



Las competencias ciudadanas como eje de aprendizaje en preescolar: una sistematización de experiencias

Sebastián Bolaños Minda

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesora

Claudia Esperanza Cardona López, Doctora (PhD) en Diversidad

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Bolaños Minda, 2026)
Referencia/Reference	Bolaños Minda, S. (2026). <i>Las competencias ciudadanas como eje de aprendizaje en preescolar: una sistematización de experiencias</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, VIII 8.1

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT y Turnitin de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

El presente estudio sistematiza las prácticas pedagógicas en torno a las competencias ciudadanas en el nivel preescolar de la I.E.M. Escuela Normal Superior de Pitalito. Bajo la metodología de Oscar Jara y un enfoque socio-crítico, se triangularon voces docentes, revisión documental institucional y del estado del arte internacional, y narrativas infantiles mediante la colcha de retazos. Los hallazgos revelan una paradoja pedagógica: la ciudadanía se manifiesta con una vivencia espontánea y reactiva ante el conflicto, pero carece de una planificación curricular intencionada que garantice la formación de sujetos políticos. Es así como se identificó un rol docente mediador emocionalmente potente, pero limitado por la falta de herramientas para fomentar la autonomía moral. Se concluye que es urgente transitar de la improvisación a la estructuración pedagógica; por ello, se propone un plan de aula que articula la participación infantil con objetivos curriculares claros, contribuyendo a la transformación educativa regional.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, practicas pedagógicas, currículo, preescolar, transformación educativa.

Abstract

This study systematizes pedagogical practices related to citizenship skills at the preschool level at the I.E.M. Escuela Normal Superior de Pitalito. Using Oscar Jara's methodology and a socio-critical approach, teacher voices, institutional and international state-of-the-art document reviews, and children's narratives were triangulated using the patchwork quilt method. The findings reveal a pedagogical paradox: citizenship manifests itself as a spontaneous and reactive experience in the face of conflict, but lacks intentional curriculum planning to ensure the formation of political subjects. Thus, a teacher's role as an emotionally powerful mediator was identified, but one limited by the lack of tools to foster moral autonomy. It is concluded that it is urgent to move from improvisation to pedagogical structuring; therefore, a classroom plan is proposed that articulates children's participation with clear curricular objectives, contributing to regional educational transformation.

Keywords: Citizenship skills, teaching practices, curriculum, preschool, educational transformation.

1 Introducción

En la actualidad, la formación ciudadana en la primera infancia se ha convertido en un eje central de las políticas públicas globales, a lo cual organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2025), han reiterado que la educación para la ciudadanía mundial no puede limitarse a los niveles superiores, sino que, por el contrario, debe cimentarse desde los primeros años de vida como una estrategia indispensable para la cohesión social y la paz sostenible. Este giro global responde a una reconfiguración teórica del infante, transitando la concepción de un “pre-ciudadano” en espera de adultez, a reconocerlo como un sujeto activo de derechos con capacidad de agenda política y participación democrática en su entorno inmediato (Álamo-Bolaños et al., 2024).

Así, investigaciones recientes coinciden en que las competencias ciudadanas, como la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos, no se desarrollan de la nada, sino que requieren de entornos pedagógicos intencionados que promuevan la democracia y la ciudadanía desde el preescolar (Barry et al., 2025). Sin embargo, la literatura también advierte una tensión persistente en la cual, si bien los currículos nacionales en diversos países han incorporado los objetivos de desarrollo sostenible (específicamente la meta 4.7 sobre ciudadanía global), existe una brecha significativa en la implementación didáctica de esta. En paralelo, estudios sistemáticos señalan que los docentes de preescolar, a menudo, carecen de herramientas metodológicas concretas para operacionalizar estos conceptos abstractos en el aula (Khalfaoui et al., 2021), lo que resulta en prácticas pedagógicas que abordan la ciudadanía de manera incidental y no planificada.

Esta realidad global resuena con particular fuerza en América Latina, una región marcada por la necesidad urgente de fortalecer el tejido social desde la base, a lo cual diversas investigaciones destacan la relevancia de implementar procesos de formación ciudadana desde la infancia como estrategia de construcción social y convivencia democrática. Ejemplo de ello se encuentra en estudios recientes que evidencian que la adopción de valores y habilidades sociales desde la edad preescolar produce efectos positivos en la empatía, la convivencia y la participación comunitaria (Lara-Salcedo & Suarez-Rivero, 2021). Asimismo, experiencias didácticas que incorporan rutinas de pensamiento para fortalecer competencias ciudadanas en preescolar han demostrado que actividades como el diálogo, el juego simbólico y la reflexión grupal favorecen el

desarrollo socioemocional y la conciencia colectiva (Castro, 2016), mientras que la participación infantil en proyectos escolares puede consolidar la identidad comunitaria y promover la corresponsabilidad ciudadana (Benavides et al., 2025).

Es así como este panorama legitima la necesidad de investigar la formación ciudadana desde la primera infancia, siendo el contexto en el cual se sitúa la presente investigación, desarrollada en la I.E.M Escuela Normal Superior de Pitalito, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) concibe al estudiante como un sujeto social, activo y transformador de su entorno. Así, partiendo del objetivo de analizar cómo los docentes de preescolar promueven competencias ciudadanas mediante estrategias pedagógicas participativas, lúdicas y afectivas, se optó por la metodología de sistematización de experiencias, la cual, según Jara (2018), permite “recuperar el sentido de la experiencia vivida, interpretarla y reconstruirla de manera que se convierta en fuente de conocimiento y mejora” (p. 60). Esta elección metodológica, bajo un enfoque cualitativo y socio-crítico, busca visibilizar, reflexionar y resignificar las prácticas escolares, trascendiendo la mera narración para generar transformaciones conscientes de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Así, el objetivo de la sistematización presentada en este documento no se limitó a describir prácticas existentes, sino que buscó generar conciencia sobre la necesidad de integrar la educación ciudadana como eje transversal en la formación integral de los niños desde una apuesta orientada a formar sujetos no solo en conocimientos académicos, sino en valores, empatía, participación y construcción colectiva de sentido. Esta intención, leída bajo el marco teórico de Vygotsky (1934), quien sostiene que el aprendizaje es mediatizado por el lenguaje y la interacción social, permite reconocer que la ciudadanía se construye en la convivencia y en los procesos comunicativos, reafirmando la pertinencia del enfoque sociocultural en la educación inicial.

Finalmente, el artículo culmina en la formulación de propuestas de mejora curricular y pedagógica para los planes de aula del nivel preescolar, con el propósito de consolidar una práctica educativa coherente con los principios institucionales y con las necesidades del contexto comunitario, demostrando que la ciudadanía se construye en la convivencia y los procesos comunicativos propios de la educación inicial.

2 Marco Teórico

Para el desarrollo de la presente sistematización es fundamental establecer un diálogo con autores de primer y segundo orden que sustenten los fundamentos epistémicos de la propuesta desde sus abordajes teóricos particulares, siendo un insumo fundamental al momento de formular instrumentos, objetivos, de comprender y analizar la información recolectada; es así como evaluar autores que hablen o narren aspectos sobre competencias ciudadanas, currículos y desarrollo de competencias en preescolar, y sobre el mismo proceso de sistematización de experiencias, ayudan a entender el fin del ejercicio investigador, proporcionando las bases por las cuales se moverán las propias acciones de todo el trabajo.

Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas convivir de manera democrática, participar en la sociedad y resolver conflictos de manera pacífica (Toro, 2007). Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), estas competencias incluyen dimensiones cognitivas, emocionales y comunicativas que deben desarrollarse desde los primeros años de formación escolar, permitiendo entrever que para el Estado es fundamental el desarrollo de habilidades sociales y psicosociales que hagan de los primeros años escolares un reto fácil de cumplir, propiciando el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, Sacristán (1997) plantea que la educación para la ciudadanía debe orientarse hacia la formación de sujetos críticos, reflexivos y participativos, capaces de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes en un marco de respeto mutuo y equidad, línea en la cual Savater (2010) resalta la importancia de la educación ética en la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su rol en la sociedad. Ello permite entender que el desarrollo de las habilidades sociales, más que relacionarse con otros, requiere de entender que todo acto social se construye a través de normas y bases éticas que deben ser guiadas a través del ejercicio docente.

Ante ello, el MEN (2003) expone que las competencias ciudadanas enfatizan la necesidad de promover prácticas pedagógicas que fomenten la participación democrática, la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad, aspecto particularmente relevante en el nivel de preescolar,

donde se establecen las bases para la formación ética y ciudadana de los niños. Al respecto, Serna y Alzate (2022) abrieron un espacio de participación genuina a manera de mesas de niños, en las cuales los infantes no solo expresaban deseos individuales, sino que construían propuestas colectivas sobre el cuidado de su entorno, desafiando la visión adultocéntrica de que “no saben lo que necesitan”.

Por otro lado, se encuentra evidencia respecto a que los proyectos de aula centrados en la identidad comunitaria logran que los niños de preescolar se reconozcan como sujetos políticos capaces de transformar su entorno inmediato (Benavides et al., 2025), a lo cual Lara-Salcedo y Suarez-Rivero (2021) suman el hecho de que el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia no es un proceso automático de maduración, sino que depende de la calidad de las interacciones éticas que el docente propicia intencionalmente frente al conflicto. Todos estos factores derivan a la conclusión de que todas las instituciones educativas del orden nacional deben priorizar estos elementos dentro de los currículos dada su importancia en la formación de valores.

Currículo en preescolar y su relación con competencias ciudadanas

El currículo en preescolar se concibe como un conjunto organizado de experiencias planificadas que buscan promover el desarrollo integral de los niños en sus dimensiones cognitiva, emocional, social y ética (Coll, 2007). Desde esta perspectiva, el currículo debe incluir propuestas pedagógicas que faciliten la adquisición de competencias ciudadanas desde edades tempranas, desde hechos sencillos y vivenciales que abarquen los objetivos de aprendizaje desde las diversas dimensiones que se conciben en la educación del dicho nivel.

Para ello, planteamientos como los de Vygotsky (1934) son de suma importancia pues, al sostener que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado en el que la interacción con otros y el uso de herramientas culturales juegan un papel fundamental, se crea un enfoque sociocultural relevante para pensar cómo promover la participación democrática y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto educativo desde múltiples formas (principalmente vivenciales) que encierran la palabra como elemento constructor de aprendizaje.

Por su parte, Piaget y Inhelder (1997) considera que el desarrollo cognitivo ocurre en etapas sucesivas, siendo en la infancia temprana donde se producen importantes avances en la comprensión de normas sociales y conceptos éticos. Aunque su enfoque difiere del socio-crítico,

dichos planteamientos resultan útiles para comprender cómo los niños adquieren habilidades relacionadas con la convivencia y la cooperación pues, aun si los planteamientos de Piaget forman parte de un aspecto conductual, la misma formación del preescolar se encamina a través de la guianza, y esta misma forma parte de los fundamentos que el estudiante, desde su nivel cognitivo, inicie o promueva en clave de juicios de valor frente a alguna situación específica.

Ya desde una perspectiva crítica, Juliano (1993) señala la importancia de considerar las experiencias de los niños como fuentes válidas de conocimiento y transformación, cuestionando los enfoques tradicionales que subestiman sus capacidades para participar activamente en procesos educativos significativos. Es decir, las situaciones por las cuales los niños puedan estar presentes representan claramente una oportunidad de aprendizaje y, generalmente, el currículo del preescolar se advoca hacia la exposición de los infantes, de manera controlada y guiada, a situaciones de la vida diaria para que pueda hacer frente a ella en el futuro.

Ejemplo de ello se encuentra en la investigación de Quiceno et al. (2020) sobre la enseñanza de la ciudadanía, la cual reveló que los docentes, a menudo, perciben esta formación como una carga adicional o una asignatura más en lugar de verla como una práctica transversal, mostrando que, aunque algunos maestros valoran la democracia, sus prácticas de aula siguen priorizando el control conductual sobre el diálogo deliberativo debido a la presión por cumplir contenidos académicos. En contraste, cuando la práctica se alinea con la diversidad cultural, los resultados cambian, encontrándose que las prácticas pedagógicas interculturales que validan los saberes locales y las emociones de los estudiantes, generan una mayor disposición al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos, superando la visión normativa de “portarse bien” para avanzar hacia el “convivir bien” (Álvarez et al., 2023).

Asimismo, Cardona y Guarín (2021) destacan que reconocer la diversidad en el currículo no es solo un acto de inclusión, sino una estrategia didáctica que dota de sentido a la experiencia escolar, permitiendo que el niño comprenda que su voz tiene valor en la construcción de la norma. Es así que todas estas experiencias derivan a la pertinencia de la sistematización como método para capturar aquellas experiencias transformativas del entorno, en este caso en particular, del aula de clase.

Sistematización de Experiencias Pedagógicas al APA.

La sistematización de experiencias pedagógicas constituye un proceso metodológico y reflexivo que permite recuperar, analizar e interpretar críticamente las prácticas educativas con el fin de transformarlas y generar aprendizajes colectivos, buscando no solo describir lo vivido, sino comprender los sentidos de la práctica y resignificarla en función de objetivos pedagógicos y sociales. En términos de Jara (2018), la sistematización “es un proceso de reflexión crítica sobre una experiencia que, mediante la reconstrucción ordenada de lo vivido, permite comprender sus lógicas internas y extraer aprendizajes que contribuyan a la transformación social y educativa” (p. 60), colocando así al docente y a la comunidad educativa en el centro del análisis, reconociéndolos como sujetos activos en la construcción del conocimiento pedagógico.

Asimismo, Santos (2006) concibe la sistematización como un ejercicio de investigación-acción que parte de la práctica y retorna a ella para fortalecerla, insistiendo en su carácter emancipador y en la importancia de aprender de la experiencia como fuente de innovación educativa. Benítez et al. (1997), por su parte, resaltan que este proceso debe ser participativo y colectivo para permitir que los actores involucrados revisen críticamente sus prácticas y avancen hacia una transformación compartida.

A su vez, su relevancia se enmarca en el enfoque socio-crítico de la educación, en el que autores como Freire (2015) destacan el valor de la reflexión sobre la praxis para la emancipación y la construcción de una ciudadanía crítica, mirada bajo la cual la sistematización no se limita a un registro de lo ocurrido, sino que se convierte en un espacio de construcción de conciencia pedagógica y ciudadana que, en el caso específico de la educación preescolar, permite comprender cómo se integran en el currículo y en las prácticas pedagógicas elementos como el respeto, la empatía, la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos.

Tal pertinencia se ve respaldada por investigaciones recientes, en las cuales la sistematización permitió comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas que promueven la ciudadanía desde la experiencia cotidiana del aula preescolar. Así, Álamo-Bolaños et al. (2024) evidenció que la participación infantil y el desarrollo de ciudadanía en la primera infancia se construyen de manera más concisa cuando existe documentación sistemática de la práctica docente y una reflexión crítica sobre ella; del mismo modo, Arroyo-Mora et al. (2025) encontraron que los procesos de enseñanza que involucran diálogo, interacción y actividades experienciales generan aprendizajes ciudadanos más significativos en preescolar. Ya a nivel didáctico, la revisión sistemática de Khalfaoui et al. (2021) demostró que el clima escolar y la mediación pedagógica

influyen directamente en la convivencia, la empatía y la regulación emocional que, actualmente, son consideradas dimensiones que componen las competencias ciudadanas.

Es así como la articulación de estos tres ejes teóricos evidencia que la formación ciudadana en el preescolar no puede depender exclusivamente de la espontaneidad de las interacciones cotidianas, ni limitarse a una prescripción normativa desconectada de la realidad del aula, tensión que exige una aproximación investigativa capaz de capturar la complejidad de la práctica pedagógica en su contexto natural. Es aquí donde la sistematización de experiencias cobra sentido no solo como un lente aproximativo, sino como una estrategia rigurosa para transformar la praxis docente desde la reflexión crítica que permita identificar logros, desafíos y aprendizajes que contribuyan a mejorar tanto el currículo como la formación integral de los niños en la Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pitalito.

3 Metodología

La metodología empleada en esta sistematización surge del diálogo constante entre la teoría y la práctica, orientada a comprender el cómo del proceso educativo, su análisis, reflexión y transformación. Desde la perspectiva de Jara (2018), este enfoque metodológico busca generar un conocimiento crítico y emancipador, construido colectivamente a partir de las experiencias vividas por los actores educativos. Así, el proceso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, participativo y socio-crítico que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde las voces y subjetividades de los participantes, reconociendo que los sentimientos, las emociones y las percepciones de los docentes, estudiantes y directivos constituyen fuentes legítimas de conocimiento pedagógico al otorgar sentido y valor a las prácticas cotidianas, sentido por el cual nace el análisis y la transformación de esta.

En coherencia con este propósito, la metodología incorporó diversas técnicas e instrumentos orientados a la recolección, análisis e interpretación de información significativa, implementando entrevistas semiestructuradas, la técnica de la colcha de retazos, y la revisión documental de los principales referentes institucionales (PEI, mallas curriculares, planes de aula y manual de convivencia) para, posteriormente, triangular los datos y reconstruir las experiencias docentes vinculadas al desarrollo de competencias ciudadanas.

Así, el trabajo se desarrolló con una muestra intencionada conformada por cuatro docentes de aula, un docente administrativo y cinco estudiantes de preescolar pertenecientes a la comuna 1 de Pitalito. Los docentes, egresados del Programa de Formación Complementaria y con formación profesional en áreas pedagógicas, aportaron una visión integral de la práctica, mientras que los niños reflejaron en sus producciones simbólicas las dinámicas de convivencia propias del contexto escolar. Dicha perspectiva, además sustentada en los aportes de Habermas (1999) y Freire (2015), concibe que el conocimiento se construye a través del diálogo, la reflexión y la acción transformadora, haciendo que la interacción y el consenso construyan significados compartidos, condición esencial para promover una educación crítica y democrática.

Entrevistas semiestructuradas

Esta técnica es una de las más utilizadas al momento de investigar desde el enfoque cualitativo. En esta, el investigador busca obtener información a través de un dialogo permanente permeado por la versatilidad al momento de ajustarse a la propia conversación. Según Uwe (2018), dado a las favorabilidades de esta técnica, el uso y análisis de los resultados obtenidos de su aplicación permite a la sistematización tomar todas las percepciones que posee el entrevistado sin desajustarse o salir del margen que se quiere tener para su uso.

En consecuencia, esta técnica favorece los espacios en donde el entrevistador promueve la discusión de los puntos de vista del entrevistado, pero sin salirse del objetivo principal de la misma, siendo clave reconocer como los pensamientos y subjetividades aportan al proceso de sistematización para así favorecer el conocimiento pleno de la unidad de trabajo, puesto que el dialogo desarrollado a través de las preguntas también da un marco contextual a lo que se está analizando y, por ende, da una descripción más sólida de lo que se quiere estudiar en sí, que es la relación currículo – desarrollo de competencias ciudadanas.

Revisión documental

Según Reyes-Ruiz y Carmona (2020) “La investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos

resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros” (p. 1). Para el caso específico de este estudio, la revisión de los soportes documentales de la practica pedagógica de los docentes ayudó a profundizar el análisis de las situaciones que se viven día a día en el aula pues, al encontrar información que explica cierto fenómeno o situación allí ocurrida, complementa la información obtenida con otros instrumentos claves para la presente sistematización. Para este ejercicio se abarcaron los siguientes documentos institucionales:

- PEI, SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes), Manual de convivencia Institucional.
- Planes de aula de docentes.
- Guías didácticas de preescolar.

Dichos documentos fueron analizados desde la perspectiva de la aplicación y/o uso del concepto y teorías de las competencias ciudadanas dentro del plano normativo y documental, ahondando en la coherencia y cohesión de todo el constructo que mueve el desarrollo de las practicas pedagógicas de los docentes.

Colcha de retazos

La técnica de la colcha de retazos, como instrumento cualitativo de recolección de datos, permite recuperar las experiencias, narrativas simbólicas y vivencias de los participantes en torno a un fenómeno en especial al representar visualmente sus memorias, emociones y percepciones, para luego relatar su significado, generando una síntesis colectiva que da cuenta de los significados compartidos por los participantes. En este sentido, es coherente con metodologías participativas y sociocríticas que valoran el conocimiento construido desde la experiencia vivida.

Según Berkenbroc-Rosito et al. (2021), la Colcha de Retazos se emplea como un dispositivo formativo e investigativo que articula narrativa visual, oral y escrita, como forma de escucha activa de las identidades docentes. Por tanto, en el proceso de sistematización, la Colcha de Retazos se empleó para que docentes y estudiantes expresen creativamente (con retazos, dibujos, testimonios y demás) cuándo y cómo han sido aplicadas, transformadas o vividas las competencias ciudadanas en la práctica pedagógica y, de ese modo, aportar a la sistematización mediante evidencias gráficas,

narrativas y simbólicas que complementen los datos obtenidos por entrevistas, observaciones y revisión documental.

4 Resultados y discusión

El proceso de sistematización realizado permitió analizar de manera profunda y crítica cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en el nivel preescolar de la I.E.M. Escuela Normal Superior de Pitalito, recuperando la experiencia vivida desde la voz de los docentes plasmada en sus entrevistas, las producciones elaboradas con los niños mediante la técnica de colcha de retazos, y la revisión estructurada de los documentos institucionales vigentes de la institución (PEI, planes de aula, mallas curriculares y SIEE).

Es así como, del proceso, emergieron tres categorías centrales que representan la síntesis interpretativa y triangulada de la información obtenida: 1) Ciudadanía espontánea y no planificada; 2) El rol docente como mediador emocional; 3) Necesidad de fortalecer el currículo con propuestas concretas. A continuación, se presentan los hallazgos acompañados de evidencia directa, sustento teórico y el proceso de discusión que se da para dar respuesta a lo planteado por el mismo proceso de sistematización y generar discusiones en torno a ello.

Categoría 1: Ciudadanía espontánea y no planificada

El hallazgo inicial revela una paradoja pedagógica fundamental: la ciudadanía en el aula vibra y se manifiesta constantemente en la interacción, pero carece de una estructura formal que la sostenga. Durante las entrevistas, las docentes coincidieron en afirmar que las competencias ciudadanas son trabajadas dentro del aula, pero la mayoría de las veces como respuesta a conflictos, situaciones emergentes o dinámicas de convivencia. Una docente lo señala así:

Nosotras trabajamos valores y convivencia con los niños, claro que sí, pero eso va saliendo según lo que pasa; si hay una pelea o alguien llora, ahí uno interviene. No es algo que uno tenga siempre escrito o planeado paso a paso (Docente 2, entrevista).

Del mismo modo, otro testimonio refuerza esta idea al expresar que *“No existe un plan que diga: ‘hoy vamos a trabajar ciudadanía’. Es más desde la experiencia que se vive en el día a día”* (Docente 1, entrevista). Así, a partir de estas impresiones iniciales, se observa la presencia de prácticas ciudadanas o de situaciones que habilitan un uso de competencias ciudadanas, pero que, más allá de ello, carece de una intención curricular explícita que oriente el proceso hacia una construcción pensada y con un objetivo claro. Esto se triangula con la revisión documental: aunque el PEI menciona la importancia de la formación ética y socioemocional, los planes de aula revisados no incluyen indicadores específicos asociados a ciudadanía, ni actividades diseñadas para desarrollarla de forma sistemática.

Lo anterior evidencia una tensión epistémica con lo planteado por Toro (2007) pues, si bien el autor define las competencias ciudadanas como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que habilitan la convivencia democrática, los hallazgos sugieren que, en la práctica, estas se reducen a intervenciones correctivas episódicas. La ciudadanía, entonces, deja de ser un proceso de construcción de habilidades para convertirse en un mecanismo de contención del conflicto inmediato.

Esta dinámica pedagógica dialoga críticamente con los hallazgos de Quiceno et al. (2020), quienes advierten que muchos docentes perciben la formación ciudadana como una carga o una irrupción de los contenidos académicos, priorizando el control conductual sobre el diálogo deliberativo. En la I.E.M. Escuela Normal Superior de Pitalito, esta priorización se materializa en la ausencia de indicadores de ciudadanía en los planes de aula revisados, lo que confirma que, aunque el discurso institucional (PEI) valora la formación integral, la práctica cotidiana sigue anclada a una visión instrumental, en la cual la ciudadanía solo aparece cuando algo sale mal.

Ahora bien, pasando al rol y la postura de los niños, se tiene que la colcha de retazos elaborada por ellos confirma este carácter vivencial narrado por los docentes. Las representaciones mostraron acciones como “no pegar”, “compartir los bloques”, “pedir permiso”, “decir gracias” y “pedir perdón”, todos actos que corresponden a las dimensiones ciudadanas, pero que nacen desde situaciones surgidas en la convivencia cotidiana, no desde la estructuración de un currículo o plan de aula que sea formal y persiga un carácter intencional escrito, sino como una acción reactiva y de contención hacia los eventos fortuitos que se dan en el aula.

Esto se alinea con Vygotsky (1934), quien afirma que el aprendizaje es mediado por la interacción social y las experiencias compartidas; sin embargo, aquí surge una nueva tensión: si la

mediación no es intencionada, el aprendizaje queda a merced de lo que Brítez (2021) denomina el peso determinante del currículum oculto. Según este autor, cuando la escuela no explicita sus intenciones formativas, los estudiantes aprenden las reglas tácitas de poder y sumisión (por ejemplo, portarse bien para no ser regañado), en lugar de desarrollar la autonomía moral necesaria para ser los sujetos críticos, reflexivos y participativos que demanda Sacristán (1997)

Por consiguiente, la espontaneidad celebrada inicialmente se revela como un síntoma de lo que Herrera (2023) califica como fragmentación educativa estructural, en la cual la falta de planificación no es un mero olvido docente, sino el reflejo de una brecha entre la política pública (que exige competencias complejas) y una realidad de aula donde la carencia de herramientas metodológicas concretas obliga a la improvisación. Como señalan Khalfaoui et al. (2021), las habilidades ciudadanas requieren estructuras pedagógicas claras pues, sin ellas, la formación ciudadana corre el riesgo de quedarse en un adiestramiento conductual, perdiendo su potencial transformador y político.

Todo ello indica con claridad que las competencias ciudadanas se viven y están presentes en el aula de manera implícita, incluso en los niveles preescolares de la educación, pero hace falta una formalización que de razón al seguimiento de los documentos institucionales, como también los administrados por el MEN. Por tanto, la construcción del currículo es la respuesta clave y necesaria para responder a este hallazgo central para avanzar hacia una verdadera construcción de ciudadanía; no en clave reactiva, sino en clave preventiva.

Categoría 2: El rol docente como mediador emocional

Una de las dimensiones más reiteradas en las entrevistas fue el papel de la docente como orientador emocional y mediador de conflictos, algo lógico al pensar que, en situaciones de discordia, son ellos quienes promueven el diálogo, la empatía, el reconocimiento del otro y la reparación simbólica de lo que allí fue vulnerado. Tal como expresa una participante: *“Yo siempre les digo que antes de pelear hablen, que digan cómo se sienten y qué necesitan. A veces toca sentarse con ellos y ayudarles a escucharse”* (Docente 3, entrevista).

La colcha de retazos da razón a lo expresado por el docente participante, en la cual varios niños dibujaron escenas de reconciliación, disculpas o abrazo posterior al conflicto. También

ilustraron actos como “yo ayudé a mi amigo cuando lloró” o “yo le dije perdón”, dando cuenta de que la mediación docente deja una huella emocional sostenible.

A nivel teórico, este hallazgo dialoga con Savater (2010), quien plantea que la formación ciudadana inicia con la construcción ética y la sensibilidad humana, al igual que el MEN (2018), la cual insiste en desarrollar dimensiones emocionales como base para la participación democrática; y con Álamo-Bolaños et al. (2024), quienes sostienen que la ciudadanía infantil se fortalece cuando existe acompañamiento reflexivo del adulto.

Sin embargo, al profundizar en la naturaleza de esta mediación, surge una tensión crítica fundamental respecto a la autonomía infantil pues, si bien la intervención docente logra resolver el conflicto inmediato, su frecuencia y modalidad directiva (“*toca sentarse con ellos y ayudarles*”) podrían estar limitando lo que Piaget y Inhelder (1997) define como el tránsito necesario de la heteronomía (norma impuesta por el adulto) a la autonomía moral (norma interiorizada). Al ser siempre la docente quien “habilita” la escucha, se corre el riesgo de que el niño no desarrolle la competencia para resolver el conflicto por sí mismo, manteniendo una dependencia ética de la figura de autoridad.

Esta dinámica contrasta con la propuesta de Serna y Alzate (2022), quienes abogan por espacios de participación genuina en los cuales los niños construyan propuestas colectivas, desafiando la visión adultocéntrica aquí observadas pues, aunque hay diálogo, este sigue siendo mediado y validado por el adulto, lo que cuestiona si realmente se está empoderando al niño como sujeto político, o si se le está instruyendo en un protocolo de comportamiento aceptable que puede dar “resultados”, pero solo a nivel superficial.

Esta discusión se complejiza aún más al incorporar la perspectiva de Pineda y Orozco (2023), quienes advierten sobre los peligros de una educación socioemocional orientada exclusivamente al control. Según los autores, cuando la mediación se enfoca solo en calmar los ánimos y evitar el llanto o la pelea, se despolitiza el conflicto, perdiendo la oportunidad pedagógica de entender las causas de la injusticia percibida por el niño. Así, los hallazgos de esta sistematización sugieren que la mediación docente, aunque afectuosa y bien intencionada, tiende más hacia la regulación conductual que hacia la comprensión crítica del conflicto.

A esto se suma el vacío institucional detectado: ninguna rúbrica institucional incluye criterios de evaluación socioemocional o ciudadana, lo que significa que la mediación tiene efecto, pero no evidencia formalidad ni un seguimiento que permita generar un modelo sostenible de

formación en el largo plazo que se inicie en el preescolar y se mantenga hasta último grado. De tal carencia, a la luz de Barco (2021), emerge el riesgo de que la ciudadanía se convierta en un producto de buena conducta superficial, invisibilizando la voz disidente del estudiante pues, al no existir seguimiento curricular de cómo el niño gestiona sus emociones, la medicación docente se vuelve un acto efímero en clave a apaciguar la emociones, valioso en el momento, pero sin garantía de continuidad formativa.

Ello quiere decir que, como hallazgo principal dentro de esta categoría, se establece que la mediación de los docentes de la I.E.M Escuela Normal Superior de Pitalito presenta un carácter sólido en su dimensión afectiva y de contención al mostrarse diariamente en el transcurrir de la jornada académica y como un soporte vital para la convivencia, No obstante, para trascender hacia una verdadera formación de competencias ciudadanas, es necesario, como sugiere Serna y Alzate (2022), desplazar progresivamente el centro de control del adulto al niño, permitiendo que la resolución de conflictos pase de ser una intervención externa a una construcción autónoma y política entre pares.

Categoría 3: Necesidad de fortalecer el currículo con propuestas concretas

Esta categoría surge tanto de las entrevistas como de la revisión documental, pero se hace más visible en la voz directa de los docentes, desde intuiciones manifestadas en recomendaciones tales como *“Sería bueno que hubiera un plan solo para ciudadanía, o actividades ya diseñadas que uno pudiera aplicar. Muchas veces uno improvisa”* (Docente 1, entrevista), o, *“A veces uno quisiera algo más concreto, porque sabe que es importante, pero no siempre hay tiempo para inventar actividades”* (Docente 4, entrevista).

Con la triangulación de la información este hallazgo se consolida, pues los docentes desean fortalecer la enseñanza ciudadana, pero no disponen de materiales explícitos, de recursos, de tiempo, de pautas secuenciales, ni de metas evaluables. Por su parte, la evidencia documental refuerza la necesidad de planes de aula revisados, pues estos solo presentan objetivos académicos (comunicación, motricidad, pensamiento lógico), mientras que la competencia ciudadana aparece como una actitud esperada, mas no como propósito medible, quedando subordinadas a dimensiones cognitivas más estructuradas.

Aquí la teoría coincide plenamente: Coll (2007) señala que el currículo debe integrar experiencias significativas que favorezcan el desarrollo integral; sin embargo, la realidad observada muestra un currículo desarticulado en lo social, lo cual genera una tensión directa con lo planteado con Arroyo-Mora et al (2025), quienes demuestran que la formación ciudadana solo es efectiva cuando se estructura intencionalmente. Por ello, confiar en la buena voluntad del docente sin un andamiaje curricular (como sucede actualmente en la institución) condena el aprendizaje a la irregularidad y la falta de profundidad.

No obstante, la solución no radica simplemente en entregar formatos o instrucciones rígidas, punto en el cual radica la crítica de esta discusión categórica pues, si bien los docentes solicitan “actividades ya diseñadas”, Cardona y Guarín (2021) advierten que un currículo estandarizado puede invisibilizar la diversidad y los saberes locales. Así, si la respuesta institucional fuera simplemente imponer un manual de convivencia estricto, se caería en el error de anular la agencia docente y la contextualización. Por tanto, la necesidad detectada no es de prescripción (qué hacer) sino de orientación (como construir sentido).

Aquí entra en juego la perspectiva de Juliano (1993), quien defiende que la infancia es capaz de producir conocimiento ciudadano si se le concede espacio pedagógico para ello, algo poco probable desde una perspectiva adultocéntrica. En este sentido, la propuesta debe alinearse con lo que Novella et al. (2012) denominan la transición hacia una autonomía ciudadana real, donde las actividades planificadas no busquen la sumisión a la regla, sino la capacidad de los niños para transformar sus entornos inmediatos.

Por ello, este punto/categoría se convierte en el aporte más fuerte de la sistematización, dado que el proceso permitió formular una propuesta de plan de aula para ciudadanía (ver anexo ¿?), diseñada a partir de los hallazgos, validada teóricamente y coherente con los modos de aprendizaje de la primera infancia como camino para pasar de una ciudadanía vivida a una ciudadanía enseñada, planeada y evaluable. Ayudados por los resultados de los otros instrumentos de la sistematización, nace un plan de aula que permite el fortalecimiento de las debilidades identificadas en los niños y qué, por una u otra razón, no están siendo atendidas dentro de los planes de aula, aunque en las estrategias nombradas por los docentes se quieran trabajar.

Es así como, en conjunto, los resultados confirman que la educación ciudadana en preescolar existe, vibra, se vive, pero no se escribe. Hay ciudadanía, hay hechos ciudadanos, hay preocupaciones e intenciones por parte de docentes y de los niños, pero no hay documento que la

sostenga. Hay habilidades, pero no hay rúbricas para evaluarlas. Hay intención, pero falta planeación estructural. Así, la sistematización permitió transformar la intuición en evidencia y generar una propuesta pedagógica que responde a la urgencia curricular encontrada. Como sostiene Jara (2018), sistematizar es “interpretar y reconstruir lo vivido para mejorarlo”, y este proceso lo demostró: lo que se reconstruyó se transformó en propuesta educativa real, un producto naciente del análisis crítico y la preocupación por un proceso fundamental para la sociedad.

5 Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del proceso de sistematización permiten afirmar que la formación ciudadana en el nivel preescolar atraviesa una paradoja pedagógica: es una realidad viva y vibrante en la interacción cotidiana, pero permanece invisibilizada en la estructura curricular formal. Esto deriva a la clara y urgente necesidad de fortalecer la planificación pedagógica de la Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pitalito, especialmente en lo relacionado con la incorporación de las competencias ciudadanas en los distintos documentos institucionales.

Lo anterior nace a partir del hecho de evidenciar que, si bien los planes de aula abordan de manera transversal aspectos de convivencia, respeto y cooperación, demostrando que la escuela está cumpliendo con su función socializadora, los hallazgos demuestran que estos planes no se encuentran plenamente articulados con los lineamientos del MEN. Por ello, se hace necesario que los objetivos, las actividades, los contenidos y las estrategias de evaluación respondan de forma coherente a una intencionalidad pedagógica explícita que garantice la formación ciudadana como eje transversal del currículo pues, de lo contrario, sin una intencionalidad pedagógica explícita, la ciudadanía corre el riesgo de reducirse a una regulación conductual reactiva frente al conflicto, en lugar de constituirse como un espacio deliberado para la formación política y ética de la primera infancia.

Además, la sistematización permitió comprender el valor de la reflexión docente como práctica transformadora. A través de los distintos instrumentos aplicados (especialmente la técnica de la colcha de retazos) se evidenció que el diálogo, la observación crítica y la colaboración entre docentes constituyen un camino para la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, los maestros dejaron de ser meros ejecutores del currículo para asumirse como sujetos que

investigan, interpretan y transforman su propia práctica pedagógica, ratificando el valor del docente como mediador emocional capaz de contener y reparar el tejido social del aula, algo que, en coherencia con lo planteado por Jara (2018), dio a la sistematización su matiz como un proceso de aprendizaje social que produce saber pedagógico a partir de la experiencia vivida, algo que, en concordancia con los aportes Cardona y Guarín (2021), muestran la necesidad de que estos procesos se den frecuentemente en el entorno académico y vivencial.

Asimismo, el ejercicio permitió reconocer que la evaluación educativa debe tener un carácter más integral y formativo, trascendiendo la medición de aprendizajes cognitivos para incluir dimensiones afectivas, sociales y éticas del desarrollo infantil, evitando la “infantilización” de la ciudadanía, pues los hallazgos dan cuenta de que las actitudes ciudadanas, las emociones y la participación de los niños suelen quedar en un segundo plano dentro de los procesos de planeación y evaluación. Por tanto, es clara la necesidad de diseñar estrategias que permitan valorar de manera sistemática los progresos de los estudiantes en estos ámbitos, fortaleciendo así el enfoque humanista y sociocrítico que caracteriza al PEI institucional, transitando de una intervención docente en clave de acción que resuelve por el niño, a convertirse en un andamiaje que habilita al niño a resolver con otros.

Esto último resuena con los planteamientos de Freire (2015), en el sentido de que la educación ciudadana debe concebirse como un proceso dialógico, en el que el aprendizaje surge de la interacción y el reconocimiento del otro. Del mismo modo, el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas se potencia mediante la mediación cultural, el lenguaje y las experiencias compartidas, todos estos fundamentos que respaldan la importancia de consolidar planes de aula que promuevan escenarios de cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo y construcción colectiva de normas y valores.

Por otra parte, el proceso de sistematización también evidenció la necesidad de fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia. Los resultados mostraron que el desarrollo de las competencias ciudadanas requiere una corresponsabilidad activa, en la que los padres y cuidadores acompañen los procesos de socialización y aprendizaje moral de los niños, sentido por el cual se recomienda implementar talleres de sensibilización y espacios de participación familiar que permitan unificar criterios y fortalecer el tejido social de la comunidad educativa.

Es así como, finalmente, esta sistematización se constituye en una herramienta de cambio institucional al posibilitar comprensiones de cómo las prácticas cotidianas pueden ser

transformadas en conocimiento pedagógico y, a su vez, orientar decisiones curriculares futuras. Por ello, más allá de describir experiencias, se generó conciencia sobre la importancia de repensar la práctica educativa desde la reflexión crítica, la colaboración y la transformación constante, invitando a construir una escuela más participativa, democrática y comprometida con la formación de ciudadanos capaces de convivir, dialogar y transformar su realidad social desde la infancia.

6 Referencias

- Álamo-Bolaños, A., Mulero-Henríquez, I., & Morata, L. (2024). *Childhood, education, and citizen participation: a systematic review. Social Sciences*, 13(8), 399. <https://doi.org/10.3390/socsci13080399>
- Álvarez, M.E., Arteaga, A.P., Henao, F.J., & Ramírez, E.H. (2023). Desarrollo de competencias ciudadanas a través de las prácticas pedagógicas interculturales. *Mundo Fesc*, 13(27), 205-225. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1352>
- Arroyo-Mora, E., Cuenca-López, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2025). Historical and heritage learning in early childhood education: developing citizenship through controversial heritages. *Social and Education History*, 12(2), 109-132. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.1>
- Barco, B. (2021). Problemas del financiamiento subvencionado en la educación inicial de Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfse>
- Barry, M., Mallon, B., & Farrell, T. (2024). *Global citizenship education in early childhood education - Practices and possibilities*. Global Citizenship in Primary Schools. <https://www.ireland.ie/en/irish-aid/news-and-publications/>
- Benavides, D. Y., Antamba, T. E., Moreno, A. L., Benalcázar, M. C., Arellano, L. del R., & Morales, L. B. (2025). Prácticas educativas para la construcción de ciudadanía en educación: Un estudio sobre la participación infantil y el desarrollo de la identidad comunitaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 428-436. <https://doi.org/10.70625/rlce/370>
- Benítez, C., Gonda, D., & Pereira, C. (1997). La Historia desde la perspectiva de los alumnos del bachillerato diversificado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(2), 16-19. <https://doi.org/10.18861/cied.1997.1.2.2811>
- Berkenbroc-Rosito, M. M., Souza, J. P., & Souza, S. (2021). “Colcha de retazos”, experiencia estética y narrativa autobiográfica: El arte de la escucha en la formación inicial del docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 1024-1044. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902907>

- Brítez, P. D. G. (2021). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361
- Cardona, C. E., & Guarín, G. (2021). *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea*. Universidad de Manizales. <https://doi.org/10.30554/>
- Castro, A. (2016). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias imágenes*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03>
- Coll, C. (2007). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós Mexicana.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI (Obra original publicada en 1965).
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus (Obra original publicada en 1981)
- Herrera, C. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. *Pedagogical Constallations*, 4(2), 39-65. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.105>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: Escuela y minorías étnicas*. Eudema.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Lara-Salcedo, L. M., & Suarez-Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: Reflexiones desde la revisión teórica. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!* IPSA. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Lineamientos Curriculares—Preescolar*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=201024390019>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2025). *Derecho a bases sólidas: Informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia*. UNESCO; UNICEF. <https://doi.org/10.54675/GDBY9726>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Morata (Obra original publicada en 1966).
- Pineda, E., & Orozco, P. A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- Quiceno, F. J., Betancur, M. J., & Rojas, H. M. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Reyes-Ruiz, L., & Carmona, F. A. (2020). *Investigación Documental*. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2af35a4b-2abf-4f78-a550-0a4e4764e674/content>
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9na ed.). Morata (Obra original publicada en 1988).
- Santos, M. Á. (2006). *La escuela que aprende* (4ta ed.). Morata S.L. (Obra original publicada en 2000).
- Savater, F. (2010). *Ética para Amador*. Ariel (Obra original publicada en 1991).
- Serna, A. Y., & Alzate, N. A. (2022). Formación ciudadana y participación infantil en contextos municipales: desafíos para la educación inicial. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 103–120. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.6>
- Toro, J. B. (2007). *Educación para la Democracia*. Fundación Social - Colombia. <https://es.scribd.com/doc/185513645/EDUCACION-PARA-LA-DEMOCRACIA-JOSE-BERNARDO-TORO>
- Uwe, F. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (4ta ed.). Morata S.L. (Obra original publicada en 2004).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto (Obra original publicada en 1934).