al otro” de esta manera se fortaleció en el aula de clase el control ciudadano frente a actividades de agresión a otros y así mismo concientizando a los niños y las niñas en la no realización de estas acciones.

También se construyeron actividades para evitar las agresiones de los compañeros, como evitar situaciones de agresión calmando la rabia propia o pidiendo al compañero que se calme, por medio de las consignas “Ve a un sitio calmado y piensa en las cosas que te gustan” y “Ve a un sitio calmado y realiza las cosas que te gustan”.

Para fortalecer la inclusión y así evitar el rechazo entre compañeros en aula, se construyeron actividades para frenar la agresión relacional en el aula, con en el sentido incluyamos a un compañero que está siendo rechazado, a partir de la siguiente consigna “Vamos compañero... Quédate conmigo”. Con esta misma iniciativa para fortalecer la inclusión y trabajo conjunto entre compañeros se realizaron actividades para Ayudar y consolar a un compañero que es rechazado.

Un aspecto importante a trabajar en las actividades con los niños y las niñas fue la asertividad entre ellos para afrontar las situaciones conflictivas, para lo cual se construyeron actividades para que los niños defendieran de forma asertiva y no agresiva siguiendo acciones a partir de consignas como “decir no de manera amable” y manifestando sus sentimientos entre ellos.

El trabajo realizado permitió contribuir con una nueva mirada al niño y la niña, desde un enfoque en el cual se le concibe como un sujeto activo en el proceso de construcción del conocimiento Social, situándolo como el principal protagonista de su propio aprendizaje. A partir de la metodología propuesta se promovió la reflexión y la elaboración de propuestas para la enseñanza por parte de los maestros que consideren las prácticas sociales-cotidianas en las que participan ellos, los niños y las niñas; y por último, se logró crear las bases para la formulación de propuestas investigativas en el contexto del aula.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es incidir en las concepciones y las prácticas educativas de los docentes a partir del diagnóstico de los ambientes de aprendizaje preescolar y de las prácticas que comúnmente participan los niños y las niñas. La evaluación diagnóstica de las prácticas educativas de los profesores se realizó en el dominio de conocimiento de las competencias ciudadanas, competencias que permiten construir un ciudadano competente capaz de tener un desarrollo cognitivo-social que le permita interactuar con los otros, conocer y hacer respetar sus derechos, expresarse culturalmente con libertad y convivir en paz. Se identificó la manera como se evidencian en las prácticas cotidianas tanto de niños, niñas y profesores con el fin de que las prácticas educativas respondan a las condiciones culturales en las que profesores y niños se encuentran inmersos. La evaluación diagnóstica evidenció que los profesores comprenden las competencias ciudadanas como una práctica de seguimiento de normas y valores sociales, en el aula no desarrollan actividades de promoción de estas competencias como la participación ciudadana. El análisis de las actividades que realizan los profesores del grado preescolar permite identificar cuatro aspectos en común que son susceptibles de intervención desde las competencias ciudadanas y que permitirían un trabajo constructivo en el aula: trabajo en conjunto, reciprocidad, equilibrio de poder y relaciones afectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anacona, A. (2009). Evaluación del impacto social temprano generado por el programa proyecto ciudadano en 46 instituciones educativas de 15 municipios colombianos. Tesis de Maestría, Universidad del Valle.

Anacona, A.; Bedoya, L.; Sánchez, J. y Guzmán, M. (2010). Evaluación del proyecto. “Jóvenes construyendo ciudadanía”. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Astington, J. (1993). El descubrimiento infantil de la mente. Madrid: Morata.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del Desarrollo Humano. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. Educational researcher, 18, (1), 32-41.

Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. España. Gedisa.

Cortina, A. (1990). Ciudadanos del mundo. Hacia una nueva teoría de la ciudadanía. En H. F. Ospina (Comp.). Ética ciudadana y derechos humanos de los niños (pp. 104-174). Editorial magisterio: Bogotá, Colombia.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5, (2), 105-117.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos, 29, 97-113.

Flavell, J. H. (1996). El desarrollo cognitivo. España: Visor.

González, M. A. (2000). Evaluación de ambientes de aprendizaje. V Congreso Iberoamericano Informática Educativa, Santiago de Chile.

Gordon, L. y Fraser, N. (1992). Tipos de ciudadanía. Isegoria – Isegoria.revistas.csic.es. Tomado de http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:mbdpuzBZq4AJ:historico.asambleaconstituyente.gov.ec/blogs/mesa_9/files/208/ciudadania-universal.pdf+linda+gordon%2Bla+ciudadan%C3%ADa.

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 49-70.

Kimlycka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Paidós, Barcelona.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2008). Revolución Educativa: Plan sectorial 2006-2010.

Orozco, M., Ochoa, S. y Sánchez, H. (2002). Prácticas culturales para la educación en la niñez. Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A.

Orozco, B. C. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En B. C. Orozco (Comp.). El niño científico, lector y escritor, matemático. (pp. 77-97). Cali, Colombia: Artes gráficas del Valle editores-impresores Ltda.

Piaget, J. (1987). El criterio moral en el niño. Martínez Roca: España.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. C. y Correa, M. (2009). Desarrollo infantil y competencias en primera infancia. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá, Colombia.

Vigotsky, L. (1996) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España. Crítica.

Vigotsky, L. (1997). Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidós

RESEÑA EXPONENTE

JHON HEIDER ORREGO

Psicólogo docente investigador de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali, estudiante de la maestría en Psicología de la Universidad del Valle con formación en psicología educativa y Psicología Cognitiva. Experiencia en investigación en proyectos de diagnóstico e intervención educativa en contextos familiares y escolares en primera infancia; docencia universitaria en cursos de metodología de investigación, Psicología educativa y Psicología cognitiva aplicada a la educación. Director del grupo de investigación “Estudios Psicológicos en Educación” de la facultad de psicología.

