1ER CONGRESO NACIONAL POR LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS

Memorias

Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá
Septiembre 2019. 1° Edición

© Esta obra deberá ser citada de la siguiente manera:
Memoria de congreso, 2019. Primer Congreso Nacional por los Derechos de las Infancias. Universidad de la Amazonia. 234 pp.
Editorial. Universidad de la Amazonia. Calle 17 Diagonal 17 con Carrera 3F – Caquetá Colombia.
Editor: María Angélica Bonilla Cuéllar
Incluye Bibliografía
1a ed., Florencia, Caquetá. Septiembre 2019
ISSN: 2744-8401
1. Congreso Nacional Infantil en la Universidad de la Amazonía
CDD: 107 - Educación. investigación. temas relacionados: Educación Infantil, Educación y Familia, Derechos de las Infancias.
Depósito Legal: Biblioteca del Banco de la República, Biblioteca Nacional de Colombia, Biblioteca Central de la Universidad Nacional, Biblioteca del Congreso, Biblioteca Universidad de la Amazonia, Biblioteca Nacional de Colombia.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida sin permiso escrito de los autores.
Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales. Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.

La responsabilidad de las ideas, corresponde a sus autores.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
MODALIDAD A DISTANCIA

Primer Congreso Nacional por los Derechos de las Infancias.

Mg. Gerardo Castrillón Artunduaga
Rector
Universidad de la Amazonia

Mg. Alcides Villamizar Ochoa
Vicerrector Académico
Universidad de la Amazonia

Dr. Guillermina Rojas Noriega
Decana. Facultad Ciencias De La Educación
Universidad de la Amazonia

Mg. Cesar Omar Jaramillo Morales
Director Departamento, Educación A Distancia
Universidad de la Amazonia

Mg. Gustavo Adolfo Beltrán
Coordinador Programa Licenciatura en Educación Infantil
Universidad de la Amazonia

Esp. María Angélica Bonilla Cuéllar
Coordinadora Congreso
Universidad de la Amazonia

Comité Científico

Mg. Gustavo Adolfo Beltrán

Mg Katherinne Carballo Marín

Mg. Lilian Carina Salas Escobar

Lic. Lucy Emilce Farfán Valencia

Esp. María Angélica Bonilla Cuéllar

Mg. Marina Vela Escandón

Mg. Víctor Javier Díaz Cruz

Mg. Yeimmy Paola Ceballos Gómez

Contenido

CARTAS DESDE LOS DIFERENTES CONTEXTOS QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ COLOMBIANA 12

..... 24

MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS INFANCIAS EN EL SIGLO XXI 25

MODELO HOLÍSTICO PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DE LOS APRENDIZAJES EN EL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN DE LAS INFANCIAS. LA PERSPECTIVA: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA. 46

ESTRATÉGICAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA FORMATIVA –IPF– 89

PLAN DE ESTUDIOS Y MALLA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR 94

RETOS DE LAS ORGANIZACIONES FRENTE A LA ACOGIDA A LOS NIÑOS ESCOMBATIENTES 112

YOGA Y MEDITACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA 124

MEMORIAS DE FAMILIA: FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA Y LAS EXPERIENCIAS DE FAMILIARES EN EL GRADO TRANSICIÓN DE LA I.E ANTONI RICAUTE 142

LA NARRATIVA BIOÉTICA EN EL DESARROLLO MORAL DE LOS NIÑOS EN EL PREESCOLAR 154

BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y EL PREESCOLAR. 165

EL AULA INFANTIL UN ÁMBITO DEMOCRÁTICO DE LIBRE EXPRESIÓN 172

SONIDOS GESTOS Y MANCHAS EN EL AULA CREATIVA 175

..... 179

PARTICULARIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE MADRES GESTANTES Y NIÑOS HASTA LOS 3 AÑOS EN EL MUNICIPIO DE FLORENCIA CAQUETÁ 179

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LAS INFANCIAS. 191

PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA 201

LOS RELATOS ORALES DE LOS NIÑOS: UN JUEGO DE PALABRAS QUE RECREAN VIVENCIAS 212

LA FÁBULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN UN NIÑO DE CUATRO AÑOS DE EDAD CON SÍNDROME DE SOTOS 222

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A NIVEL DE LA ORALIDAD MEDIANTE EL CUENTO INFANTIL EN LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA (LSC) COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA IE AGROTECNICO MIXTO DE BELÉN DE LOS ANDAQUÍES". 229

Presentación

La Licenciatura en Educación Infantil posibilita escenarios académicos para compartir conocimientos, experiencias, reflexiones e investigaciones acerca de la vida de los niños y niñas en relación a su desarrollo integral en el marco y garantía de sus derechos. En correspondencia con el mandato misional de la Universidad de la Amazonia, al contribuir en el desarrollo de la región.

En este sentido, se hace indispensable la apertura de espacios y escenarios de encuentro para la reflexión en torno al quehacer educativo y el conjunto de acciones curriculares, pedagógicas y didáctica que intervienen en el proceso de formación, en este caso, de los niños y las niñas, quienes desde su inocencia y curiosidad exploran el mundo para conocerlo y comprenderlo. Por ello, la responsabilidad de cada agente educativo y profesional a cargo de direccionar acciones de aplicación en el marco de las políticas públicas, es mayúscula, es decir, que implica el ejercicio de su profesión y sus funciones desde el amor en la relación educativa y pedagógica, la esperanza en que es posible construir el mundo que todos anhelamos vivir y la liberad como base fundamental de asumir con responsabilidad, disciplina y gratitud por la vida la independencia de la cual goza todo ser humano y se construye desde los pilares de la educación propuestos en el informe a la UNESCO "La educación encierra un tesoro" de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Jacques Delors. 1994).

En coherencia con lo anterior, vale la pena hacer retrospección frente a los ideales de educabilidad propuesto por las pedagogías del pensamiento de Paulo Freire desde la perspectiva del amor en la relación educativa y pedagógica, descritas por el gran pedagogo al evocar recuerdos de gratitud por:

> *"Elza, a quien tanto debí y debo, y a quien tanto amé y jamás olvidaré. En realidad, con Elza aprendí un mundo de cosas, pero con ella aprendí, sobre todo, que cuanto más amamos, más podemos amar. Con ella aprendí la fuerza de la comprensión, el poder de la grandeza de espíritu, de la humildad, la importancia de no idealizar aquel o aquella a quien amamos, de entenderlo y entenderla en sus indigencias, en sus limitaciones. Con ella aprendí que el amor que libera es aquel en que los amantes se quedan porque pueden partir y parten si prefieren no quedarse. Libremente se quedan o parten. Con ella aprendí que la pasión es necesaria en el acto*

de amar, pero no es suficiente. Si, por un lado, la pasión no se ensancha en amor y, por otro, el amor nutrido por la pasión no amplía la pasión, dándole significado a cada paso, a cada movimiento, mueren la pasión y el amor (Freire, 1988:2) citado por (Eustáquio Romão, 2018).

El discurso de Freire devela el verdadero sentido de la vocación docente en el quehacer pedagógico, si en verdad se anhela cumplir con las metas de educabilidad en la formación integral del ser. En este contexto es pertinente articular los planteamientos del Dr Giovanni Iafrancesco a través del Modelo Pedagógico Holístico de Escuela Transformadora para la formación integral el Siglo XXI, desde la cual acoge los pilares de la educación para la enseñanza y el aprendizaje, enmarcados en el propósito de:

"Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio - cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular".

En ese sentido, se hace indispensable pensar el quehacer educativo en el marco de una educación para todos, concebida como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación, lo cual involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a toda la niñez".

Lo anterior, según la UNESCO se basa en el principio de que cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades, dando respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y educativos. Es así que en Colombia se propone el enfoque diferencias como un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que responda a la diversidad de los estudiantes, a partir del diseño y la formulación de políticas, estrategias, planes, programas, proyectos, e iniciativas encaminadas a la atención con enfoque diferencial de conformidad con las

normas legales vigentes. Desde esa perspectiva se piensa las nuevas dinámicas a desarrollarse tras el posconflicto encaminada hacia la finalidad de la construcción de una sociedad más humana y pacífica. Así pues, se hace necesario implementar acciones diferenciales acordes con las necesidades y diferencias de las personas, teniendo en cuenta las particularidades e inequidades dentro de algunos grupos poblacionales con el propósito de brindar una adecuada atención, protección y garantía a sus derechos.

Es así que en el encuentro de saberes y conocimientos complicados en este documento se desarrolló a partir de los siguientes ejes temáticos:

Línea Académica: Educación y Familia, con la temática, desarrollo cognitivo infantil, Formación de maestros de primera infancia; educación para todos; Etnoeducación y educación intercultural; Educación para la paz; Las Tic y las infancias; Transición - jardín escuela.

Línea Académica: Garantía y Restablecimiento de los Derechos de las Infancias, con la temática:

Resiliencia en las infancias; desplazamientos de las infancias; Procesos de socialización y construcción de identidad en las infancias; Formación de la cultura ambiental en las infancias; Economía e infancias.

Línea Académica: Cultura, Deporte y Salud, con la temática: Actividades rectoras en las infancias; neuroeducación; alimentación y desarrollo integral de las infancias; desarrollo del talento y la creatividad en las infancias.

Objetivos

Objetivo General:

Generar un espacio de discusión y reflexión académica sobre los derechos económicos, sociales y culturales de las infancias, mediante la socialización de experiencias y debates académicos, que ofrezcan referentes para promover acciones que contribuyan al desarrollo integral de la niñez.

Objetivos Específicos:

1. Generar un espacio de discusión académica sobre los derechos económicos, sociales y culturales de las infancias en Colombia.
2. Compartir experiencias para promover, garantizar y reestablecer los derechos sociales, económicos y culturales de las infancias en Colombia.
3. Proyectar alianzas interinstitucionales y trabajo en red en favor de garantizar y restablecer los derechos económicos, sociales y culturales de las infancias.
4. Incentivar Investigación pedagógica y científica regional en relación a las Infancias en la Universidad de la Amazonia, Caquetá -Colombia.

Prologo

Esta compilación de saberes puestos en dialogo reflexivo en el primer congreso nacional por los derechos de las infancias, está dirigido a cada uno de los profesionales en educación, a los profesionales en formación de la docencia y a todos aquellos agentes educativos, padres de familia y demás personas que desde sus espacios y contextos contribuyen en la formación de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos, quienes son el fin de la educación y la razón de ser de las propuestas curriculares, las cuales deberán estar encaminadas a pensar, proponer y poner en praxis proyectos educativos y pedagógicos diseñados para la atención a la diversidad social desde el reconocimientos de la singularidad del ser y las particularidades de los contextos en los que vive la población atendida, garantizando así el pleno ejercicio de sus derechos.

"Ven y conoce nuestro mundo" es la frase que nace de la reflexión pedagógica profunda con el anhelo de generar un llamado amoroso a pensar sobre la educación y el cuidado de nuestra niñez y a partir de estos pensares lograr motivar la gestión de acciones educativas y pedagógicas en todo aquel que está al servicio de la aplicación tanto de las políticas públicas como de las orientaciones del MEN direccionadas al desarrollo integral de los niños y niñas. Mi esperanza como coordinadora del primer congreso nacional por los derechos de las infancias y como maestra al servicio de la educabilidad de quien está formándose en la profesión docente, es que mis estudiantes, colegas y demás formadores de la niñez, sean profesionales con calidez humana, sensibles frente a los sentires de los niños y niñas, aquellos niños con habilidades por potencializar, con capacidades por descubrir y fortalecer para formarse con competencias comportamentales como laborales y, quienes a medida que crecen cronológicamente e intelectualmente, poco a poco van desarrollando sus potencialidades cognitivos desde sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, las temáticas dispuestas en este documento de memoria ofrecen al lector diversos saberes desde referentes pedagógicos a quienes se inquietan con la finalidad de ofrecer horizontes frente a la cuestión de cómo incorporar didácticas que articulen el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio para estimular el desarrollo cognitivo en los niños y niñas a través de fortalecer las dimensiones éticas, estéticas, espirituales, socio-afectivas, corporales,

comunicativas para la interacción en sociedad con su entramado de complejidades dinámicas y cambiantes.

En ese sentido, el programa académico de licenciatura en educación infantil, convocó a grandes pensadores en el campo de la educación y del quehacer pedagógico, al tiempo que develo las experiencias surgidas en las practicas pedagógicas de la licenciatura y algunas instituciones educativas como de otros escenarios que están al servicio la educación con la finalidad de promover acciones que contribuyan al desarrollo integral de la niñez en correspondencia con el mandato misional de la Universidad de la Amazonia hacia el desarrollo de la región, que a continuación se exponen en cada apartado de este primer compilado de saberes "POR LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS. Memorias del Primer Congreso Nacional" de la Licenciatura en Educación Infantil -Universidad de la Amazonia.

Bonilla. C. María Angélica
Coordinadora Congreso

CARTAS DESDE LOS DIFERENTES CONTEXTOS QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ COLOMBIANA

Secretaria de Educación Municipal Florencia

El desarrollo Integral de un niño ocurre cuando: Cuenta con padre, madre o cuidador que lo acoge y con su crianza favorece su desarrollo integral, Crece en entornos que favorecen su desarrollo, vive y disfruta del nivel más alto de salud, goza y mantiene su estado nutricional adecuado, construye su identidad en un marco de diversidad, expresa sentimientos, ideas, opiniones y estos son tenidos en cuenta, crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante situaciones de riesgo o vulneración.

Las Niñas y los niños en Primera Infancia son el presente de Florencia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos en los que sean reconocidos como sujetos de Derecho, seres singulares, sociales y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones articuladas institucional e interinstitucionalmente a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles. Éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

La Inclusión de los niños y las niñas en el contexto familiar, social y cultural de la ciudad implica que reconozcamos sus particularidades, llevemos las atenciones a las comunidades étnicas, escuchemos los intereses y no permitamos que la diversidad cultural de nuestro territorio se pierda, muchos de los niños y las niñas ya no reconocen la lengua materna y han olvidado lo valioso de sus costumbres; esto implica de un acompañamiento familiar.

En el marco de la política pública de atención integral a la Primera Infancia, En el Municipio de Florencia se desarrollan acciones para dar cumplimiento a la Ley 1804 de 2016 la cual cita en su artículo 5 *"La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y*

habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso."

Por lo cual La Secretaría de Educación de Florencia, implemento el Modelo de Gestión de la Educación Inicial (MGEI), a partir del año 2018, con el propósito de mejorar las condiciones de calidad de la Educación Inicial en el municipio, mediante acciones encaminadas a liderar los procesos de apropiación de los referentes técnicos para la Educación Inicial y el Preescolar, Promover un entorno educativo protector y acogedor para las niñas y los niños, Potenciar el desarrollo integral de la primera infancia, Favorecer la pertinencia de las acciones pedagógicas, asegurar una educación inclusiva desde el inicio de la vida y el reconocimiento de la diversidad. Garantizando la continuidad y permanencia de las niñas y niños en el sistema educativo.

Cordialmente,

Yara Ximena Ballesteros.
Coordinadora Red De Infancias
Secretaria De Educación Municipal, Florencia

Medellín, mayo 17 de 2020

Respetados Maestros
Florencia - Caquetá

Reciban un saludo de paz y bien.

La vocación del maestro para enseñar y aprender se alimenta día a día de la mediación e interacción pedagógica con los niños, niñas, jóvenes y sus familias, tanto el maestro en ejercicio como en formación, tiene un compromiso y una gran responsabilidad ética y social en la promoción del aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes, al respecto Marta Souto (2016) afirma que formarse es transformarse en el contacto con la realidad social, profesional y personal.

En este orden de ideas, el maestro en su práctica pedagógica debe tener en cuenta la realidad contextual y social de los estudiantes, sus necesidades e intereses; su intencionalidad profesional debe orientar la resolución de problemas cotidianos locales y globales y el encuentro de nuevas estrategias que permitan brindar una educación inclusiva que considere al estudiante como un ser único que aprende de manera diferente, a través de todos sus sentidos. El maestro, además, debe conservar una postura personal abierta y flexible que promueva la participación, el trabajo en equipo, las redes de solidaridad y el intercambio de ideas entre niños, niñas, jóvenes y familias.

El maestro abre la posibilidad a los estudiantes de confrontar sus propias ideas con las de otros, asimismo, brindaexperiencias, mediaciones e interacciones pedagógicas que fomentan la observación, la investigación, el análisis y la reflexión. Para María Ivaldi (2016) la capacidad de escuchar y el arte de preguntar del maestro contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje desafiantes, diversos, lúdicos, seguros y afectivos; los cuales ante las nuevas tendencias mundiales nos invitan a repensar la vocación del maestro centrada en la ecología humana y en la educación en valores desde el amor para una sana y armoniosa convivencia.

Un abrazo fraterno

Cordialmente,

Liliana Del Valle Grisales
Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Puerto Rico, Caquetá. Junio 11 de 2020

A los maestros, agentes educativos y todo aquel que se interesa por la educabilidad de la infancia…

Cordial saludo,

Permitente invitarlos a continuar sirviendo a nuestra niñez y a que en conjunto reflexionemos sobre lo aprendido en el encuentro académico del 1er Congreso por los Derechos de las Infancias con la finalidad de implementar procesos consciente pedológicos y didácticos a los niños y niñas, pues la pedagogía infantil propone metodologías que facilitan el aprendizaje de los niños a partir de sus estilos y ritmos de aprendizaje mediante espacios de participación en los cuales despierten su interés y gusto por los diversos aprendizajes.

Los derechos de la infancia son un mecanismo que garantiza el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, lo cual implica que las comunidades mundiales trabajen en garantía de los mismo y reconozcan su importancia. En ese sentido, el quehacer docente y de la enseñabilidad en el campo educativo debe convertirse en lo que realmente es, un espacio abierto, holístico y flexible con entornos de posibilidades para todos los niños desde el reconocimiento de su singularidad, diferencia y cualidades que son las que nos identifican y nos hacen un ser humano con virtudes, valores y cualidades. El lograr ese primer paso es direccionar un pensamiento consciente en que el fin de la educación es el niño y niña que se está formado y por ello, los currículos, proyectos pedagógicos y demás acciones deberán dinamizarse con didácticas que generen interés, motivación y agrado por el mundo de los aprendizajes en la niñez que tenemos a cargo en el acto de educar y que a su vez nos ofrece las posibilidades de reflexionar sobre las maneras de desarrollar esos procesos educativos para proponer nuevas formas que siempre conduzcan a imprimirle sentido, valor y calidad a la labor ejercida en el cargo que se esté desempeñando como profesional que trabajo por contribuir en la formación de una niñez con mayores capacidades de reconocerse como un ser único e irrepetible con múltiples capacidades de ser una gran persona y convivir en sociedad, en esa sociedad capaz de comprender las diferencias

como esa oportunidad de enriquecerse al compartir con otro igual en derecho pero con su propia personalidad y forma de vida.

Por ello, velar por la garantía del cumplimiento de los derechos de la infancia dada su amplitud nos obliga a mirar los diferentes sectores poblacionales en los cuales convive y se educada nuestra niñez, sectores vulnerables con comunidades y grupos familiares que han sido afectados en diversos grados por la violencia interna colombiana, por los escasos ingresos económicos que sirven para sobrevivir más no para vivir una vida digna en todo el sentido de la palabra. Al tiempo, que las misma dinámicas culturales y tradiciones de dependencia hacia delegarle al estado las responsabilidades de sostenimiento del hogar a través de los subsidios del gobierno, que generan en la mayoría de los jefes del hogar esa aceptación de la pobreza y vivir la vida en el trascurrir del día a día en medio de múltiples incomodidades, es decir, aceptar la pobreza sin antes atreverse a intentar buscar posibilidades de mejores oportunidades y con ellas mayores posibilidades para los niños y niñas que conforman ese hogar.

Con lo anterior, vale denotar que, nuestra labor va mucho más allá de solo trabajar con los niños, ello implica el involucrar a los padres, madres y demás miembros de la familia que son responsables de la formación de sus niños, pues siempre debemos tener presente que la primera institución formadora de nuestra infancia es la familia. Por ello, se hace indispensable que se involucren como comunidad académica y cooperadora en la educabilidad de sus hijos si en verdad se tiene como fin una formación integral en la niñez de nuestra región y de la nación colombiana. Entonces a invitación está abierta a continuar trabajando con niños y niñas reconociendo las particularidades de los contextos y las circunstancia que han vivido y siguen viviendo. Reconocer que entre nuestra niñez tenemos infancias vulnerables, niños excombatientes, infancias indígenas, raizales, afrodescendientes, trabajadoras estigmatización que se debe abolir con el fin que haya una inclusión sin señalamientos. Este punto es bien importante, el comportamiento habitual siempre ha partido de señalamientos cuyo único objetivo es el aislamiento social provocando nuevos problemas de comportamiento en ellos y que socialmente perjudican su permanencia en una sociedad cada día más cruel y aislativa.

Todas las temáticas adoradas en el congreso son importantes para enriquecer los procesos de enseñanza desde pedagogías y didácticas trasformadoras como la propuesta por el Dr Giovanni Iafrancesco, las formas tan sencillas vivenciadas por los niños en su vida cotidiana como lo reflejo la Dr Liliana del Valle en su quehacer pedagógico de aula. Igualmente, las demás propuesta develadas por cada ponente que con el resultado de profundas investigaciones y las surgidas en la implementación de prácticas pedagógicas de la licenciatura, en la cual, estoy formándome para el servicio docente a la comunidad, Así mismo, las experiencias pedagógicas y educativas desarrolladas en instituciones escolarizadas y no escolarizadas, como el trabajo invaluable de los gestores de la casita del saber que recorre las zonas apartadas del territorio del Caquetá, y los aportes de la fundación Luis Guanella al trabajar desde el reconocimiento de los talentos de los niños con discapacidad, que también atiende a población con extra edad para ser escolarizados. Como se refleja son varios los contextos e instituciones y demás entes u organizaciones que trabajan con amor y en un anhelo conjunto por generar un mundo mejor, feliz y agradable a nuestros niños. Por ello, vale la pena continuar con encuentro de este talante, que son plataformas de visibilización del trabajo callado y aislado que se desarrolla día a día en el campo del desarrollo integral de la infancia y, que es fundamental generar alianzas que posibiliten conversatorios en los cuales se debata, proponga, acoja y direccionen nuevas acciones que conlleven a la cualificación de los procesos en el trabajo con la niñez de nuestra región, de Colombia y el mundo siempre buscando el mayor beneficio de nuestros niños como sujetos activos de derechos.

En coherencia con lo anterior, se hace imperante que los resultados de las investigaciones permitan implementar acciones en la praxis del quehacer educativo y no se queden como en la mayoría de los casos en el papel; es necesario perder el miedo a la pedagogía como campo de profundo estudio, reflexión y análisis de le educación, para que sirva de herramienta metodológica en la generación de cambios y trasformaciones tanto en el currículo como en la implementación de didácticas en el aula. A atrevernos a implementar aquellas cosas que, aunque no conocemos sabemos que pueden dar un vuelco total a las prácticas tradicionales de otros tiempos que en su momento fueron la panacea de la educación pero que hoy en día se deberán replantear y trasformar en garantía los derechos de nuestra infancia. Se hace indispensable pensar una sociedad más reflexiva, resiliente y capaz de respetar las diferencias individuales en el marco de una diversidad

social que sierre las brechas de la discriminación ante de crear abismos de diferentes índoles como por clase social, defectos físicos, lugar de residencia y en fin tantos otros que no terminaríamos de mencionarlos, producto de ello la acentuación del bullying en los últimos años y otras prácticas de rechazo y discriminación.

Cuando se empezó a sectorizar hasta nuestra forma de andar, a generar estadísticas para x o y grupo población se acentuó la exclusión no solo de la infancia sino de grupos muy representativos de personas, a razón de ello, nace los derechos y empiezan a cobrar una importancia real y no ideal. En todo el mundo han implementado los derechos de los niños y las niñas por tratados internacionales, más que por la iniciativa de un país a reconocerlos, y es ahí donde hay desconocimiento de los derechos porque los derechos no deben ser impuestos sino practicados culturalmente, con naturalidad y sobre todo con el compromiso de comunidades que hoy en día ven a sus hijos como carga económica que no permite facilitar el desarrollo de su actividad económica y eso pues con niños y niñas con sus capacidades en su 100%, no podemos decir lo mismo de los niños y niñas con capacidad, ahí los derechos son más vulnerados. Entonces, en lo personal los conocimientos adquiridos durante EL PRIMER CONGRESO POR LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS, son una excelente oportunidad de pensarnos con nuevas miradas y a portaciones al quehacer educativo y como herramienta de conocimiento a implementar en nuestro diario vivir, reconociendo algunos errores para ser corregidos ante el reconocimiento real de la infancia. Debemos velar en la garantía del cumplimiento de los derechos de la infancia, y en cierta medida de las posibilidades exigir a los entes gubernamentales la calidad en la ruta de atención e implementar políticas públicas que se ajusten a la realidad del país con propuestas prácticas y realizables porque eso permitirá que se cumplan de forma certera en una comunidad con de igual social en derechos y en reconocimiento de sus particularidades y singularidades.

Atentamente,

LILIANA BUSTOS GUALY
Estudiante, Licenciatura en Pedagogía Infantil

MEMORIAS DEL 1er CONGRESO POR LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS

Cordial saludo a cada lector que tendrá la oportunidad de reflexionar en relación a la docencia…

Como docente de Preescolar invitada a este primer congreso por los derechos de las infancias ante todo doy mis agradecimientos a la docente MARIA ANGELICA BONILLA, por colocarse la camiseta en este proceso del programa de Educación en la Primera Infancia de la Universidad de la Amazonia sacar adelante este proceso, pues como docente ha fortalecido mis conocimientos he ido activando nuevos tics de estrategias que muy seguramente los únicos beneficiados son mis estudiantes, que se dio el 11, 12 y 13 de septiembre del 2.019 en el auditorio Angel Curiberti de la Universidad.

Desde la apertura se pudo evidenciar que este evento de tan gran magnitud ya tenía un orden, y como se dice en mi tierra se le vio la cabeza y cola. Excelente. Las presentaciones culturales, los recesos, los tiempos de los ponentes y lo mas importantes los tremas de los ponentes todos muy llamativos para nosotros que tenemos que ver el pan de cada día con la infancia.

De todas las que más me llamo la atención fue la Ponencia central: **EDUCACIÓN INTEGRAL DE LAS INFANCIAS A CARGO** del Dr. **GIOVANNI IAFRANCESCO**. Me encanto esta ponencia, me sirve como docente y es por ese motivo que la compartí con mis compañeros y colegas que no asistieron, muy pertinente para la educación actual en Colombia, que es el maestro quien debe estar en constante aprendizaje para acomodarse a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

La ponencia central: **LAS NARRATIVAS COMO ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN PARA LA INFANCIA** a cargo de la **Dra. LUZ MARINA LARA SALCEDO** Línea: Educación

y familia, plantea y se enfoca en la importancia del trabajo mancomunado con los padres de familia, nosotros los docentes nos apoyamos del padre de familia el trabajo del niño no es solamente orientado por un docente si no que cualquier padre puede colaborar en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Temática: Formación de maestros de infancia

El otro aporte que me llamo la atención fue El aula infantil un ámbito democrático de libre expresión a cargo de la **Mg. Marina Vela Escandón** con la Línea: Garantía y restablecimiento de los derechos de las infancias Temática: Procesos de socialización y construcción de identidad en las infancias, permitiendo que sea el niño y/o niña quien construye su propia identidad

Como docente y profesional este congreso fortaleció mis procesos de enseñanza en relación con la formación de los niños y niños a partir primordialmente en la garantía de sus derechos para que su formación sea integral y por tal motivo creo que es importante que se nos siga teniendo en cuenta para los próximos congresos de línea en Infancia.

Las docentes de mi institución educativa esperamos que estos espacios se sigan dando ya que no solo benefician a nosotros los docentes sino también a toda una comunidad educativa y si lo visualizamos a todo un contexto regional para contribuir así a la consolidación de una educación de calidad y verdaderamente significativa que esté al servicio de ese niño y niña como ente activo en los diferentes ámbitos de la vida.

Mis más sinceros agradecimientos,

Espero vernos pronto.

Mg. DARCY PULECIO CUELLAR
Docente de Preescolar
I.E La Esperanza. Florencia, Caquetá

Florencia, noviembre 17 de 2019

Cordial saludo,

Docentes, agentes educativos y demás profesionales que están al servicio del desarrollo integral de la niñez.

Al pensar la infancia en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos de derechos se hace indispensable reflexionar frente a cuestiones de vulnerabilidad y violación de los derechos de la niñez. Pues, la infancia ha sido vista de diferentes maneras desde la invisibilidad hasta los más atroces actos, aunque a simple vista pareciera que los derechos en la actualidad prevaleciesen, sin embargo, hoy más que nunca lo que se percibe es que sigue ocurriendo hechos espeluznantes, que poco a poco se incorporan a las manifestaciones culturales como algo normal entre ellos, el aborto en avanzado estado, maltrato psicológico, abuso sexual entre muchos otros, en los que los niños siguen siendo víctimas.

Por tanto, los contextos educativos de formación de la niñez deberán posibilitar la garantía de los derechos con posibilidades de crear espacios en los que los niños sean felices aprendiendo y comprendiendo el mundo en el que viven. es así, que la edad preescolar constituye parte de una etapa significativa en la vida, que comprende desde los 3 años de edad hasta los 5 años 11 meses, período en la que se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, en coherencia con su pensamiento y emoción, el cual se reflejara mediante su comportamiento y con estas a su vez se forman y regulan una serie de mecanismos fisiológicos que repercuten en el desarrollo físico, el estado de salud y en el grado de adaptación al medio. De allí la importancia de juego y la interacción de los niños. Es así que la educación tiene amplia gama de posibilidades en la primera etapa en la que se implementa el preescolar con el fin de potencializar las habilidades para el desarrollo de los niños durante todo su proceso escolar y su vida.

El niño al llegar al grado primero lleva consigo el iniciar la vida escolar, a pesar de tener 6 años de vida y comenzar un nuevo el ciclo, mantiene indudablemente las características psicológicas y fisiológicas propias de la edad preescolar, dado que este desarrollo un proceso continuo, lo cual requiriere por parte del niño, la familia y el docente, tiempo de adaptación a los cambios en su vida.

Es en ese momento en el que se evidencia la necesidad de dar continuidad entre la educación preescolar y la básica primaria, los cuales son dos eslabones del inicio de un proceso educativo, que implica en cada uno de los niveles gradualmente más exigencias y más complejidad. Con la necesidad de buscar estrategias que permita que el niño se adapte, proceso que puede alcanzar desde los primeros meses o todo el año escolar, esto relacionado a las particularidades de cada niño en correspondencias a las vivencias en su medio familiar y sociocultural en general en que se ha educado, además de los procesos que vivencie en aula escolar y la agilidad que tenga el docente de infancia para buscar estrategias para mitigar esta problemática que la que se ven enfrentados muchos niños al punto de partida para la formación del que será el hombre del mañana.

Por ello, las sugerencias a los docentes están relacionadas con:

Realizar reunión de padres de familias y niños antes de iniciar las clases.

Orientar los hábitos de higiene y horarios para dormir.

Dar a conocer a las familias la importancia en el presente y futuro de ingresar a una institución educativa.

Conocer las particularidades de los niños que se tienen a cargo.

En el grado primero continuar trabajando desde las actividades rectoras, tales como el arte, el juego, la literatura y exploración del medio.

Tener presente el juego y la lúdica en las clases.

Realizar actividades innovadoras, disminuir las copias y permitir actividades colectivas.

Usar las herramientas tecnológicas con un objetivo, si no se tiene no utilizarlo.

Brindar espacios que fortalezcan la unión del niño con sus cuidadores.

Respetar su momento de descanso tales como recreo, merienda u otros que se dispongan en la institución.

Permitir el ingreso al niño de algún artículo personal que le permita sentirse acompañado.

Reconocer que cada ser humano tiene su ritmo de aprendizaje.

Disponer de espacios de charla colectiva entre niños y docentes.

Acercar más a aquellos niños que necesitan más de usted.

Mantener comunicación asertiva con los padres de familia.

Con gran admiración y respeto se invita a cada profesional y persona, comprometida por ofrecer un mundo más amable y bonito a los niños y niñas, para que continúen gestionando acciones que contribuyan al desarrollo integral de la niñez de nuestra región amazónica y colombiana.

Atentamente,

Lucy Emilce Farfán Valencia
Docente Licenciatura Educación Infantil
Universidad de la Amazonia

Universidad de la Amazonia

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
MODALIDAD A DISTANCIA

CONOCIMIENTOS Y SABERES REFLEXIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA

"La Universidad hacia el Posconflicto"
Florencia – Caquetá

MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS INFANCIAS EN EL SIGLO XXI

PhD. GIOVANNI M. IAFRANCESCO V.
Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET.
Miembro Fundador y de Número de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación.
Asesor y consultor educativo y pedagógico a nivel internacional. g_iafrancesco@yahoo.com

CONTEXTO:

Transformar significa cambiar, en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar. Esta transformación implica cambios estructurales y no sólo puntuales o de forma, que pueden surgir del devenir histórico, social, económico, político, cultural, ambiental, científico, tecnológico y ético que han ido influenciando la forma de sentir, pensar y actuar la educación y que ha derivado en nuevas concepciones pedagógicas, en nuevas estrategias didácticas, en nuevas propuestas curriculares, en nuevas formas de hacer la administración educativa, en nuevos criterios de evaluación, ya que responde a nuevos fundamentos y misiones.

La Escuela Transformadora tiene como misión, desde la mediación, "formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa".

Esta misión le permite relacionar el **SER (competencias antropológicas)** con el **SABER (competencias académicas y científicas)** y con el **SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales)** y desarrollar la capacidad de **SENTIR (competencias afectivas)**, **PENSAR (competencias cognitivas)** y **ACTUAR (competencias éticas y morales)** de quien aprende. Permite relacionar la vocación con la profesión y la ocupación y genera la posibilidad de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, alcanzar y madurar procesos de pensamiento y competencias, construir el conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas y cualificar los desempeños y aportar nuevos métodos, técnicas y procedimientos. Así se aprende a **VIVIR (competencias axiológicas y espirituales)**, a **CONVIVIR (competencias ciudadanas),** a

APRENDER (competencias investigativas y tecnológicas), y a **EMPRENDER (competencias de liderazgo y emprendimiento)** y se generan espacios para cualificar los procesos de formación, investigación, extensión y docencia, tareas actuales de la educación.

La misión de la escuela transformadora surge de establecer nuevas relaciones y roles a los agentes educativos.

La pedagogía tradicional consideró como agentes educativos al alumno que aprende, al profesor que enseña y a los contenidos programáticos enseñados, bajo la concepción de que la educación es el proceso de transmisión de la cultura y que esta transmisión es entendida como la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios; de ahí que el modelo de transmisión de conocimientos se centró en las tareas del profesor: planear, programar, parcelar, enseñar, evaluar y promover.

Haciendo un recorrido somero por los cambios en los roles de quien enseña, nos podemos dar cuenta que hemos ido cambiando nuestras tareas en relación con la enseñanza y hemos ido cualificando los aprendizajes: Del **PROFESOR** que decía lo que sabía, pasamos al **MAESTRO** que explicaba lo que el alumno no entendía, al **DOCENTE** que aportaba el método para promover la aplicación de lo aprendido, al **EDUCADOR** que se preocupó de la formación integral y al **MEDIADOR** que vela por la eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia del aprendizaje con el propósito de transformar la realidad y lograr mejoras, evolucionar y progresar.

Resultado de estos cambios entonces se buscó lograr que el **ALUMNO** que escuchaba se transformara en **ESTUDIANTE** que entendía y participaba, en **DISCENTE** que verificaba, comprobaba, demostraba y experimentaba, en **EDUCANDO** que construía el conocimiento y, finalmente, en un **LÍDER EMPRENDEDOR** competente, de excelentes desempeños, inteligente, autogestionario, pro-activo, protagónico, comprometido, laborioso, productivo, crítico constructivo, ingenioso, creativo, innovador que propone alternativas de solución lógicas a los problemas de su entorno (país, región, localidad, comunidad) y que al resolver estos problemas crea ambientes para mejorar su calidad de vida y la de los suyos.

Estas necesidades de cambio llevaron a los países desarrollados a ir modificando los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y las formas de enseñanza, buscando con estos

cambios cualificar los aprendizajes por parte de quien aprende y de quien aprende significativamente y hoy, Colombia y los países latinoamericanos deben hacer lo mismo para disminuir la brecha educativa generada por la globalización, el desarrollo científico y la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy sabemos que debemos crear una Escuela Transformadora que se fundamente en el proceso pedagógico recorrido, pero que genere nuevas alternativas educativas y pedagógicas. Esto se logra con los maestros que tenemos y con las instituciones educativas que contamos, siempre y cuando el educador - mediador no se contente con decir lo que sabe para que el alumno lo escuche con atención, sino que debe explicar lo que el alumno no entienda, proponer métodos activos para que el alumno aprenda haciendo, facilitar procesos que permitan la construcción del conocimiento y generar programas y proyectos que permitan el desarrollo de los procesos de pensamiento y de las competencias cognitivas básicas, cualificando los desempeños y formando líderes emprendedores transformacionales que den respuestas nuevas a las condiciones nuevas que demanda el progreso, producto del devenir.

Para abordar esta nueva tarea es de vital importancia replantear los fundamentos educativos, producto de una nueva concepción de educación y de un cambio adecuado de roles en los agentes educativos:

a) El **EDUCANDO - LÍDER EMPRENDEDOR** como sujeto agente activo de su propio desarrollo, constructor de su propio proyecto de vida y de sus propios aprendizajes autónomo, significativo y colaborativo; artífice de la construcción de su propia familia, su propia cultura y de su propio futuro y devenir.

b) El **EDUCADOR - MEDIADOR** como promotor del bienestar y el desarrollo humano; como facilitador de los aprendizaje y del desarrollo bio – psico – social, afectivo y cognitivo de los educandos; como orientador en la construcción de los conocimiento disciplinares, los contenidos del aprendizaje, del desarrollo del pensamiento científico desde unos estándares mínimos de calidad; como formador de líderes transformacionales y de mentes emprendedoras, eficientes, eficaces, efectivas y con excelentes desempeños en los campos del saber y en la práctica

cotidiana; como ingenioso, creador, innovador e inventor, con pensamiento divergente, de estrategias pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas coherentes y pertinentes.

c) Los **NUEVOS SABERES** relacionados con los nuevos aprendizajes antropológicos, afectivos, éticos, morales, axiológicos, espirituales y ciudadanos (aprender a ser, sentir, pensar, actuar, vivir y convivir) y, los nuevos aprendizajes académicos, científicos, laborales, ocupacionales, cognitivos, investigativos, tecnológicos, de liderazgo y emprendimiento (aprender a saber, saber hacer, pensar, aprender, liderar y emprender), propios de la propuesta de "Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT.

d) Las **CONDICIONES ENTORNALES** expresadas en los contextos histórico, familiar, social, económico, político, cultural, ambiental, ético, científico y tecnológico en los que se da la acción educativa y, las concepciones y prácticas pedagógicas que permiten implementar los nuevos roles.

Este cambio de roles demanda actualizar los fundamentos educativos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos tradicionales y con ellos responder a las tareas del desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación socio-cultural y la innovación educativa y pedagógica.

La propuesta de Escuela Transformadora asume este reto desde su misión y su **MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR** debe responder a estas urgencias de formación, con el siguiente propósito específico y particular para todas las instituciones que asuman la propuesta de "Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora":

Propósito Del Modelo Pedagógico Holístico Transformador:

Este es el propósito del Modelo Pedagógico Holístico de Escuela Transformadora: **"Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio - cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular".}**

Estructura Del Modelo Pedagógico Holístico Transformador:

Esta es la estructura del Modelo Pedagógico Holístico propio de Escuela Transformadora:

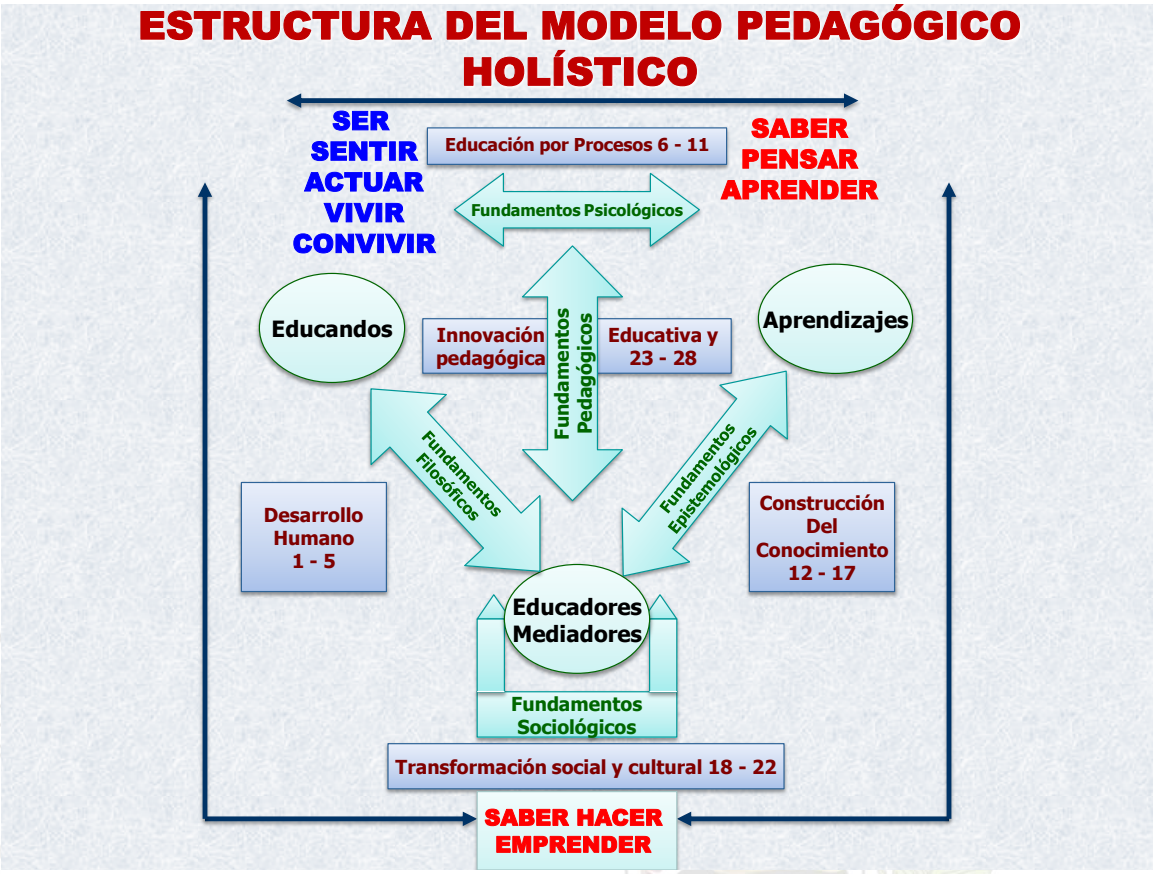

Figura 1. Modelo Pedagógico Holístico propio de Escuela Transformadora. (Iafrancesco. 2015**).**

Tareas Por Desarrollar Con La Aplicación Del Modelo Pedagógico Holístico:

Para cumplir la misión propuesta por la Escuela Transformadora y el propósito del MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO, en las instituciones educativas, deben asumirse cinco tareas básicas, de forma integral e integradora:

a) El Bienestar, la Promoción y el Desarrollo Humano.

b) Una educación por procesos y por ciclos de desarrollo.

c) La construcción del conocimiento.

d) La transformación socio-cultural desde el liderazgo y el emprendimiento.

e) La innovación educativa y pedagógica.

Fundamentos Del Modelo Pedagógico Holístico:

Estas tareas responden, respectivamente, a los fundamentos que inspiran la estructuración del MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR propuesto:

a) Fundamentos Filosóficos.
b) Fundamentos Psicológicos.
c) Fundamentos Epistemológicos.
d) Fundamentos Sociológicos
e) Fundamentos Pedagógicos

Dimensiones Del Modelo Pedagógico Holístico Transformador

Estos fundamentos y las tareas que éstos implican demandan asumir pedagógicamente las siguientes dimensiones en el MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR en las instituciones educativas que lo adopten como estrategia de formación integral, trabajo asumido por toda la comunidad educativa:

a) El Bienestar, la Promoción y el Desarrollo Humano.
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Dimensión 1: Antropológica.

Dimensión 2: Axiológica.

Dimensión 3: Ético – moral.

Dimensión 4: Espiritual.

Dimensión 5: Formativa

b) Una educación por procesos y por ciclos de desarrollo.
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Dimensión 6: Bio – psico – social.

Dimensión 7: Corporal – Motriz.

Dimensión 8: Afectiva.

Dimensión 9: Artística.

Dimensión 10: Estética.

Dimensión 11: Política.

c) **La construcción del conocimiento.**

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Dimensión 12: Cognitiva.

Dimensión 13: Científica.

Dimensión 14: Epistemológica.

Dimensión 15: Metodológica.

Dimensión 16: Tecnológica.

Dimensión 17: Comunicativa.

d) **La transformación socio-cultural desde el liderazgo y el emprendimiento.**
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS

Dimensión 18: Familiar.

Dimensión 19: Sociológica.

Dimensión 20: Ecológica.

Dimensión 21: De Bilingüismo.

Dimensión 22: De liderazgo y Emprendimiento.

e) **La innovación educativa y pedagógica.**
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Dimensión 23: Investigativa.

Dimensión 24: Didáctica.

Dimensión 25: Curricular.

Dimensión 26: Administrativa.

Dimensión 27: Evaluativa.

Para responder a la tarea del **Bienestar, la Promoción y el Desarrollo Humano** desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben organizar en su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios,

programas, procesos y proyectos que responden a la necesidad del desarrollo de las siguientes dimensiones:

a) **Dimensión 1: Antropológica**: encontrando la forma de desarrollar las características naturales del educando: singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad de opción, elección y decisión responsable, apertura (relación con los demás) y trascendencia (relación con Dios, con el mundo y consigo mismo).

b) **Dimensión 2: Axiológica**: definiendo los principios y valores humanos, cristianos y sociales que deben orientar la formación individual y social del educando.

c) **Dimensión 3: Ético - moral**: creando los espacios, programas y proyectos para educar las actitudes y comportamientos en búsqueda de una cultura ciudadana dentro de unos mínimos de convivencia social.

d) **Dimensión 4: Espiritual**: generando los ambientes y espacios para la reflexión, práctica y vivencia de valores espirituales y religiosos, fundamentando teórica y prácticamente la dimensión trascendente del ser humano, ofreciendo fundamentos teóricos e históricos sobre el desarrollo del fenómeno religioso en diferentes sociedades y culturas y testimoniando la práctica de valores religiosos en la vida cotidiana.

e) **Dimensión 5: Formativa**: diseñando los proyectos transversales para el desarrollo de las dimensiones espiritual, intelectiva, socio-afectiva, psicomotriz y comunicativa que le permita a los educandos desarrollar su ser, su pensar, su sentir, su quehacer y su forma de expresar quiénes son, que piensan y saben, que sienten y qué saben hacer.

Para responder, desde la formación integral, a la tarea de una **Educación por procesos y por ciclos**, desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben organizar en su Proyecto Educativo Institucional los espacios,

escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad del desarrollo de las siguientes dimensiones:

a) **Dimensión 6: Bio – psico - social**: promoviendo, desde los ejes transversales del currículo, el desarrollo biológico de los educandos, cuidando su salud y nutrición y madurez corporal, aportando a la formación del carácter y de la personalidad de los mismos y generando espacios sociales, de integración y compromiso para madurar el desarrollo afectivo y de la inteligencia emocional.

b) Dimensión 7: Corporal – Motriz: creando los espacios dinámicos para la formación de la inteligencia corporal – cinética, estableciendo su importancia por su relación con la sociedad y la cultura, favoreciendo la sensibilidad, el movimiento, la fuerza, la flexibilidad, la rapidez, la resistencia y la coordinación física, estructurando programas de educación física, recreación y deportes y para el uso racional del tiempo libre.

c) **Dimensión 8: Afectiva:** estructurando, como eje transversal, programas para el desarrollo de la inteligencia emocional y para la educación de las emociones que sensibilicen, impulsen, seduzcan, apasionen, motiven la actuación de los educandos hacia las tareas creativas y cualifiquen sus actitudes hacia el aprendizaje, generando expectativas, interés y motivación, endógena y exógena.

d) **Dimensión 9: Estética**: generando los procesos y proyectos que eduquen en la buena apreciación y en la buena expresión, de todo carácter y nivel, incluyendo la apreciación y expresión artística, pero enfocado también a la apreciación y valoración de las expresiones humanas cultas: conducta, comportamiento, urbanidad, buenos modales, orden, aseo, higiene. Mediando procesos para desarrollar en los educandos la capacidad de hacer conscientes sus acciones, voluntarias e intencionales, que les permitan mejorar su calidad de vida y las relaciones con los demás y con su cultura y entorno natural.

e) **Dimensión 10: Artística:** estructurando programas, proyectos y escuelas de formación para el desarrollo del talento artístico en los niveles de comprensión, aplicación y creación en y de las disciplinas artísticas (diseño, escultura, dibujo, pintura, modelado, recorte, pegado, armado, expresión corporal, canto, danza, teatro, mímica, instrumentación musical, fotografía) apoyados en excelentes estrategias pedagógicas y didácticas y espacios dinámicos de formación para el arte y la cultura.

f) **Dimensión 11: Política:** estructurando proyectos y programas que ayuden a la formación en la democracia, a la búsqueda de la paz, a la prevención y resolución de conflictos, a generar procesos de mediación, negociación, conciliación y concertación y a la formación de valores de ciudadanía y compromiso social, con fraternidad, servicio, compromiso, justicia, equidad y altruismo.

Para responder a la tarea de **la construcción del conocimiento**, desde una perspectiva de desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben organizar desde su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad del desarrollo de las siguientes dimensiones:

a) **Dimensión 12: Cognitiva**: proponiendo alternativas pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos, sus múltiples inteligencias, su capacidad intelectiva, sus procesos de pensamiento, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales y sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, el ingenio, la creatividad, la capacidad de innovación y de invención.

b) **Dimensión 13: Científica**: elaborando los carteles de alcance y secuencia y las estructuras y redes conceptuales de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento que se imparten en la institución, teniendo en cuenta los estándares mínimos de calidad establecidos para cada disciplina del saber y para el manejo de los temas propios

de cada una de las asignaturas o núcleos temáticos que componen el plan de estudios, dependiendo de la modalidad institucional y de los énfasis de la misma. Creando proyectos transversales para el desarrollo del pensamiento científico y, si es posible, para la construcción conceptual y producción de nuevo saber.

c) **Dimensión 14: Epistemológica**: definiendo los paradigmas, enfoques, escuelas de pensamiento, autores y modelos que fundamentan teóricamente la construcción del conocimiento en cada una de las disciplinas y en la institución en general, para orientar la forma práctica cómo desde la pedagogía, la didáctica y el currículo, pueden apropiarse y construirse los conocimientos mediante aprendizajes significativos y autónomos por parte de los educandos.

d) **Dimensión 15: Metodológica**: proponiendo métodos, técnicas, procesos y procedimientos que le permitan a los educandos adquirir hábitos investigativos, desarrollar sus actitudes y aptitudes hacia la investigación y construcción del conocimiento mediante la misma y les facilite, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas investigativas, desempeñarse en la apropiación personal de los conocimientos con validez y confiabilidad, eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia.

e) **Dimensión 16: Tecnológica**: propiciando los espacios y los recursos para poder acceder a la tecnología de punta y aplicarla en los procesos educativos y pedagógicos facilitando la construcción del conocimiento por auto-gestión y de forma autodidacta por parte de los educandos y, desde una pedagogía de la resolución de problemas, fundamentar el trabajo con el dominio de herramientas informáticas, manejo de la información, elaboración de diseños, construcción de modelos y aplicación de los principios de la física mecánica, hidráulica, óptica, eléctrica, electrónica, acústica en la robótica y cibernética.

f) **Dimensión 17: Comunicativa:** implementar programas y estrategias pedagógicas y didácticas para cualificar el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir de forma excelente) propiciando la cualificación

de los procesos fonéticos, fonológicos, semánticos, sintácticos, gramaticales, ortográficos y comunicativos en lengua materna y crear espacios y proyectos para la expresión lingüística y literaria y la promoción de la lectura comprensiva, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación con las que hoy cuenta la sociedad y la cultura.

Para responder a la **tarea de la transformación social y cultural desde el liderazgo y el emprendimiento**, mediante la resolución de problemas de la comunidad, desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben organizar desde su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad de transformación de las condiciones socio-culturales de la región teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

a) Dimensión 18: Familiar: definiendo claros espacios para atender los procesos educativos y formativos de los padres de familia a través de escuelas de padres, promoviendo una relación adecuada familia – institución educativa y padres – educadores, motivando la participación responsable y autorizada de la familia en la educación de los hijos, en espacial en los procesos de formación del ser, del sentir, del actuar, del vivir y del convivir (competencias antropológicas, afectivas, éticas y morales, axiológicas, espirituales y ciudadanas) y, regulando pedagógicamente en los padres su postura autoritaria, permisiva o desinteresada en su relación con sus hijos y con los educadores y con el colegio.

b) **Dimensión 19: Sociológica**: contextualizando el Proyecto Educativo Institucional, sus programas, proyectos, acciones y estrategias en el tipo de estudiantes matriculados, en el entorno socio - cultural, respetando las costumbres, tradiciones e idiosincrasia de la comunidad y describiendo, delimitando, definiendo y planteando claramente problemáticas, de todo carácter y nivel, que puedan ser tenidas en cuenta por la institución educativa y a las cuales puedan dársele respuesta desde las condiciones endógenas de la institución, desde su misión y su visión y acorde con sus objetivos formativos, sociales y culturales.

c) **Dimensión 20: Ecológica**: formando la conciencia ecológica, valorando y respetando la vida y los recursos renovables y no renovables, con inteligencia emocional y compromiso con el entorno natural; pero también, de forma activa, creando ambientes y proyectos ambientales que mejoren la calidad de vida individual y social en las comunidades de las que forman parte: familia, colegio, barrio, localidad, municipio, región, país. Creando un eje transversal de educación ambiental de tipo interdisciplinario, que articule, integre y correlaciones las áreas formativas (principios, valores, actitudes y comportamientos) y académicas (conocimientos).

d) **Dimensión 21: De bilingüismo:** creando el escenario pertinente, estructurando los programas adecuados, aportando los recursos pertinentes y estableciendo los intercambios internacionales que permita el aprendizaje integral del inglés como segunda lengua, no solo con una actitud abierta y de respeto frente a la cultura y lengua materna, sino frente a la cultura y lengua extranjera; propendiendo porque la mayor parte de lo que se enseñe se aprenda, porque la mayor parte de lo que se aprenda se internalice y porque la mayor parte de lo internalizado se use significativamente desde una perspectiva de lo global, sin descuidar lo local.

e) **Dimensión 22: De liderazgo y emprendimiento**: formando verdaderos líderes emprendedores transformacionales que no sólo tomen conciencia sobre las necesidades sociales y de las comunidades, sino que las valoren y se comprometan con las poblaciones en conflicto y en desventaja socio-cultural y les propongan alternativas de solución lógicas y viables, ayudando en el progreso de las mismas con autogestión, pro - actividad, protagonismo, compromiso, laboriosidad, productividad, crítica constructiva, capacidad emancipadora, ingenio, creatividad, recursividad, capacidad de innovación y con altos niveles de calidad y con excelentes desempeños dentro de la eficiencia, la eficacia y la efectividad.

Para que se produzca esta transformación socio - cultural, no bastan las cinco dimensiones anteriormente planteadas en este aparte; es necesario que desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas, antes de proponerse a solucionar problemas de la comunidad, forme claramente a los educandos en las dimensiones anteriormente expresadas en el desarrollo humano, la educación por procesos y ciclos y, la construcción del conocimiento: antropológica, axiológica, ético- moral, formativa, bio - psico - social, corporal - motriz, afectiva, espiritual, artística, estética, política, cognitiva, científica, epistemológica, metodológica, tecnológica, comunicativa. De esta forma el educando desarrollado en su ser (valores, actitudes, comportamientos y dimensiones) y que ha adquirido el saber (conocimientos, enfoques, métodos, procedimientos, estrategias y manejo de recursos) entonces, ahora sí, habilitado para plantear problemas, formular hipótesis y proponer estrategias de solución creando ambientes que cualifiquen las comunidades, como líder emprendedor transformacional, puede comprometerse con la transformación socio - cultural.

Por lo anterior, desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben formar al ser (vocación), desde el saber (profesión) y para el saber hacer (ocupación), desarrollando la capacidad de sentir y pensar, para el ejercicio adecuado en el actuar.

Desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben asumir el reto de formar líderes emprendedores transformacionales que, desde su ser, su saber y su saber hacer, se conviertan en personas nuevas que den respuestas nuevas a las condiciones nuevas del continuo devenir; agentes de cambio, promotores de progreso; pero para poder hacerlo, estos líderes emprendedores:

a) Primero, se desarrollan como seres humanos en sus principios, valores, actitudes, comportamientos y dimensiones (formación humana),

b) Segundo, maduran en sus dimensiones biológica, psicológica, social, motriz, afectiva, espiritual, artística, estética, política, cognitiva (formación integral),

c) Tercero, adquieren los conocimientos, los construyen, los aprenden significativamente y los aplican en la realidad entornal con coherencia y pertinencia y,

d) Cuarto, con esa madurez en el ser y con esas condiciones intelectivas y ese saber (competencias) y saber hacer (desempeños) entonces sí se desempeñan como líderes emprendedores en el quehacer, aportando a la solución de problemas sociales, culturales, laborales y empresariales de su comunidad.

No basta el liderazgo que mueve masas y motiva sin horizontes claros y sin propósitos de progreso.

No basta el compromiso de querer hacer las cosas, si la persona no tiene los hábitos, las habilidades, las destrezas, las competencias, los desempeños, las actitudes y los procedimientos que se necesitan para hacerlas y producir así la transformación.

No basta tener la actitud y la disposición si no se cuenta con las aptitudes y las capacidades.

Nadie da de lo que no tiene. Se debe entonces primero dotar a la persona de sentimiento y pensamiento para luego enviarlo a la acción y desarrollarle su ser y su saber para que pueda operar con acierto en el quehacer:

Desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas, para que desarrolle al ser humano (educando), mediante una educación integral y por procesos, le permita y le facilite la construcción del conocimiento y lo comprometa como líder emprendedor transformacional, entonces deben organizar desde su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad de hacer **innovación educativa y pedagógica** teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

a) Dimensión 23: Investigativa: creando los programas, las líneas y los proyectos de investigación que le permitan a la comunidad educativa describir, delimitar, definir, plantear, formular y caracterizar los problemas a los cuales deben darse solución

con la formación integral de los educandos. Para ello debe profundizar sobre los nuevos diseños metodológicos cualitativos - interpretativos de las ciencias sociales aplicados a la educación y apropiados en los contextos problemáticos, de forma pertinente. Entre estos diseños: la investigación acción - participativa, la investigación – acción - reflexión, la investigación etnográfica, la investigación etno - metodológica, la investigación dialógica, la investigación endógena, la investigación experiencial, la investigación naturalística, la investigación formativa, la investigación histórica, la investigación evaluativa y el estudio interpretativo de casos, entre otros; como también, profundizar y aplicar los diseños metodológicos cuantitativos experimentales propios de las ciencias básicas y de la investigación científica.

b) Dimensión 24: Pedagógica: que propende, en la formación integral, por estructurar modelos pedagógicos holísticos coherentes y pertinentes –elementos, funciones, relaciones, estructura, sentido, significado, dimensiones– que respondan a las necesidades de la formación integral, el desarrollo humano, la educación por procesos y ciclos, la construcción del conocimiento, los aprendizajes autónomo y significativo, la formación para el liderazgo y el emprendimiento y la innovación educativa, teniendo muy en cuenta "*trabajar con los educandos que tenemos y no con los que nos gustaría tener y en las condiciones reales en las que se realizan las tareas formativas y no en las condiciones ideales que soñamos*".

a) **Dimensión 25: Didáctica**: investigando sobre las mejores formas de realizar el trabajo en el aula y extra - aula en las distintas áreas del conocimiento, en las diferentes disciplinas y en las diversas asignaturas, teniendo en cuenta en ellas: la generación de expectativas e intereses por parte de quien aprende, la motivación para canalizar la atención hacia el aprendizaje, el desarrollo de las funciones cognitivas y de las habilidades mentales, el desarrollo de los procesos de pensamiento y la capacidad intelectiva, el desarrollo de las múltiples inteligencias y la estructura mental, la preparación de métodos y estrategias para el aprendizaje autónomo, el diseño de técnicas y procedimientos para la construcción del conocimiento, el desarrollo de hábitos, la

cualificación de desempeños, la formación de habilidades y destrezas propias de la áreas, la estructuración de los contenidos de aprendizaje (mapas, esquemas, redes conceptuales, de forma integrada, articulada y correlacionada) y demás factores que influyen endógenamente en el aprendizaje significativo y que deben verse trabajados coherentemente en las unidades didácticas y en los núcleos temáticos.

b) **Dimensión 26: Curricular**: contextualizando los programas, definiendo los enfoques, formulando los objetivos formativos y académicos, caracterizando los perfiles, estructurando el plan de estudios a la luz de los estándares mínimos de calidad, organizando las áreas y las asignaturas con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia, flexibilizando el currículo, diseñando metodologías, planeando y ejecutando actividades de aula y extra aula, estableciendo los criterios e instrumentos de seguimiento, evaluación y control a toda la gestión curricular, estructurando los ejes transversales del currículo que atienden a la formación más allá que a la información, proponiendo las líneas de investigación y organizando los programas de extensión y de compromiso con la comunidad: familia, colegio, barrio, localidad, municipio, región, país.

c) **Dimensión 27: Administrativa**: velando por la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional, por la definición de su misión, visión, fines y propósitos, organizando el marco legal institucional y el marco operativo, con los manuales de funciones, los reglamentos, el manual de convivencia y facilitando los recursos humanos, locativos, instrumentales, financieros, de ayudas pedagógicas para el desarrollo normal académico y formativo y estableciendo los contactos con las comunidades escolar, educativa, local, municipal, regional, nacional en las que el proyecto tiene injerencia y sobre las cuales produce impacto y les genera beneficios y aportes.

d) **Dimensión 28: Evaluativa**: definiendo los criterios, procesos, formas, tipos, instrumentos y formatos para recoger información, procesarla, analizarla y divulgarla, a través de la cual se pueda diagnosticar, hacer seguimiento y control a todos los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos estructurados para abordar las

distintas tareas y dimensiones de la labor educativa; evaluando desde el Proyecto Educativo Institucional, los proyectos pedagógicos transversales y los proyectos de área, hasta los proyectos de aula, los proyectos de investigación y extensión y los aprendizajes.

EN SÍNTESIS:

Desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben:

a) Desarrollar al educando en sus valores, actitudes, comportamientos y dimensiones a la luz de unos principios humanos, cristianos y sociales, teniendo en cuenta sus características individuales y socio-culturales.

b) Tener en cuenta, mediante la formación integral, los naturales procesos biológicos, psicológicos, espirituales, intelectivos y estéticos de los educandos, respetarlos y desarrollarlos, madurando en los educandos su ser, su saber, su pensar, su sentir, su saber hacer, su actuar y su forma de expresar con coherencia quién es, qué sabe, qué siente y qué sabe hacer: descubrir y potenciar talentos.

c) Habilitar, desde la exploración vocacional y la orientación profesional, para la ocupación, para darle coherencia a la relación ser – saber -saber hacer, expresada en las capacidades de sentir – pensar - actuar con coherencia y de vivir – convivir – aprender – emprender con pertinencia.

d) Desarrollar la estructura mental de los educandos, sus inteligencias múltiples, sus procesos de pensamiento, su capacidad intelectiva, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales, sus competencias y cualificar sus desempeños, desarrollándoles habilidades y destrezas en el uso y manejo de nuevos métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y herramientas tecnologías e informáticas.

e) Promover la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas y didácticas que facilitan los aprendizajes autónomo, significativo y colaborativo y, que de forma lúdica, activa, cognitiva, constructiva y productiva generen expectativas por el aprendizaje e interesan y motivan al educando por la construcción del conocimiento y la investigación.

f) Desarrollar el ingenio, la creatividad y la capacidad crítica, reflexiva e innovadora en los educandos como fundamento y estrategia para formarlos en el liderazgo y el emprendimiento.

g) Formar líderes emprendedores transformacionales, contextualizados y con conciencia social, pero autogestionarios, pro-activos, protagónicos, laboriosos, productivos, crítico - constructivos, emancipatorios, participativos, comprometidos con su comunidad y con el progreso personal y social, que forman parte de la solución y no del problema, dinámicos, eficientes, eficaces, efectivos y competentes.

h) Investigar pedagógica, didáctica, curricular, administrativa y evaluativamente cómo formar al educando en las dimensiones anteriores y sistematizar, socializar y difundir las experiencias exitosas, los procesos y los resultados.

i) Cumplir la misión de formar al hombre, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme la realidad socio - cultural con la innovación educativa y pedagógica.

Para lograr estos propósitos, desde la mediación y **desde la perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT,** las instituciones educativas deben tener inspiración: filosófico - antropológica, psicológico - cognitiva, sociológica, epistemológica, científico – tecnológica, pedagógica y empresarial y, desde éstas, fundamentar y cumplir su misión.

Esta es la propuesta, a manera de síntesis, de la estructura del MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO TRANSFORMADOR, para las instituciones educativas que pretendan asumir la mediación pedagógica como mediación cultural a través de una Educación, una Escuela y una Pedagogía Transformadora

Bibliografía:

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2015).** ***Modelo Pedagógico Holístico Transformador:*** **fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 31 capítulos. 296 páginas. ISBN: 978-958-99622-0-6. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (3ª Edición 2015). Pedagogía del Cuidado: fundamentos y estrategias para una educación preventiva e inclusiva.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 17 capítulos. 238 páginas. ISBN: 978-958-99622-1-3. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2015). Las transformaciones de las Prácticas Pedagógicas: contextos, métodos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 15 capítulos. 250 páginas. ISBN: 978-958-99622-2-0. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (3ª Edición 2017). Aprendizaje autónomo y cognición: fundamentos y estrategias para el desarrollo del potencial de aprendizaje y del pensamiento científico.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 17 capítulos. 212 páginas. ISBN: 978-958-99622-3-7. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2017). La evaluación en el aula de una Escuela Transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos y estrategias.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 17 capítulos. 240 páginas. ISBN: 978-958-99622-5-1. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2012). Aprestamientos e integración social en la infancia: contexto, fundamentos, propuesta pedagógica y estrategias.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 20 capítulos. 284 páginas. ISBN: 978-958-99622-6-8. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2013), (2ª Edición Especial 2014), (3ª (Edición Especial 2015). La Investigación Pedagógica Formativa: contextos, fundamentos, diseños metodológicos, técnicas, instrumentos y estructuración de proyectos.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 6 partes, 20 capítulos. 312 páginas. ISBN: 978-958-99622-7-5. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2013). La gestión y la evaluación curricular en una Escuela Transformadora: Contextos, enfoques, diseños, concepto, estructura, modelo holístico,**

objetivo, planeamiento y protocolo. CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 27 capítulos. 342 páginas. ISBN: 978-958-99622-8-2. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2013). La administración pedagógica en una Escuela Transformadora: concepto, principios, funciones, estilos políticas y estrategias de planeación, organización, dirección y control.** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 22 capítulos. 346 páginas. ISBN: 978-958-99622-9-9. Bogotá, Colombia.

MODELO HOLÍSTICO PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DE LOS APRENDIZAJES EN EL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN DE LAS INFANCIAS. LA PERSPECTIVA: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA.

PhD. GIOVANNI M. IAFRANCESCO V.
Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET
Miembro Fundador y de Número Academia Colombiana de Pedagogía y Educación
g_iafrancesco@yahoo.com

Los cambios en las nuevas concepciones educativas en Iberoamérica, de todo carácter y nivel, han generado la necesidad de construir nuevos modelos pedagógicos y de diseñar nuevas estrategias didácticas. Se están acompañando estos cambios de nuevas concepciones y prácticas curriculares y, con ellas, se están haciendo transformaciones en las instituciones educativas, hasta tal punto, de poder hablar hoy de reales transformaciones e innovaciones educativas y pedagógicas.

Estas transformaciones e innovaciones demandan nuevas concepciones sobre la evaluación y es necesario definir nuevos principios y criterios para realizarla, contextualizarla de mejor manera, proponer nuevas formas de evaluación y crear nuevos tipos y modelos evaluativos, con nuevos procesos, indicadores e instrumentos para la misma, ya no solamente para la evaluación relacionada con las instituciones educativas, sino en concreto, con la evaluación integral y del aprendizaje.

Hablar hoy de evaluación, entonces toma mayor vigencia y urgencia, pues es a través de ella y de sus diferentes *contextos, insumos, procesos, productos, conceptos, objetivos, principios, enfoques, formas, tipos, modelos, criterios, estrategias e instrumentos,* que se hace seguimiento a los procesos educacionales, formativos y pedagógicos y que se toma una postura crítica, interpretativa, reflexiva, argumentativa, creativa y propositiva para cualificar la educación y todos los factores implícitos en ella, fundamentada en los aprendizajes de los educandos y en la forma como estos los evidencian a través de sus competencias y desempeños.

1. El Concepto de Evaluación en una Escuela Transformadora

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, considero que *la evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca: de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, del desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de los procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleados por el educador y por el educando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación integral; de la organización y análisis de esta información a manera de diagnóstico y de su valoración objetiva; de la determinación de su importancia, coherencia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar; todo con el propósito de tomar las mejores decisiones que orienten el aprendizaje y canalizar los esfuerzos de la gestión educativa para asegurar el éxito de quien aprende y de quien enseña.*

De acuerdo con lo expresado anteriormente, considero entonces, con otras palabras, pero con la misma idea, el mismo concepto y, desde el mismo contexto y referente, que *la evaluación es un proceso que comprende: la búsqueda y obtención de información, el diagnóstico acerca de la realidad observada –individual y grupal–, la valoración en conformidad con las metas propuestas, la determinación de los factores que están incidiendo y la toma de decisiones que consecuentemente se derivan de dicho proceso, para asegurar el mejoramiento, el permanente progreso y el alcance del éxito*.

Estos dos conceptos convergentes, anteriormente expuestos, se aplican a la evaluación en general, por lo tanto, pueden ser aplicados a la evaluación institucional, a la evaluación curricular, a la evaluación pedagógica, a la evaluación didáctica, a la evaluación de los aprendizajes, a la evaluación de los educadores y de los demás agentes educativos; aunque, en el presente artículo, se aplique, en especial, a la evaluación integral de los aprendizajes y, se contextualice, en la propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–* y se opere en un *Aula Transformadora*.

2. *Los objetivos de la Evaluación en una Escuela Transformadora*

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, son objetivos de la evaluación tres áreas fundamentales: a) el área del dominio conceptual y procedimental; b) el área del dominio cognitivo y, c) el área del comportamiento.

Dentro del *área del dominio conceptual y procedimental, los* factores básicos por evaluar son:

• *El conocimiento, el manejo técnico y todo lo que se relaciona con estos.* Consiste en valorar los dominios que posee el educando para construir los conceptos en las diferentes áreas y disciplinas y, para utilizar y manejar los más adecuados métodos, técnicas, procedimientos y protocolos necesarios para comprender y aplicar los procesos básicos y de alto rendimiento, en la ejecución de funciones y en el desarrollo de operaciones, propios del área y de las disciplinas en ejercicio de aprendizaje.

• *La calidad y el rendimiento*. Consiste en valorar el ejercicio intelectual y las habilidades mentales y manuales que se desarrollan para comprender, preparar y ejecutar una función, tarea u operación. Esto, realizado con la precisión, la exactitud, el acabado, la presentación, la utilidad prevista y el buen funcionamiento, de acuerdo con las especificaciones dadas en cuanto a calidad y tiempo. Evalúa el sentido común, la eficiencia, la eficacia, la efectividad por medio de las competencias y la calidad integral de los desempeños.

• *La seguridad en el trabajo y la conservación de elementos*. Consiste en valorar el cumplimiento de instrucciones, el manejo de protocolos de seguridad, el cumplimiento de las normas preestablecidas para la realización de los trabajos o tareas y el manejo de recursos y, finalmente, el cuidado de los elementos, los equipos y el uso adecuado de las instalaciones. También se evalúan los hábitos de trabajo y las habilidades y destrezas demostradas en las prácticas a través de los desempeños.

Dentro del *área del dominio área del dominio cognitivo*, los factores básicos por evaluar son:

• Las *funciones cognitivas*. Consiste en valorar las fases de entrada al aprendizaje, de elaboración conceptual y de socialización de los aprendizajes.

• Los *niveles de pensamiento*. Consiste en valorar las *habilidades mentales* y las *operaciones intelectivas* puestas en uso durante el aprendizaje y posterior a éste.

Las *competencias cognitivas básicas*. Consiste en valorar las capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas utilizadas en el proceso de aprendizaje y de fundamentación conceptual.

• Los *procesos cognitivos y cognoscitivos*. Consiste en valorar, de forma pertinente, el tipo de múltiples inteligencias por desarrollar desde las áreas y las disciplinas: pensamiento lógico-matemático, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, pensamiento científico, inteligencia musical, inteligencia corporal-motriz, inteligencia digital, pensamiento discursivo, pensamiento formal, inteligencia moral, inteligencia emocional.

• El *potencial de aprendizaje*. Consiste en valorar el sentido común para asumir la resolución de problemas y las actitudes, las aptitudes y las capacidades intelectivas utilizadas en ello.

Dentro del *área del comportamiento*, los factores básicos por evaluar, además de lo especificado para el perfil personal desde la institución, son:

• La *creatividad*. Consiste en valorar la actitud de búsqueda de respuestas originales y recursivas a problemas de tipo individual o grupal, ya sea frente a la ejecución de una función, tarea u operación, o frente a la participación del educando en un grupo o equipo de trabajo.

• *Solidaridad*. Consiste en valorar el comportamiento demostrado por el educando frente a situaciones de integración, identificación y colaboración o, en procesos de negociación, conciliación o concertación, durante el trabajo y los aprendizajes.

• *Responsabilidad*. Consiste en valorar el cumplimiento de los trabajos y las tareas, el cumplimiento de las funciones o actividades asignadas o propias de un desempeño profesional y de las obligaciones que se deriven del mismo, junto con el acatamiento a las normas establecidas.

De forma integral, integrante e integradora, también serán motivo de evaluación en las áreas del dominio conceptual y procedimental, del dominio cognitivo y, del comportamiento, factores como los siguientes:

• *Los conocimientos técnicos y relacionados,* como: el dominio de los conceptos técnicos, la descripción de los procesos, la capacidad para resolver casos y problemas, la capacidad para realizar trabajos teóricos, la capacidad para hacer preguntas frente al material de estudios, su naturaleza, alcance y aplicaciones.

• *Lo referente a calidad y rendimiento,* como: el dominio de la ejecución siguiendo pasos, operaciones y tareas; la capacidad para planear y organizar los elementos requeridos para la ejecución de operaciones y tareas; la aplicación de técnicas y normas en el desarrollo del trabajo.

• *La ejecución con precisión y calidad de los trabajos,* como: la velocidad para ejecutar el trabajo; la capacidad para manejar el material de estudio en cuanto a estructura, aspectos, parcelación del conocimiento, el establecimiento de prioridades y las interrelaciones; la capacidad de experimentar, exploración, demostrar, comprobar, verificar, aplicar, adecuar, transferir, transformar.

• *La seguridad en el trabajo y cuidado con los elementos,* como: la aplicación de normas de seguridad; el trato y mantenimiento permanente de los elementos de trabajo, equipos, herramientas, instalaciones y aulas.

• *En la creatividad* como: la recursividad, el manejo de métodos o procedimientos diferentes a los ordinarios, la expresión de opiniones, las alternativas propuestas, el ejercicio de habilidades intelectuales y formas de controlar la memoria, el pensamiento y la atención para la toma de decisiones y solución de problemas.

• En *la solidaridad,* como: el establecimiento de relaciones cordiales con compañeros y superiores, a puesta en práctica del respeto mutuo, el establecimiento de buenas comunicaciones a nivel inter-grupal, la participación dinámica en los procesos de su formación, las actitudes y acciones de servicio a la comunidad.

• En *la responsabilidad*, como: el cumplimiento de compromisos en su formación, el comportamiento acorde con las normas, el comportamiento de integración grupal, la presentación personal, la autonomía en el proceso de formación, la conciencia de la importancia del trabajo grupal para el logro de objetivos.

Desde la institución educativa y con los educadores mediadores, se definen los enfoques, los tipos, los modelos, los instrumentos y las estrategias de evaluación, contextualizadas en unos principios evaluativos que permitan asegurar la valoración de las áreas fundamentales por evaluar: del dominio conceptual y procedimental, del dominio cognitivo y del comportamiento.

3. *Los principios de la Evaluación en una Escuela Transformadora*

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, estos son los principios evaluativos que deben tenerse en cuenta para contextualizar y fundamentar la práctica evaluativa en los diferentes procesos de aprendizaje, tanto en el área formativa como en el área académica:

Principio 1:

La evaluación es parte integral, integrante e integradora del proceso global de la educación en todos sus niveles.

Esto significa, que la evaluación no es una meta, no es un recurso, no es un capricho, no es una norma, no es algo ajeno al natural proceso educativo; tampoco es un momento más de la labor del educador, ni una obligación que debe cumplir quien enseña.

La evaluación es, por excelencia, un elemento dinamizador de la acción educativa y formativa en todos sus aspectos, pues es con la evaluación que se retroalimentan y se auto-regulan los procesos educativos y formativos para alcanzar la excelencia y, con ella, la calidad.

Principio 2:

La evaluación debe efectuarse de acuerdo con los objetivos educativos y formativos.

Son los objetivos los que le dan significado a la evaluación.

Solo con una clara visión y una clara misión de lo que se puede hacer y de lo que se desea hacer, se puede emitir algún juicio de valor y tomar decisiones en relación con el proceso de formación y de aprendizaje de los educandos.

Los objetivos pueden ser formativos y académicos; los primeros –formativos– están relacionados con el aprender a ser, a sentir, a actuar, a vivir y a convivir y, los segundos –académicos– están relacionados con el aprender a saber, a saber, hacer, a pensar, a aprender y a emprender. Los primeros están relacionados con la *educabilidad* y, los segundos, con la *enseñabilidad*.

Principio 3:

La evaluación se aplica a todos los factores que de algún modo inciden en el proceso educativo.

Todo aquello que afecte la acción educativa debe ser motivo de evaluación, como los factores externos o exógenos a la escuela –contexto, familia, economía, cultura, salud, nutrición, etc.– y los factores internos o endógenos a la escuela y al aula, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, los programas curriculares, las actividades didácticas, los procesos, los proyectos, las tareas, los espacios dinámicos de formación, las actitudes –disposiciones o indisposiciones– de quien aprende y de quien enseña, las aptitudes y capacidades de quien aprende y de quien enseña, etc.

Principio 4:

La evaluación es un medio, no un fin en sí misma; por lo tanto, también debe evaluarse.

La evaluación debe evaluarse para corregirla y perfeccionarla. Para ello es necesario identificar y analizar las posibles deficiencias en cada uno de los pasos del proceso evaluativo, desde su planeación hasta las decisiones generales.

La evaluación también debe evaluarse; es decir, que un objeto de la evaluación puede ser la misma evaluación.

Es necesario evaluar los criterios evaluativos escogidos, los referentes evaluativos, los patrones asumidos, los enfoques seleccionados, los tipos y modelos de evaluación elegidos, los instrumentos aplicados, las categorías establecidas, las unidades de análisis valorativo definidas, la estrategia de organización de los datos utilizada, los referentes valorativos establecidos, los principios evaluativos contextualizadores, las escalas cuantitativas propuestas y sus procesos de medición, las modalidades descriptivas aplicadas y sus niveles de validez y confiabilidad empleados.

Evaluar la evaluación es hacer meta-evaluación.

Principio 5:

Dentro de la acción educativa y formativa, la evaluación constituye un proceso continuo de retroinformación, de retroalimentación y de mejoramiento.

Esto significa que la evaluación debe hacerse permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo y dentro de los ciclos académicos, desde el principio hasta el final, de forma secuencial, continua, progresiva y acumulativa, de modo que se refleje el desempeño del educando durante todo el proceso y, con ella, se pueda comprender por qué se produce el mejoramiento o porqué se produce el estancamiento o el desmejoramiento, para poder operar sobre las causas y los procesos y cualificar los resultados, también, de forma permanente, secuencial, continua, progresiva y acumulativa

Evaluar la acción educativa y formativa requiere de un permanente proceso de seguimiento para recoger información coherente y pertinente e ir produciendo los cambios, ajustes, rediseños y transformaciones que le facilite a quien aprende: desarrollar expectativas, interés y motivación por el aprendizaje y los contenidos del mismo; construir el conocimiento; aprender autónoma y significativamente; desarrollar su capacidad intelectiva y mejorar sus procesos cognitivos; desarrollar hábitos, habilidades y destrezas propias de las áreas y cualificar sus desempeños a través de sus competencias; disminuir las dificultades que se le presentan a la hora de aprender y potenciar los talentos. Además, para efectuar los correctivos que sean del caso y en el momento oportuno.

Es a través de los resultados de quien aprende, de sus logros o dificultades, que se establecen las necesidades de mejoramiento de quien enseña –del educador y del centro educativo– y de quien aprende –del educando–.

Principio 6:

En la evaluación deben tenerse en cuenta las diferencias individuales.

La valoración integral de quien aprende debe hacerse efectiva de acuerdo con las características del educando y con el medio en el que éste se desarrolla.

A pesar de que en la educación se formulan y proponen objetivos generales, masificados –evaluación por normas, estándares– es necesario valorar a los educandos tomando como referente el mismo desarrollo que el educando viene teniendo y los progresos que viene dando, a su ritmo y según sus características –evaluación por criterios–.

Principio 7:

La evaluación carece de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles.

Se deben seleccionar los métodos, las técnicas, los procedimientos y los instrumentos de evaluación más adecuados, de acuerdo con los objetivos de la evaluación.

Los buenos o malos resultados no determinan que el método, la técnica, el procedimiento o el instrumento que se aplique siga siendo siempre el mismo, ya que los individuos, los objetivos y las circunstancias son diferentes.

Todo método, técnica, procedimiento o instrumento de evaluación puede ser mejorado o puede ser reemplazado, dependiendo de las necesidades. La meta-evaluación –Principio 4– facilita este proceso.

Principio 8:

La evaluación requiere de la participación de diferentes personas.

La evaluación debe ser cooperativa: Esto significa que en ella deben participar el educador mediador y el educando.

El educando debe integrarse activamente realizando su *autoevaluación*, y tanto él, como sus educadores mediadores, deben analizar los procedimientos y resultados de la misma, a la luz de los objetivos propuestos y los criterios evaluativos definidos previamente.

Es necesaria la *co-evaluación*, la *hetero-evaluación*, la *evaluación de pares*, la *evaluación grupal* –grupo de educadores y de educandos, la familia y quienes participan en los procesos de formación y de enseñanza– y utilizar en ellas: *la socialización, la negociación, la conciliación y la concertación* dentro de un clima de *honestidad, respeto, responsabilidad, integridad, justicia, equidad, ética y moral* de parte de todas las personas que intervienen en el proceso de evaluar.

Principio 9:

La evaluación requiere de una gran variedad de estrategias para recoger, procesar, analizar y valorar la información.

Esto implica que la evaluación debe recurrir a una amplia gama de medios e instrumentos informativos de acuerdo con las circunstancias y con base en los objetivos propuestos.

Algunos de estos medios pueden ser los tradicionales: pruebas, informes, trabajos grupales e individuales, participación activa, exámenes, socializaciones, exposiciones, sustentaciones, experiencias, experimentos, hábitos, habilidades, destrezas, competencias, desempeños, actitudes, comportamientos, propuestas creativas, elaboración de materiales, creación de productos, originalidad, creatividad, autonomía etc., los cuales serán adecuados en una situación específica, luego de valorarlos y validarlos.

Pueden también utilizarse variadas estrategias para la recolección de los datos que disponen la información sobre la cual se hace la evaluación o valoración: instrumentos abiertos o cerrados, entrevistas, formularios estructurados, preguntas abiertas, escalas de medición –nominal, ordinal, de intervalos, de razón–, distribución de frecuencias, representaciones gráficas, medidas de tendencia central –el modo, la media, la mediana–, indicadores de la tendencia central –el rango, la desviación cuartil, la varianza, la desviación estándar, la puntuación estándar, otros–.

Estas variadas estrategias deben ajustarse al enfoque evaluativo previsto desde antes de hacer la evaluación, según sea: enfoque por normas o enfoque por criterios.

Principio 10:

La evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar el producto y el proceso de la formación y del aprendizaje.

La evaluación pretende buscar qué causas y variables intervinientes están afectando el proceso formativo o el aprendizaje, con el propósito de mantenerlo, mejorarlo o corregirlo.

De acuerdo con los resultados que arroje, se llegará a considerar la conveniencia de cambiar o mantener algunos factores que puedan estar influyendo; esto para lograr mejorar la calidad del proceso que se administra, las estrategias utilizadas y, así, los resultados.

De acuerdo con los principios anteriormente expuestos y sustentados, si la evaluación se contextualiza y se fundamenta en estos principios, entonces la evaluación es: integral e integradora, objetiva, estructural, retro-alimentadora, individualizada, mejorable, participativa, versátil y flexible e investigativa.

Cabe entonces la pregunta: ¿por qué siempre evaluamos lo mismo, de la misma forma, con el mismo método, con el mismo instrumento?, ¿será por eso que nuestros educandos siempre obtienen los mismos resultados?

4. Las características de la Evaluación en una Escuela Transformadora

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, éstas son las principales características que debe tener la evaluación en una Escuela Transformadora:

La evaluación en una Escuela Transformadora, debe ser:

• Estructurada y articulada.

• Secuencial, continuada, progresiva y acumulativa.

• Contextualizada y circunstancial.

• Asistemática –condicionada al objetivo, al evento y al educando–.

• Rediseñable, flexible y versátil.

• Dinámica y permanente.

• Integral, integrante e integradora del proceso holístico educativo y formativo.

• Diagnóstica, formativa y sumativa.

• Valorativa, apreciativa, estimativa y correctiva.

• Denotativa, connotativa y estructural.

• Objetiva.

• Técnica e instrumental.

• Crítica constructiva.

• Cooperativa.

• Participativa.

• Cualitativa y cuantitativa.

La evaluación en una Escuela Transformadora puede y debe constituirse en:

• Una parte integrante e integradora del proceso global educativo.

• Un elemento del proceso educativo que orienta lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico.

• Un punto de partida para establecer control y rediseño a toda estrategia o actividad educativa o formativa planeada dentro del contexto del proceso.

• Un elemento que atiende todas las variables que se involucran en el aprendizaje y en el desempeño del educando.

• Un elemento para hacer seguimiento y control a los procesos formativos y académicos.

• Una responsabilidad de todos los agentes educativos involucrados en el proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje.

• Un proceso integral y permanente que acompaña a toda actividad formativa o académica.

• Un elemento dinamizador del desarrollo de los procesos cognoscitivos, cognitivos, psico-biológicos, socio-afectivos, axiológicos y comunicativos en los educandos.

• Un elemento de diagnóstico proyectivo que favorece los rediseños y el logro de los objetivos propuestos.

• Un medio, no un fin.

• Una forma de seguimiento permanente a todo elemento del proceso educativo.

• Un medio para orientar la toma de decisiones.

• Un centro de correspondencia objetivos-logros.

• Una estrategia de seguimiento a lo esencial, sin descuidar lo accidental.

• Un medio de investigación de la aplicación de lo aprendido –uso, manejo, adecuación, transferencia–.

• Un elemento dinamizador y retro-alimentador de la acción educativa.

• Un medio que también debe evaluarse y rediseñarse.

• Una forma de analizar procesos para corregirlos y perfeccionarlos.

• Una forma de seguimiento y control a lo no planeado y no programado para involucrarlo en el proceso.

• Un proceso continuo de retro-alimentación.

• Un proceso individualizado y personalizante, que tiene en cuenta las diferencias individuales.

• Un aspecto condicionado a las características del educando y de acuerdo con su medio.

• Una respuesta creativa.

• Un elemento también evaluable.

• Un recurso utilizado por cualquier agente educativo para hacer seguimiento, rediseño, control y mejoramiento.

• Un diálogo formativo entre interlocutores válidos.

• Un elemento de búsqueda para mejorar los procesos y productos.

• Una forma de cualificar.

• Una estrategia para mejorar la calidad.

• Un esfuerzo y un refuerzo permanente.

• Un aspecto fundamental y necesario.

• Un proceso integral y permanente.

5. Los enfoques de la Evaluación en una Escuela Transformadora

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, es necesario distinguir *la evaluación* de *la medición*, para poder asumirlas de forma coherente y pertinente.

Ya en los capítulos anteriores profundizamos sobre lo que es la *evaluación* –valoración, estimación, apreciación, juzgamiento– y comprendimos el gran significado que esta palabra, en sí misma y por sí misma, representa, y difiere mucho del concepto de *medición*.

El término *medición* proviene del latín *metiri*, que significa *comparar una magnitud con una unidad con el fin de averiguar cuántas veces la primera contiene a la segunda.* Si se mide en educación, entonces se compara, no se valora, aunque la comparación ayuda a afinar la evaluación.

La medición es un dato puntual –denotación–, mientras que la evaluación es un proceso permanente; la medición es cuantificación, mientras que la evaluación es valoración –bueno, malo, aceptable, regular, ventajoso, desventajoso, de buena calidad, de baja calidad, etc.

En realidad, en educación, *la medición es un dato más que se utiliza en el proceso de evaluación*.

La evaluación incluye la medición –cuantitativa o cualitativa– y la supera hasta llegar a los juicios de valor que sean del caso.

Por lo anterior y por la normal posibilidad de evaluar y, en las evaluaciones poder usar mediciones, las evaluaciones pueden fundamentarse en dos *enfoques*: *En normas y en criterios.*

El primer caso, *la evaluación por normas*, se da cuando el educador mediador emite su juicio acerca de lo evaluado, comparando la realización del educando con lo que normalmente se espera que sea su comportamiento o resultado. Esto en relación con las personas de su edad y condición.

También se está evaluando con base en normas, cuando las distribuciones de los resultados se ubican tal y como se espera que ocurra en una curva normal. Dicho de otra forma, el evaluador, en estas condiciones, supone que las personas de más o menos la misma edad y condición tienen capacidades y rendimientos tales, que siempre se van a encontrar: a) un grupo de educandos con bajísimo rendimiento; b) un segundo grupo con mal rendimiento; c) un tercer grupo que representa la mayoría cuyos resultados y capacidades se consideran comunes o regulares; d) un cuarto grupo –de poca proporción– que son los buenos y; e), una pequeña minoría que se destaca por ser excelente.

Este enfoque evaluativo lleva a prácticas inadecuadas, tales como las de *ajustar los resultados de los exámenes y pruebas* de modo que los resultados de todo, o de casi todo el grupo de educandos, sean muy buenos o que todos aprueben. Con esto se logra que el educador mediador no sea considerado como muy condescendiente o muy blando. De otra parte, si todos o casi todos pierden, la opción es *aflojarle* a las pruebas para que la cuestión se *normalice*. En esta forma nadie dirá que el profesor es un *tirano*.

En el segundo caso o enfoque, *la evaluación por criterios* el educador mediador juzga y valora basándose en criterios que sirvan para establecer el grado de perfección que se espera en un determinado aspecto o rendimiento dado.

Generalmente las condiciones y exigencias de perfección que sirven de criterios para valorar la calidad de lo evaluado se encuentran expresadas en los objetivos.

Efectuar una evaluación basada en criterios, quiere decir entonces que al educando se le evalúa según cumpla o no con los objetivos propuestos y con los criterios establecidos. Significa, además, que si un educando no logra el objetivo, de todas maneras, *lo que se espera es que lo logre*. Por consiguiente, se deben revisar no solamente los aspectos o variables que afectan el aprendizaje del estudiante, sino también, las variables que de alguna manera pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de sus resultados orientará la toma de decisiones que sean pertinentes.

La evaluación por normas se acerca más a los procesos de la medición y por lo tanto es masificada y bibliografiada, es inferencial, cuantitativa, paramétrica, estadística y comparativa. La evaluación por criterios es más objetiva, individualizada, personalizada, interpretativa, argumentativa, valorativa y propositiva.

Las dos son complementarias, pues con la primera –evaluación por normas– se recogen los datos sobre los cuales pueden contextualizarse las apreciaciones o juicios de valor que se obtienen con la segunda –evaluación por criterios–. La primera genera el referente, pero la segunda permite la lectura real de las situaciones por evaluar. No son contrarias, son complementarias. Esto implicaría que si solo medimos, no evaluamos; pero si solo evaluamos sin medir, posiblemente nuestra lectura de la realidad sea más subjetiva que objetiva.

En una Escuela *Transformadora* se pueden utilizar los dos enfoques de la evaluación, por *normas y por criterios* y, se puede evaluar utilizando instrumentos de medición. Dentro de estos enfoques, mientras más tipos y modelos, instrumentos y estrategias, de medición y evaluación se utilicen, mejor es la calidad de las evaluaciones que hagamos, por eso conviene estudiar unos y otros.

6. Los tipos de Evaluación en una Escuela Transformadora

La investigación evaluativa es, hoy en día, un tipo de investigación social y puede convertirse en la metodología más apropiada para la evaluación de programas, proyectos educativos, currículos, planes de estudio, y también puede ser utilizada en la evaluación integral y del aprendizaje.

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, considero que existen diferentes tipos de evaluación que pueden utilizarse, de forma apropiada y pertinente, a la hora de evaluar los procesos formativos y el aprendizaje, en las instituciones educativas; entre los más representativos están:

La evaluación Diagnóstica

Aunque toda evaluación tiene el carácter de diagnóstica, se hace énfasis en considerarla como una clase aparte, porque por medio de ella se determina la situación del educando antes de iniciar el proceso. Ésta se emplea, por ejemplo, para saber cómo se encuentra un educando antes de iniciar un curso, programa o proceso de aprendizaje. Mediante sus resultados podemos saber si sabe más de lo que necesita saber, o si sabe menos de lo requerido. También tendremos conocimiento de sus capacidades o limitaciones en relación con los contenidos que se esperan aprender en la materia o asignatura. A partir de los datos obtenidos, se toman entonces las decisiones convenientes para hacer instrucción remedial, rediseño del programa o profundización según el caso. Las conductas de entrada y los pre-test son formas de la evaluación diagnóstica.

Realizar evaluaciones diagnósticas facilita orientar la toma de decisiones para organizar los grupos escolares, adecuar los planes de estudio y los currículos, establecer niveles de

aprestamientos, caracterizar la población de educandos y determinar las estrategias pedagógicas y didácticas y asumir, de una forma más objetiva y exitosa, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación Formativa

Como su nombre lo indica, tiene el carácter de formación. Con ella se busca ir acompañando el proceso de formación integral y de aprendizaje del educando para orientarlo en sus logros, con indicadores de logro y, apoyarlo en los avances o tropiezos que tenga durante el mismo.

En consecuencia, la evaluación formativa consiste en la apreciación continua y permanente de las características y rendimiento académico del educando, a través de un seguimiento durante todo su proceso de formación. Esto permite verificar en el educando la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la toma de decisiones y en la solución de problemas propios del futuro ejercicio profesional. Favorece el desarrollo de talentos y asegura el cumplimiento de metas, objetivos, propósitos, fines, misiones y retos y facilita la corrección, la nivelación, la recuperación y la complementación.

La evaluación Sumativa

Con ella se busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para la labor educativa.

En otras palabras, este tipo de evaluación no es otra cosa que la verificación o constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente, con evidencias y, de su valoración depende la toma de decisiones, que por lo general, son bastante comprometedoras para la vida de los educandos, tales como la aprobación o no de un curso, de una asignatura, o de una práctica,

etc., o relacionada con el paso de una unidad programática a otra, o con la promoción. No se trata, entonces, de sumar logros de objetivos, sino más bien, de verificar cómo estos objetivos se integran para contribuir a lograr el perfil deseado.

La evaluación Intermedia

Permite recolectar información a lo largo del proceso de formación y de aprendizaje, con el propósito de encontrar los problemas, para poder establecer oportunamente las soluciones pertinentes y adecuadas a los mismos. Ayuda a evaluar los resultados parciales y los factores que facilitan y/o dificultan los aprendizajes. A estas evaluaciones intermedias se les acompaña de una evaluación terminal, con la finalidad de establecer si se logran los resultados esperados. En este caso las evaluaciones intermedias son descriptivas, interpretativas y pragmáticas y, orientan el rediseño.

La evaluación Terminal

Es metódica, rigurosa, explicativa, objetiva y generalizadora y, permite analizar, de forma definitiva, el logro o no de los objetivos propuestos y la coherencia y pertinencia, o no, de los procesos realizados y la calidad de los mismos. Permite acreditar y certificar procesos y productos.

Por el carácter de estas dos evaluaciones, la primera –la intermedia– puede ser realizada por los educadores, en cambio, la última –evaluación terminal– la pueden realizar evaluadores externos; por ejemplo: Ministerios de Educación, Secretarías de Educación, Supervisores, Rectores, Coordinadores Académicos o de Formación, Jefes de Área, auditores, etc.

La evaluación interna y externa

Reciben su nombre dependiendo del agente educativo que las utiliza; si es realizada por los agentes educativos que pertenecen al PEI, a los programas y proyectos –directivos, educadores, educandos, padres de familia, personal administrativo, etc., relacionados con el gobierno escolar– se considera *evaluación interna*, y ésta tiene como propósito: permitir analizar los resultados alcanzados dentro de estos programas o proyectos, tomando como bibliografia los objetivos que se hicieron explícitos en la iniciación de los mismos.

Pero si la evaluación es realizada por evaluadores externos, que no tienen ningún tipo de contacto con los agentes educativos institucionales, que tienen sus propios criterios e indicadores de evaluación y estos son independientes de los propuestos por la institución, a este tipo de evaluación se le denomina *externa*. Por esta característica, la *evaluación externa*, por lo general, es acompañada de la *evaluación terminal*.

La evaluación de procesos

Permite analizar, de forma estructurada, la dinámica de los aprendizajes, tomando como focos de evaluación: los elementos que los componen, las funciones de estos elementos, las relaciones entre ellos y el sentido de estos –elementos– y éstas –funciones y relaciones – en función de los objetivos propuestos y del impacto esperado. La *evaluación de procesos* podría llamarse también, por su carácter, *evaluación estructural.*

La evaluación de Impacto

Es la que permite determinar, con certeza y confiabilidad, el logro de los objetivos de un programa, al identificar claramente, en el plano real de la operatividad de los mismos proyectos y programas, sus bondades, sus aportes y sus beneficios. Determina el valor agregado de los programas y proyectos, en la aplicación directa de los aprendizajes, en un contexto determinado.

La evaluación Participativa

Es la realizada directamente por los agentes que participan en los programas, proyectos, actividades o procesos, lo que les permite a las personas involucradas en ellos, cumplir mejor sus tareas y lograr, de mejor forma, los propósitos individuales y grupales, lo que facilita el desarrollo institucional, grupal e individual. También permite, en el desarrollo de los programas y los proyectos, detectar mejor los problemas, proponer alternativas de solución que sean más viables y realistas, más definitivas que provisionales y, permitirles a los educadores, comprometerse más con los proyectos y sus objetivos, desde el mejoramiento continuo y la calidad. Esta evaluación puede ser estructurada por directivos y educadores, pero, en este caso, los educandos juegan un papel importante si se les permite participar, pues desde ella se aportan criterios y propuestas para el mejoramiento de los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje.

Las evaluaciones participativas permiten conciliar los propósitos con los objetivos y los diseños metodológicos, con la planeación, con la programación y con la parcelación; como también, permiten implementar formas de trabajo responsable, comprometer a los educadores y educandos, mejorar el nivel personal e institucional, formalizar metodologías y, en general,

encontrar los mejores procesos, programas, proyectos, actividades, metodologías y recursos, para, cada día, ser mejores, como educadores y como instituciones educativas.

La evaluación Institucional

Se refiere a aquella que toma como focos evaluativos o centros de atención, a las funciones que la institución debe cumplir y que plantea muy claramente en su visión, misión, propósitos, fines, metas, objetivos, valores y perfiles; en el caso de las instituciones educativas, en relación con los procesos y productos formativos y de los aprendizajes esperados.

La evaluación de programas y proyectos

En ella se evalúan los programas, los proyectos y las actividades a través de las cuales estos se desarrollan; se evalúan con criterios que surgen de los objetivos planteados y de las tareas propuestas a la luz de los espacios y tiempos destinados para ellas. Se evalúan, entonces, los objetivos del programa, las actividades realizadas, los recursos utilizados, el tiempo empleado para lograrlas y los niveles de acierto o desacierto en función de los logros alcanzados en relación con los procesos de formación y los aprendizajes esperados.

7. Los modelos de Evaluación en una Escuela Transformadora

Desde la perspectiva de mi propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–*, considero que los distintos tipos de la investigación evaluativa anteriormente explicados, y otras formas de evaluación existentes y por crear y validar, pueden operarse a través de *modelos de evaluación* que, a manera de esquemas o diseños, técnicas o procedimientos, permiten recolectar la información y hacer un análisis de ésta, para obtener, en definitiva, los principales resultados de un proceso de la investigación, sobre las cuales –información y análisis– se valora y evalúa.

Es posible distinguir dos tipos generales de modelos evaluativos: a) los *modelos analíticos de evaluación* y, b) los *modelos globales interpretativos de evaluación*:

Los modelos analíticos de evaluación

Son explicativos y objetivistas y con ellos se puede dar explicaciones funcionales a los resultados obtenidos y a encontrar las causas que los producen, sean estos buenos o malos. Estas causas pueden ser de cualquier tipo; estructurales, organizacionales, motivacionales, comportamentales, actitudinales, etc.

Los modelos globales interpretativos de evaluación

Son interpretativos y comprensivos, ya que permiten establecer el significado de las acciones y de las actividades que se desarrollan en los proyectos y programas. Su enfoque globalizador y holístico, que no busca causas ni efectos, sino que interpreta y comprende procesos, por ser epistemológicos, pueden convertirse en subjetivos.

Por lo anterior, los *modelos analíticos* tienden a utilizar información cuantitativa o cuantificable, sin excluir la información cualitativa, que en ellos es complementaria; por el contrario, los *modelos globales interpretativos* le dan énfasis a la información preferentemente cualitativa.

Entre los *modelos analíticos* más comunes se encuentran: el *modelo CIPP*, el *modelo de referentes específicos* y el *modelo focalizado.*

Entre los *modelos globales interpretativos* el más común es el *Modelo iluminativo.*

Estos modelos se han considerado también, por algunos investigadores en evaluación educativa, entre ellos Guillermo Briones, como tipos de evaluación y, por esto, se les ha denominado también *evaluación focalizada*, *evaluación de referentes específicos* y *evaluación iluminativa.*

Veámoslos:

La evaluación CIPP, Contexto-Insumo-Proceso-Producto

Permite delimitar, definir, obtener y proporcionar informaciones útiles para valorar o ponderar decisiones alternativas; estas decisiones pueden ser tomadas para planear, estructurar, implementar o rediseñar procesos de formación o de enseñanza-aprendizaje.

La información para los cuatro tipos de decisiones a tomar debe provenir, directamente, de cuatro tipos de evaluaciones, que son las que le dan el nombre al modelo que las utiliza, estas son: la *evaluación contextual*, la *evaluación de insumos*, la *evaluación de procesos* y la *evaluación de productos*.

La *evaluación contextual* es exploratoria y ubica los problemas o necesidades por resolver en determinado contexto: histórico, familiar, social, económico, político, cultural, ambiental, ético, científico, tecnológico, educativo, pedagógico, metodológico, didáctico etc. Y, a partir de él, o ellos, diseñar y formular los objetivos específicos sobre los cuales puede diseñarse el proceso de formación o de enseñanza-aprendizaje.

La *evaluación de insumos* permite definir los recursos que se necesitan para lograr los objetivos generales y específicos y la forma como estos deben ser utilizados; es decir, cuándo, cómo, quién los usa y dónde se usan. La evaluación de insumos ayuda al proceso de mediación.

La *evaluación de procesos* permite establecer si la estrategia de utilización de los insumos es la apropiada, si se aplica o no de forma pertinente y si permite asegurar, de forma prospectiva, los resultados esperados. Facilita la retroalimentación, el rediseño y el mejoramiento sobre la marcha, sin tener que esperar a ver los resultados.

La *evaluación del producto* interpreta el logro de los objetivos, especialmente a su terminación. Esto se logra comparando el producto con las expectativas iniciales y los indicadores de logro planteados, para definir la calidad de los resultados.

El modelo de referentes específicos

Se apoya en las características generales de los programas que han previsto en sus objetivos unos determinados resultados y le permite al investigador-evaluador, educador-mediador, valorar los componentes específicos del programa.

Este modelo, llamado también *evaluación de referentes*, permite identificar los elementos que deben evaluarse, calcular la necesidad y la pertinencia de la información que debe obtenerse, asegurar la participación interesada y comprometida de los individuos y del grupo que intervienen en los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, definir claramente el objetivo de la

evaluación, describir y analizar el resultado de la misma, comparar estos resultados con patrones para poder dar juicios de valor, producir los informes pertinentes y apropiados a quienes lo necesitan, en este caso a quienes tienen en sus manos la toma de decisiones.

Este *modelo de referentes específicos* permite también, evaluar el contexto, los objetivos, los recursos, el funcionamiento de estos, la población involucrada en el proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje –previstos e imprevistos–; lo que permite valorar los niveles de efectividad, eficiencia, eficacia y pertinencia del programa o proyecto.

El modelo de evaluación focalizada

Este modelo permite:

• Identificar y organizar a las personas relevantes que toman las decisiones y a los usuarios que esperan la información, estableciendo los criterios de organización.

• Focalizar, elaborar y formular las preguntas que permiten hacer la evaluación relevante.

• Definir los métodos de evaluación seleccionando la información que permite la toma de decisiones.

• Ofrecer los espacios y tiempo para el análisis y la interpretación de esta información por parte de los evaluadores y de los usuarios del producto de la evaluación.

• Permitir la negociación y la cooperación a la hora de la publicación y difusión de los resultados.

La evaluación Iluminativa

Representa un enfoque cultural, etnográfico, de naturaleza holística, en el cual no hay preocupación por el análisis de los componentes, ni de las variables intervinientes, ni de los controles de tipo experimental, pues se apoya preferentemente en el paradigma subjetivista en el que prevalece la información cualitativa y que busca, finalmente, no la explicación de los procesos, sino la interpretación de ellos y, de lo que significan para el mismo proceso de evaluación y para la interpretación de los resultados.

Esta *evaluación iluminativa* pretende contribuir a la toma de decisiones mediante informaciones, comentarios y análisis destinados a aumentar el conocimiento y la comprensión del proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje.

En esta forma de evaluación se identifican y se discuten, de forma contextualizada, los problemas, se definen líneas temáticas de indagación particulares y el marco conceptual subyacente que permite interpretar los resultados, desde la postura subjetiva del evaluador y no necesariamente desde los datos obtenidos.

Aplicar todas las anteriores formas de evaluación en los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, permitirían realizar una evaluación integral a los programas y proyectos institucionales o de las diferentes áreas; lo que sin lugar a dudas facilitaría detectar debilidades y fortalezas, oportunidades y amenazas y tomar un juicio crítico frente a éstas, para facilitar los procesos de toma de decisiones y de rediseño, para el mejoramiento.

Recordemos que la *investigación evaluativa* se aplica a programas y proyectos y a sus estrategias de aplicación como son: las actividades, las estrategias, los procesos y los recursos; y no necesariamente a los aprendizajes como se ha venido tomando últimamente por la transformación de los sistemas de evaluación en la educación básica y media vocacional.

En conclusión: la *Investigación Evaluativa* y la *Evaluación Investigativa* aplicada en la propuesta *de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT–* son un excelente aporte al proceso de evaluación integral y del aprendizaje, más aún, si en ellas, se tiene en cuenta todos los tipos, y modelos de evaluación; entre ellos, las evaluaciones: *diagnóstica, formativa, sumativa, intermedia, terminal, interna, externa, de procesos, de impacto, institucional, de programas y proyectos, participativa, analítica, globalizada, contextual, de insumos, de procesos, de programas, de productos, de referentes específicos, focalizada e iluminativa.*

Bibliografía:

Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2015). ***Modelo Pedagógico Holístico Transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora.*** CORIPET

EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 31 capítulos. 296 páginas. ISBN: 978-958-99622-0-6. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (3ª Edición 2015). ***Pedagogía del Cuidado: fundamentos y estrategias para una educación preventiva e inclusiva.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 17 capítulos. 238 páginas. ISBN: 978-958-99622-1-3. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2017). ***La evaluación en el aula de una Escuela Transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos y estrategias.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 17 capítulos. 240 páginas. ISBN: 978-958-99622-5-1. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2012). ***Aprestamientos e integración social en la infancia: contexto, fundamentos, propuesta pedagógica y estrategias.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 20 capítulos. 284 páginas. ISBN: 978-958-99622-6-8. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2013). ***La gestión y la evaluación curricular en una Escuela Transformadora: Contextos, enfoques, diseños, concepto, estructura, modelo holístico, objetivo, planeamiento y protocolo***. CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 27 capítulos. 342 páginas. ISBN: 978-958-99622-8-2. Bogotá, Colombia.

DERECHOS DE LAS INFANCIAS A LOS APRENDIZAJES POLIVALENTES PARA LA PAZ, LA VIDA, CONVIVENCIA, EL ÉXITO Y EL DESARROLLO INTEGRAL PERSPECTIVA: PEDAGOGÍCA DEL CUIDADO.

PhD. GIOVANNI M. IAFRANCESCO V.
Miembro Fundador y de Número Academia Colombiana de Pedagogía y Educación
Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora
Asesor Universidad Internacional de la Rioja UNIR de España, en Colombia g_iafrancesco@yahoo.com

1. Fundamento socio – cultural

A pesar de que las culturas son orgánicas y estructurales, cualquier alteración en cualquiera de sus elementos introduce cambios en otros elementos y en la totalidad.

En las culturas primitivas homogéneas y conservadoras estos cambios se dan lentamente y el núcleo de la cultura se conserva intacto, ya que los individuos jóvenes que pertenecen a ella están capacitados para prever el futuro viendo a los mayores. Se da entonces el caso de que los niños, las niñas y los jóvenes o adolescentes, pueden ver su futuro observando a los adultos y sus experiencias de vida resumen la experiencia de la generación anterior.

Por el contrario, las culturas occidentales, y en especial las tecnológicamente avanzadas, se caracterizan no sólo por los cambios rápidos y bruscos, sino también por el cambio deliberado e intencionado, lo que produce un retardo cultural entre la velocidad de los cambios en los aspectos técnicos de la cultura y los cambios en los valores, las costumbres, las expectativas de conducta y las instituciones sociales.

Esta falta de uniformidad en los cambios técnicos y culturales introduce conflictos y estos producen rupturas y problemas culturales los cuales se muestran en la falta de aceptación de los mismos, lo que lleva a contradicción, tensión, caos, desorganización, incertidumbre, mecanismos de rechazo y de defensa, actitudes negativas.

En algunas culturas los cambios que se producen en una generación son tan rápidos, que son mayores que los cambios producidos en otras culturas durante siglos. Estas culturas rápidas y que cambian desigualmente crean dificultades en la transmisión de esa cultura; en ellas los jóvenes se quedan sin modelos

y las experiencias de los padres –e incluso de los hermanos mayores– son de poca utilidad, como guía, para las nuevas generaciones.

En estas culturas rápidas los cambios son drásticos e imprevisibles y las adaptaciones indispensables no son suficientes, lo que implica desequilibrio entre los métodos destinados a crear una disposición para vivir de acuerdo con las exigencias de la cultura (conformidad) y la acentuación de los rasgos peculiares, la experimentación y la invención de la nueva cultura.

En las culturas rápidas se genera una alteración en la función de los agentes educativos usuales de la cultura por tener éstos que asumir otros cambios imprevistos; los padres, por ejemplo, por tener que iniciar un proceso de adaptación a la nueva cultura no pueden transmitir a sus hijos su cultura primera y menos aún la última a la cual aún no se adaptan.

Esta rapidez del cambio ha debilitado la capacidad de la familia para transmitir la cultura, la cual está quedando en manos de la escuela que vive el mismo problema; entonces, los centros urbanos y los medios masivos de comunicación se convierten en los agentes culturales de primer orden y nacen y crecen en estos procesos los conflictos de valores, lo que en poco tiempo se refleja en tendencias antisociales y de resistencia a la autoridad.

Podríamos entonces concluir que los cambios sociales acentúan el proceso de aculturación, entendiendo por aculturación *el proceso de aprendizaje de nuevas conductas y valores en una nueva cultura tras un proceso de cambio*.

Esta aculturación que ocurre a nivel macro con las culturas de los países y los pueblos por los cambios acelerados en los procesos tecnológicos e industriales, también se vive dentro de los pequeños cambios que se generan en la permanente movilidad social. Es lo que le ocurre al campesino al llegar a la ciudad, como también es lo que le ocurre a un niño al pasar de la educación en casa a recibir la educación escolar. Esta micro-aculturación (si la podemos llamar así), al igual que la macro-aculturación, en su proceso está acompañada de tensión, ansiedad, incertidumbre, desorganización, en pocas palabras, de conflicto.

El grado de conflicto y tensión comúnmente corresponde a la distancia que existe entre la cultura que ha de ser aprendida y la cultura original y a la distancia entre las conductas y los valores esenciales que deberán ser aprendidos y los valores y las conductas de la cultura original. Esto hace que a pesar de que se

tenga que cambiar se encuentre reticencia al cambio y pocas actitudes positivas hacia el mismo.

En educación ocurre igual; los nuevos paradigmas emergentes cuestionan a los paradigmas tradicionales; los maestros que siempre se sintieron bien en su labor educativa porque fueron excelentes representantes para su paradigma convencional, de la noche a la mañana pasan a ser desactualizados, retardatarios de los procesos del cambio, se sienten anquilosados y como respuesta natural rechazan los cambios, los critican y cuestionan y quieren volver a demostrar con sus actitudes y comportamientos la validez del paradigma anterior; lo que con el tiempo no logran, entonces entran en proceso de desmotivación y es difícil convencerlos de la necesidad de cambiar.

Por eso en nuestras escuelas aún se manejan los modelos de enseñanza de transmisión-asimilación de conocimientos, a pesar de que la tecnología y la informática hayan avanzado a pasos agigantados y le permitan al alumno procesos de autodidaxia y construcción del conocimiento por autogestión y auto-aprendizaje.

Frente a esta problemática es indispensable que en los centros educativos se reformulen los fines educativos, se establezcan nuevos objetivos de formación, se actualicen los planes de estudio para dar respuesta a las demandas de los adelantos científicos, se cambien las viejas formas de la enseñanza investigando nuevas estrategias didácticas y utilizando nuevas ayudas educativas, se replanteen los criterios evaluativos y se busquen nuevas formas para facilitar los aprendizajes y los procesos de adaptación a los nuevos cambios. Hacer esto, permitiría organizar la escuela desde una *Pedagogía del Cuidado*.

Desde la perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT- los aprendizajes son integrales: del ser, del sentir, del actuar, del vivir y del convivir desde la formación humana y social y, del saber, del saber hacer, del pensar, del aprender y del emprender desde la formación académica: aprendizajes para la paz, la vida, la convivencia, el éxito y los desarrollos sostenible y sustentable. Estos aprendizajes deben ser previstos desde una Pedagogía del Cuidado, para una excelente formación humana, social, académica, científica y laboral, desde la familia y la escuela.

En estos procesos los directores y docentes deben asumir el cambio, en medio del conflicto generado por la aculturación, comprender que es necesario que estos desequilibrios se den para poder construir la nueva cultura y la nueva sociedad, lo que les implica, indispensablemente, actualizarse y perfeccionarse en el menor tiempo posible, asumir el reto de la transformación y, con creatividad, iniciar procesos de

innovación que den respuesta a las expectativas e intereses de la nueva generación y construir con ella esa nueva cultura que empieza a expresarse en los nuevos valores y costumbres y en la nueva forma de vida.

El adulto no puede rechazar la nueva cultura; con los niños, niñas y jóvenes o adolescentes debe estudiarla, analizarla, tomar postura crítica frente a ella, calcular sus problemas y ventajas, tener pensamiento prospectivo y proyectivo e iniciar un proceso de construcción de propuestas alternativas provisionales o definitivas, preventivas e inclusivas, para favorecer el cambio y permitir el desarrollo de la juventud en esa nueva cultura. No debe forzar mantener la cultura que caduca y reprimir los procesos naturales que surgen de la cultura emergente.

Los educadores, desde una *Pedagogía del Cuidado*, desde la perspectiva social y cultural, deben tener muy en cuenta esta anterior condición, para disminuir las tensiones, ansiedades, incertidumbres y desorganización que generan la aculturación y así, disminuir el conflicto y favorecer las transformaciones que necesariamente deben darse, más hoy, por los acelerados que se producen los cambios y por la necesidad de respuestas, a veces inmediatas, a los mismos.

Es a través de los Proyectos Educativos Institucionales PEI, de los modelos pedagógicos y del currículo que esto se logra, pues se operan los fines educativos y se adecúan en la práctica los medios y recursos para que estos nuevos fines se puedan lograr. Los estándares curriculares no pueden descuidarlos.

Si las instituciones educativas no tienen flexibilidad curricular y no se adaptan y actualizan rápidamente en la medida en que cambian los contextos socio-culturales producto del avance científico y tecnológico vertiginoso, corren el riesgo de desaparecer por volverse ineficientes, ineficaces e inefectivas. Posiblemente seguirán haciendo bien lo que saben hacer, a sabiendas de que eso que saben hacer es precisamente lo que ya no deben hacer.

Para comprender la tarea educativa, formativa y curricular que debe asumirse en una institución educativa que asume una *Pedagogía del Cuidado* frente a los cambios culturales y a la diversidad social, podría citar las siguientes recomendaciones de Margaret Mead (1951) presentadas por Hilda Taba (1974) en su libro Elaboración del currículo.

"Nosotros, como pueblo, padres, maestros y ciudadanos, estamos criando niños desconocidos para un mundo desconocido. No podemos adivinar sus necesidades recordando las nuestras, no podemos hallar

las respuestas a sus preguntas buscándolas en nuestros propios corazones. Sólo mediante la proyección constante de nuestra visión hacia el futuro, mientras mantenemos nuestra observación sutilmente a tono con las necesidades, los temores y las esperanzas de estos niños, podemos esperar brindar las condiciones de evolución para la próxima generación, que podría tratar con problemas demasiado vastos para nosotros, criados en una época de inexperiencia que nos impide incluso pensar correctamente".

En este párrafo podría resumir lo que es una *Pedagogía del Cuidado* para el desarrollo de la sociedad y la cultura. Es prever, desde la educación y la formación, el futuro, con los niños, niñas y jóvenes de hoy, pero, de forma prospectiva, preparándolos para su nueva sociedad y su nueva cultura, gestada por ellos y para ellos, pero con nuestro apoyo y buen juicio. Es formar personas nuevas que den respuestas nuevas a las condiciones nuevas del continuo devenir, como facilitadores de estos procesos de cambio social y cultural y no como retardatarios de los mismos por querer heredarles nuestra cultura.

2. *Fundamentos antropológicos y axiológicos:*

Hoy, la gran mayoría de los educadores a través de los Proyectos Educativos Institucionales PEI y de sus modelos pedagógicos pretenden que los educandos, sujetos de la educación, en cualquier estadio de su desarrollo bio-psico-social, afectivo y cognitivo, se convierta en auto - generadores de la dinámica creadora y restauradora de conductas y valores que lo motiven a ser una persona autónoma y singular, a ejercer la libertad y la disciplina individual y social, a buscar el equilibrio entre el desarrollo físico, social, emocional y mental, a utilizar su juicio crítico y su libertad de opción y a escoger los principios éticos, morales y espirituales que orienten su cotidianidad y sus perspectivas. Una Pedagogía del Cuidado podría aportar los elementos antropológicos, éticos, morales y formativos para lograr este propósito y hacer de las escuelas un espacio apropiado para el bienestar y la promoción del ser humano.

Desde la perspectiva de "Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, y la educación personalizante – humanizadora, como teoría educativa, prevista en una *Pedagogía del Cuidado*, las instituciones educativas deben centrar sus principios básicos y objetivos en reconocer al niño, la niña y al joven adolescente como seres *singulares* (creativos y originales), *autónomos* (con libertad de opción, elección y decisión), *en apertura* (abiertos a los demás pues son seres que comparten con otros) y, *trascendentes* (seres en situación y en relación con Dios, con el hombre y con el mundo, con ideales de sí mismo), en torno a los cuales (principios y objetivos) debe orientar la formación integral de los educandos.

En una educación *personalizante y humanizadora,* que implica una *Pedagogía del Cuidado,* podemos distinguir y subrayar cuatro características fundamentales del ser humano que deben ser desarrolladas y tenidas en cuenta en la formación integral: la ***singularidad*, la *autonomía*, la *apertura* y la *trascendencia*.**

La ***singularidad*** es la dimensión por la cual la persona tiene capacidad de reconocerse a sí misma en su individualidad y con los valores y limitaciones que le son propios. Al mismo tiempo es la que le permite, distinguir a los otros, también en su dimensión de personas y con una identidad peculiar.

Por la singularidad el individuo es único e irrepetible y tiene la propia visión del mundo y de las cosas y un modo de ser, sentir, pensar, actuar y de apreciar la realidad que es solamente de él.

Si en el plano físico no encontramos dos hombres absolutamente iguales, menos podemos pretenderlo a nivel de personas.

Desde una *Pedagogía del Cuidado* podemos fomentar la singularidad, entre otras formas: a) estimulando siempre la acción libre y responsable; b) descubriendo e incentivando los valores propios de cada persona; c) respetando su desarrollo bio-psico-social, afectivo y cognitivo y; d) fomentando el conocimiento sobre sí mismo: talentos y limitaciones.

La ***autonomía*** es la capacidad que tiene fundamentalmente el ser humano de optar, elegir y decidir libremente; se manifiesta en la posibilidad de trazar y realizar su proyecto personal de vida. En otras palabras, la autonomía es la posibilidad que tiene el hombre de ejercitar su *libertad*, mediante el recto ejercicio de la *responsabilidad*.

Como en el ser humano mejor que hablar de libertad, es más adecuado hablar de liberación, la autonomía es la capacidad que tiene la persona de desarrollar sus procesos liberadores. (El término libertad da a entender algo ya conquistado, mientras que el de liberación ofrece el dinamismo de lo que se va logrando).

De todos los atributos del ser humano, es la autonomía el que quizá mejor lo configura como persona. Su libertad conquistada da la pauta de su personalización y su personalización es la medida de su libertad. Ser autónomo es manifestación de racionalidad. Sólo el hombre puede ser señor de sí mismo y capaz de autogobierno, si lo comparamos con los demás seres de la naturaleza.

Desde una *Pedagogía del Cuidado* podemos fomentar la autonomía, entre otras formas:

a) promoviendo las decisiones responsables y tanto más, cuánto mayor responsabilidad exista; b) propiciando espacios dinámicos de formación para la construcción del proyecto de vida; c) formando el carácter y combatiendo la pereza con *voluntad* mediante la *autodisciplina*; d) aprendiendo a valorar los propios actos a la luz de *principios y valores humanos y sociales;* e) reconociendo los errores y rectificándolos; f) estimulando en los educadores y en los educandos la reflexión, como hábito y proceso permanente.

La ***apertura*** es la dimensión que amplía el horizonte personal, sacando al individuo de su egocentrismo y egoísmo, para proyectarlo socialmente, de tal manera que comprenda que las potencialidades de su ser no podrá desarrollarlas plenamente sino es en la relación interpersonal, con, para o por otras personas.

La apertura se fundamenta en la aspiración profunda del ser humano de entrar en relación con otros seres humanos. El hombre es hombre en la medida de su relación interpersonal. Somos personas cuanto más nos abramos a los otros por medio del *servicio,* la *disponibilidad,* la *escucha,* la *comprensión,* la *solidaridad,* la *colaboración,* la *fraternidad,* el *compromiso,* la *justicia,* la *equidad,* la *empatía,* el asertividad, la *caridad,* el *altruismo*.

Desde una *Pedagogía del Cuidado* podemos fomentar la apertura, entre otras formas:

a) educando para el servicio y la disponibilidad; b) educando para el liderazgo colaborativo; c) promoviendo el conocimiento mutuo; d) preparando para la generosa donación; e) estimulando la comprensión y la solidaridad.

La ***trascendencia*** es la dimensión proyectiva de la persona que lo motiva endógenamente a crecer, a perfeccionarse, a no conformarse con lo que es, a comprometerse en el descubrimiento y vivencia de valores y con su crecimiento espiritual.

La persona necesita trascender, salir de sí misma para comprometerse. Al hacerlo se proyecta en un ideal de persona, en el descubrimiento y compromiso con una escala de valores propios e interiorizados con la experiencia. Cuando trasciende y alcanza metas, éstas a su vez se transforman para lograr nuevos objetivos.

El proceso continuo en que vive la persona y que la impulsa siempre a ir más lejos y le obliga a defenderse, a liberarse, a transformarse, a lograr la conquista de sí mismo, es su trascendencia.

Ser persona es serlo en crecimiento ininterrumpido mediante la acción creadora. Este crecimiento y la creatividad deben estar dirigidos para que el ser humano descubra, alcance y evidencie sus valores en sus actitudes y comportamientos.

Desde una *Pedagogía del Cuidado* podemos fomentar la *trascendencia*, entre otras formas:

a) Promoviendo el afán de superación; b) enseñando a alcanzar el dominio de sí mismo; c) ayudando a la superación de los defectos (del error se aprende); d) reforzando el cumplimiento de los compromisos; e) aportando escenarios y proyectos para la vivencia de los valores humanos, espirituales y sociales; f) generando escenarios y oportunidades para la vivencia de la fe en sí mismo y en los demás; g) favoreciendo el enriquecimiento de la espiritualidad.

Para que las instituciones educativas puedan propiciar y adelantar estos procesos educativos relacionados con la singularidad, la autonomía, la apertura y la trascendencia, es de vital importancia generar desde el currículo y el PEI, los espacios de capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores - mediadores que les permitan rescatar la vocación hoy (sobre la profesión y la ocupación) y los ayude a formarse como verdaderos educadores y mediadores y no solo como instructores, profesores o docentes en las disciplinas a su cargo.

3. La ética y la moral en una Pedagogía del Cuidado:

Uno de los propósitos de la Educación y la formación es dotar a los educandos de herramientas para la construcción de determinados "filtros de valor" para que puedan ser capaces de convivir con otras personas, en contextos específicos. Dichos "filtros" a los que también podemos denominar "criterios", constituyen parte del ser persona y, en esa medida, son elementos de su identidad, pues le permiten a cada quien, generar sus propios juicios de valor.

La ética en la vida cotidiana, constituye una reflexión sobre el hecho moral y busca las razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro. La ética trata sobre la razón y depende de la filosofía y en cambio la moral define el comportamiento en las situaciones de la vida.

En la actualidad, algunos filósofos de la educación y también psicólogos y pedagogos, suelen referirse a la formación de *personas éticas y morales*, que han desarrollado una serie de características que les permiten desenvolverse competentemente al tomar decisiones responsables y actuar frente a situaciones

que involucran valores con pretensión de universalidad. Pero esto, es resultado de un proceso de estudio y teorización acerca de cómo las personas llegan a actuar ética y moralmente.

Promover la reflexión ética y las actitudes y comportamientos morales es tarea primordial de la educación y de una *Pedagogía del Cuidado*, por tanto, los educadores y las instituciones educativas están obligados a asumir esta tarea, más aún cuando la familia contemporánea y la sociedad actual no lo hacen.

La formación ética y moral en los educandos implica asumir el reto de orientar sus vidas, promoviendo, poco a poco, la interiorización de reglas y formas de relacionarse con su entorno y con sus semejantes, y por otro lado, permitiendo y valorando sus apreciaciones sobre la sociedad y la cultura y sobre su papel en ellas.

El objetivo de la educación moral es el desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo con criterios propios. Contrariamente a posiciones que buscan imponer o inculcar valores en los niños, las niñas y los adolescentes, se propone el desarrollo de la autonomía moral, como la construcción de criterios morales que permitan distinguir lo correcto de lo incorrecto.

La creación de espacios dinámicos de formación y de ambientes en el aula y en la escuela, basados en el respeto mutuo y en las posibilidades de descentrarse y negociar puntos de vista, es una estrategia fundamental para el desarrollo de esta autonomía.

El educador-mediador debe disminuir su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen sus puntos de vista, y aun sus desacuerdos respecto a algunas posturas del adulto, a veces inmaduras o intransigentes.

El educador-mediador debe propiciar las relaciones entre los educandos, formar en las nociones de equidad y justicia, promover el intercambio de puntos de vista y enseñar a prevenir los problemas y conflictos entre los educandos, con reglas y procedimientos claros y viables. Igualmente, debe fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones ante los problemas morales que se presentan en la vida diaria y la capacidad de negociar, conciliar y concertar cuando estos problemas afectan a los educandos, a su familia, a su comunidad o a la institución. Los educandos, en este ambiente, construirán el valor del *respeto* al otro, de la *honestidad*, de la *tolerancia* y de la *lealtad*, valores esenciales para una sana y democrática convivencia.

4. La afectividad en una Pedagogía del Cuidado

El afecto es de suma importancia en la vida de los niños, las niñas y los jóvenes; influye en el concepto que tengan de sí mismos y del concepto que se formen acerca de las demás personas, de su contexto y del medio ambiente; también influye en su capacidad de adaptación a la vida cotidiana, al colegio, a la familia, a la sociedad y a la cultura.

Los afectos se expresan a través de las emociones y, a través de sus expresiones podemos interpretar, inferir o evaluar su nivel de desarrollo. Las emociones no solamente influyen en la relación afectiva con las personas, sino también en la relación con los objetos y con cuanto tienen a su alcance en su entorno físico.

Para los educandos, el aprendizaje lo conforman distintas áreas de su desarrollo: lo físico, lo cognitivo, lo social, lo afectivo. La gran mayoría de estas áreas se descuidan en la familia y en los colegios, por la tradicional tendencia de pensar que lo importante es que los educandos aprendan y adquieran conocimientos, pero se descuida mucho el desarrollo físico, el desarrollo social y, principalmente, el desarrollo afectivo a pesar de que de él dependen precisamente los otros: el deseo de hacer trabajo físico, corporal, motriz, el deseo de aprender y rendir académicamente y el deseo de relacionarse con los demás y con su contexto socio – cultural.

En las instituciones educativas es importante adelantar una *Pedagogía del Cuidado* para que los niños, las niñas y los jóvenes aprendan, con flexibilidad, a establecer límites, a comprender las normas de comportamiento, a desarrollar la autodirección personal y de la conciencia, a auto - regularse y normalizarse, pues las buenas conductas y los buenos comportamientos inspiran afectividad en los demás. Es entonces, de vital importancia, que el educador-mediador sea flexible, tenga actitudes de empatía y comprensión y entienda y evalúe las necesidades de afecto de sus educandos y ofrezca y genere estrategias para que los demás educandos y los padres de familia se comporten afectiva y empáticamente.

Demostrar la afectividad no es tarea siempre fácil, y más para los adultos que no son afectivos por sus propias experiencias de vida. El tono de la voz, el trato afable, la cortesía, la paciencia, el abrazo, la caricia, la mirada cordial, el saludo agradable, las expresiones verbales, las manifestaciones de aceptación, demuestran y generan afectividad. “La dulce firmeza” o la sana balanza entre la “afectividad y la exigencia” son el ideal en un proceso de formación, afectiva, pero inteligente y exigente. La afectividad con exigencia son tarea de la *Pedagogía del Cuidado*.

La expresión del rostro es una manifestación del grado de aceptación o de rechazo, al igual que el buen humor o el mal humor; éstos permiten evaluar y valorar en parte la afectividad.

El acercamiento físico prudente, las caricias psicológicas positivas, las actitudes que son favorecedoras de las relaciones, la sintonía, la empatía, la simpatía, el respeto, la amabilidad, la credibilidad, la confianza, la atención en la participación del otro, son algunas estrategias que ayudan a desarrollar la afectividad y la inteligencia emocional. Los educandos son como son y no como deberían ser y no siempre resulta fácil aceptarlos, así como son: la simpatía y la empatía nos ayuda a comprenderlos y a formarlos, con afectividad, pero también con exigencia, pues pueden dejar de ser como son para llegar a ser mejores

La sintonía se puede expresar y los educandos son capaces de captarla a través de las manifestaciones verbales y no verbales. Se refleja en el movimiento, en la postura, en el gesto, en el contacto físico sano y bien intencionado, en el tono de voz y en la mirada. El educador-mediador ha de ser hábil en la demostración de la sintonía, con simpatía y empatía y también, en la correspondencia con el educando. Crear sintonía es una buena opción para situarse en un aula con niños, niñas y jóvenes. Esta habilidad puede aprenderse y produce efectos beneficiosos tanto para el educador, como para el educando y el grupo escolar.

La afectividad genera seguridad, independencia, respeto y confianza, necesidades humanas básicas que deben ser atendidas por los educadores-mediadores, las familias y la comunidad educativa y formativa en general a través de una *Pedagogía del Cuidado*.

Desarrollar la afectividad, y con ella, la inteligencia emocional, le permite a los educandos: a) manejar apropiadamente la alegría, la tristeza, el miedo, el duelo y la rabia; b) controlar sus actos evitando agresiones, posturas negativas frente a la vida, las personas y las situaciones cotidianas; c) evitar hacer tantos reclamos y críticas negativas; d) cambiar sus actitudes y comportamientos apáticos y antipáticos por unos más simpáticos y empáticos; e) a ser más felices, lo que les permite trascender, pues adquieren habilidades para resolver problemas y evitan, de forma consciente o inconsciente, formar parte de ellos.

Por todo lo anterior, los educadores – mediadores, desde una *Pedagogía del Cuidado*, deben comprometerse a: generar respeto y confianza y, a promover en los educandos, con su testimonio y comportamiento afectivo, la seguridad, la independencia, el respeto y la confianza., como formas pedagógicas de promover el desarrollo de la afectividad y, con ella, de la inteligencia emocional interpersonal., la cual asegura el éxito personal y escolar.

5. La espiritualidad en una Pedagogía del Cuidado

Cada vez parecen menos importantes los debates, por parte de la sociedad civil, sobre si existe o no existe Dios y, qué papel juega su presencia o ausencia en la vida de las personas en relación con los principios, los valores, las actitudes y los comportamientos que éstas tienen.

Las creencias espirituales y religiosas parecen haber sido heredadas y transmitidas por generaciones, de los adultos a los niños, niñas y jóvenes, con el propósito de moldear su personalidad y brindarle un enfoque teológico a su vida para hacer personas de bien y para identificarse con una forma de sentir, pensar y actuar de una determinada iglesia o tendencia religiosa.

Las condiciones socio - económicas alcanzadas por el hombre, desde el modernismo y hasta el postmodernismo, le han brindado a la sociedad mayor conocimiento, más longevidad, mejores condiciones de vida, pero, paralelamente, han evolucionado muchas conductas indeseables como la codicia, el individualismo, el vicio, el desorden, la arrogancia, la indiferencia, la irracionalidad, el irrespeto, la violencia, la falta de respeto por la vida, la pérdida de valores, entre otros. Pareciera, desde muchos contextos, que no hemos, como especie humana, evolucionado totalmente en nuestra relación con Dios, con nosotros mismos, con los demás y con el mundo que nos rodea, particularmente por el comportamiento anteriormente anotado.

A pesar de todo, para los gobiernos, el sector privado y la mayoría de las personas que conforman la sociedad civil, consideran como prácticas positivas de las personas a la espiritualidad y la proponen como medio para lograr mantener la cohesión social, alcanzar la gobernabilidad, implementar conductas de comportamiento que faciliten el desarrollo social y económico de los Estados en donde prevalezca el respeto por la vida y las virtudes.

Surgen entonces algunas preguntas:

¿Qué papel juega Dios en nuestras vidas y en nuestra sociedad?

¿Por qué evoluciona la ciencia, la técnica, la tecnología, la sociedad, la cultura, pero esta evolución no es bien acompañada con los valores, las actitudes y los comportamientos humanos, sociales y espirituales para dignificar al hombre y hacer el uso adecuado de las creaciones humanas expuestas?

¿El ser humano debe estar al servicio de los avances científicos y tecnológicos, o más bien éstos al servicio del ser humano?

¿Qué le está ocurriendo a las nuevas generaciones que cada vez se ven más degradadas como seres humanos y carentes de dignidad?

¿La presencia o ausencia de Dios, cualquiera que sea la imagen que se tenga de Él, por la cultura, influye en la calidad de vida de las personas?

Hoy es responsabilidad del sector educativo y de sus estamentos (antes lo era solo de la familia), poder concebir un espacio sano para la formación y el desarrollo de la espiritualidad, dentro de un proceso de diálogo entre lo bueno y lo reprochable, el progreso y el atraso, el conocimiento y la ignorancia, el crecimiento sano o el crecimiento enfermizo, el optimismo y el pesimismo, la vida y la muerte, la paz y la guerra, la violencia y la convivencia, el éxito y el fracaso, el desarrollo y el subdesarrollo.

En importante reconocer que los educandos llegan al centro educativo con niveles de espiritualidad adquirida o transmitida desde sus hogares o entorno social y, los educadores-mediadores deben identificar y caracterizar estas tendencias espirituales y creencias de las familias y los educandos, para evaluarlas y respetarlas, pero también para promover cambios en ellas si estas afectan negativamente el desarrollo integral de los educandos.

El colegio puede ser un escenario que le permita a los educandos desarrollar su dimensión espiritual, dependiendo de la educación que reciban en casa. Si ésta no se da en casa, solo queda el espacio educativo institucional para promover los valores espirituales y los mínimos éticos de convivencia, para asegurar el desarrollo de una de las dimensiones más importantes del ser humano, la cual no se desarrolla a través de la sociedad y de los medios de comunicación social, por su tendencia materialista y poco espiritual. Una *Pedagogía del Cuidado* tiene en cuenta la dimensión espiritual para aportar al desarrollo integral de los educandos y subsanar las carencias relacionadas con su formación desde la familia y anteponer a los valores económicos de la sociedad los valores espirituales, éticos y morales, las virtudes y la integridad.

El testimonio de espiritualidad, evidenciado en los valores, las actitudes y los comportamientos espirituales de los adultos (familia y educadores), es la mejor forma de educar en la espiritualidad. El ejemplo y las vivencias, hacen parte de una marcada forma de sensibilizar a los educandos. Una *Pedagogía del Cuidado* se fundamenta en las actitudes y comportamientos testimoniales de los adultos, que no predican, sino que aplican.

Los centros educativos y los educadores - mediadores pueden y deben contribuir a la formación correcta de la espiritualidad y de la religiosidad (si ésta última se da) de los educandos; no intervenir permite aceptar que la espiritualidad humana no es importante y por eso el colegio no la promueve. Así como se

educa la inteligencia (el pensar), la socio - afectividad (el sentir), la motricidad (el hacer), el arte (el expresar), las áreas del conocimiento (el saber y el saber hacer) es de vital importancia educar la espiritualidad (el ser).

La formación espiritual en las instituciones educativas debe tener como objetivo "*fortalecer la dimensión espiritual de los educandos a partir de la comprensión de la naturaleza de la capacidad de trascender lo dado y de dotar de sentido ético y moral el mundo y cuanto acontece en él*".

Para lograr este objetivo en las instituciones educativas es de vital importancia, como mínimo: a) fundamentar teóricamente la dimensión trascendente del ser humano; b) ofrecer elementos teóricos e históricos sobre el desarrollo del fenómeno espiritual en todas las culturas, o por lo menos, en las más conocidas y representativas; c) justificar la práctica de valores espirituales en la vida cotidiana de los individuos y de las culturas y sociedades.

Los educadores-mediadores de las instituciones educativas que asumen la propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT y su Modelo Pedagógico Holístico Transformador deben comprometerse, desde una *Pedagogía del Cuidado* a alcanzar este objetivo espiritual y a ofrecer los espacios dinámicos de la formación espiritual en su currículo, desde la misma práctica espiritual de sus educadores, de común acuerdo con las familias y teniendo en cuenta las opciones espirituales de las mismas.

6. La estética en una Pedagogía del Cuidado:

La estética es una rama de la filosofía que se encarga de estudiar la manera cómo el razonamiento del ser humano interpreta los estímulos sensoriales que recibe del mundo circundante.

Entre los diversos objetos de estudio de la estética figuran la belleza o los juicios de gusto, así como las distintas maneras de interpretarlos por parte del ser humano. Su propósito fundamental, como rama de la filosofía, es analizar los razonamientos producidos por dichas relaciones de juicio.

Tanto la Ética como la Estética cumplen la función de ser mediadores entre el hombre y lo que llamamos realidad. Éstas aparecen de manera natural en el diario vivir y concretamente como mediaciones que llenan de significado las acciones humanas y las sacan del mundo de la indiferencia y la soledad.

En principio no hay acciones humanas conscientes, voluntarias e intencionales que resulten indiferentes para el mundo, ya que toda acción humana resulta afectando de una u otra forma el ambiente en el que nos desenvolvemos. Ésta es la razón por la cual toda acción humana termina siendo objeto de valoración propia y de otros. Surgen maneras de calificar esas acciones en forma de conceptos, nacen los

juicios de valor: bien o mal, bueno o malo, justicia o injusticia, bello o feo, agradable o desagradable; responsabilidad o irresponsabilidad.

Lo estético refleja el carácter noble y la belleza del ser humano, la individualidad y la sensibilidad. Produce en la persona el respeto, el amor y una sincera admiración por el valor de la imagen. Proporciona placer y paz a los sentidos.

Lo Ético refleja los principios y valores culturales de una comunidad. Evidencia las relaciones morales entre las personas y, desde este horizonte, valora las acciones del individuo y de los grupos humanos.

Lo estético y lo ético son constitutivos del ser humano. Las dos dimensiones están orientadas a la constante búsqueda de lo bueno, lo verdadero, lo honesto, lo bello. La estética en tanto forma de materialización de la subjetividad del hombre es también una forma de expresión de lo ético en él.

La estética y la ética tienen la propiedad de mostrar la interioridad del ser humano, de su ser y, por extensión, también el ser de las comunidades humanas a las que estos pertencen. Desde el punto de vista estético el ser se traduce como imágenes que producen placer o displacer a los sentidos. Desde el punto de vista ético el ser se manifiesta en imagen moral o amoral de acuerdo con los principios adoptados por la cultura en la que el individuo se desarrolla.

La estética es una de las formas de expresar la ética. Hay que ser y parecer lo que se es.

Al hablar de *"la estética como forma de expresar la ética",* relacionamos entonces al hombre con la realidad. En las instituciones educativas, esto se traduce en lograr que los educandos fortalezcan su sensibilidad frente a lo armónico, lo equilibrado, el arte, la belleza, la diferencia y sin duda, los valores y principios institucionales. En este sentido, existe también una competencia axiológica institucional mediada por la asunción de los valores que identifican a cada comunidad. En nuestro caso, es importante resaltar y recordar que nos distinguimos como comunidad educativa que funda sus procesos a partir del trabajo del ser y paradigmáticamente formamos para el respeto, la honestidad, la tolerancia y la lealtad, con solidaridad, responsabilidad y calidad.

La estética también está entonces relacionada con el orden, el aseo, los buenos modales, la buena conducta, las expresiones cordiales, la dignificación de la persona y su cultura, la urbanidad, el buen trato,

la buena cultura individual en general; como también está asociada al contexto particular en el que se vive y a las normas éticas y morales que regulan los comportamientos y las actitudes.

Desarrollar la estética mejora la calidad de las expresiones humanas y les permite a las personas, mostrar lo mejor de sí y de la mejor forma; es por esto, que todo centro educativo debe promoverla y todos los educadores-mediadores deben desarrollarla con una *Pedagogía del Cuidado*.

La estética ayuda a desarrollar el sentido de pertenencia institucional y a mejorar todos los tipos de comunicación y expresión, tan necesarios de mejorar hoy en nuestra sociedad.

Los educadores-mediadores de las instituciones educativas que asumen la propuesta de *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT* y su *Modelo Pedagógico Holístico Transformador*, desde una *Pedagogía del Cuidado*, deben trabajar arduamente buscando una sensibilidad social para cambiar las imágenes estéticas de la sociedad que empobrecen o desdibujan la dignidad de las personas, intentando hacer de esta labor una labor ***estéticamente*** armónica, para trascender con ella en los educandos y permitirles ser seres humanos éticos y estéticos en todo el sentido de estas palabras.

7. El perfil humano del educador-mediador en las instituciones educativas que asumen una Pedagogía del Cuidado:

Estas serían las *actitudes pedagógicas de un educador – mediador*, sin las cuales sería imposible formar un ser humano singular, autónomo, abierto a los demás y trascendente: La fe en sí mismo y en sus alumnos, la responsabilidad, el sentido equilibrado de la realidad, el autocontrol, la percepción madura de sus propias capacidades, la capacidad de dominio personal, la fuerza moral, la perseverancia en el ánimo, la serenidad, la ecuanimidad, la disciplina personal, la capacidad de escucha, el acompañamiento y la convivencia permanente con los educandos, la apreciación valorada de las cosas y de los juicios emitidos, el conocimiento científico y pedagógico, la capacidad crítica constructiva, el discernimiento y la disponibilidad a la colaboración y al servicio.

Con estas actitudes pedagógicas, el educador – mediador puede, humanamente, asumir de forma profesional y ocupacional sus responsabilidades directivas, administrativas, pedagógicas y didácticas con la certeza de estar aplicando una *Pedagogía del Cuidado*.

Conclusión:

Teniendo muy claros los fundamentos socio – culturales, axiológicos y antropológicos en los propósitos de los PEI e incluyendo en los Modelos Pedagógicos y en los Currículos Institucionales la

formación ética, moral, afectiva, espiritual y estética y con educadores mediadores (padres de familia y maestros) preparados vocacionalmente para ofrecer una pedagogía y una ética del cuidado (en la familia y en las instituciones educativas), es posible en Colombia y en América Latina formar para la paz, la vida, la convivencia, el éxito y los desarrollos sostenible y sustentable.

Bibliografía:

Iafrancesco, Giovanni M. (3ª Edición 2015). ***Pedagogía del Cuidado: fundamentos y estrategias para una educación preventiva e inclusiva.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 17 capítulos. 238 páginas. ISBN: 978-958-99622-1-3. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2015). ***Modelo Pedagógico Holístico Transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 31 capítulos. 304 páginas. ISBN: 978-958-99622-0-6. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2ª Edición 2015). ***Las Transformaciones de las Prácticas Pedagógicas: contextos, métodos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 5 partes, 15 capítulos. 250 páginas. ISBN: 978-958-99622-2-0. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2012). ***Aprestamientos e integración social en la infancia: contexto, fundamentos, propuesta pedagógica y estrategias.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 20 capítulos. 284 páginas. ISBN: 978-958-99622-6-8. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco, Giovanni M. (2013). ***La gestión y la evaluación curricular en una Escuela Transformadora: Contextos, enfoques, diseños, concepto, estructura, modelo holístico, objetivo, planeamiento y protocolo***. CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 7 partes, 27 capítulos. 342 páginas. ISBN: 978-958-99622-8-2. Bogotá, Colombia.

ESTRATÉGICAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA FORMATIVA –IPF–

PhD. GIOVANNI M. IAFRANCESCO V.
Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET
Miembro Fundador y de Número Academia Colombiana de Pedagogía y Educación
g_iafrancesco@yahoo.com

Características deseables en un proyecto de Investigación Pedagógica Formativa

Un buen diseño de proyecto de investigación debe poseer las siguientes características: debe ser válido, económico, flexible y formalmente elaborado. • El proyecto de investigación es válido, si es pertinente y está adecuado a los fines requeridos por la ciencia, por la pedagogía, por la institución educativa y por la sociedad. • El proyecto de investigación es económico, si propone las soluciones que exigen menores esfuerzos, tiempos y financiamientos (eficiencia, eficacia, efectividad) y en lo posible, si es autofinanciable. • El proyecto de investigación es flexible, si permite revisiones y ajustes durante la etapa de desarrollo sin perder de vista los objetivos propuestos y sin restarle calidad. • El proyecto de investigación está formalmente elaborado, si facilita su interpretación y comprensión, si es preciso en sus afirmaciones y, si es lo más conciso posible.

Recomendaciones estratégicas para la estructuración y evaluación de los proyectos de investigación

Para facilitar, no solo la organización y presentación del proyecto, sino también su estructuración coherente y su autoevaluación, para tener certeza de que ya está listo para ser presentado a quienes lo evalúan, lo aprueban o lo financian, sean universidades o, entidades promotoras o financiadoras, los educadores mediadores investigadores, deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones estratégicas:

• El título (y el subtítulo si lo hay), deben reflejar claramente: el problema por resolver y la estrategia utilizada para resolverlo. Debe entonces, de forma explícita, presentar las variables

dependiente e independiente y, de forma implícita, la hipótesis. También debe reflejar el paradigma, el enfoque, la escuela de pensamiento, el autor o el modelo, cuando éstos se den y exista marco teórico.

• El título debe relacionarse con el objetivo general del trabajo y solo diferenciarse de él, en la formulación del verbo en infinitivo y la descripción, sintética, del contexto o la población investigada.

• Para caracterizar muy bien el problema de investigación, es necesario realizar, de forma deductiva, de lo general a lo particular los siguientes pasos: descripción del problema, delimitación del problema, definición del problema, planteamiento del problema y formulación del problema.

• La descripción y la delimitación del problema deben relacionarse con el título del proyecto, en especial, con la variable dependiente. La definición y el planteamiento del problema deben relacionarse con el subtítulo del problema, en especial, con la variable independiente. La formulación del problema debe relacionarse con la hipótesis de trabajo y las variables explícitas en ella.

• Los antecedentes empíricos, si éstos existen, deben relacionarse con el marco contextual y el marco situacional. Los antecedentes bibliográficos y documentales, deben relacionarse con el marco teórico y el marco conceptual.

• La justificación debe relacionarse con la caracterización del problema, pero también con el valor agregado del proyecto, el cual puede verse reflejado en el objetivo general, en algunos objetivos específicos, pero, fundamentalmente, al terminar el proyecto, con las conclusiones y las limitaciones superadas. • El objetivo general se relación con el título del proyecto, pero los objetivos específicos, sin descontextualizarse de él, tienen relación, fundamentalmente, con los pasos del protocolo de la investigación (diseño metodológico) o las fases del procedimiento, siguiendo el estricto orden de ejecución de ellas, de forma secuencial, acumulativa y progresiva, a través de las actividades propuestas en el cronograma.

• La factibilidad tiene relación con los recursos sugeridos y presentados en el proyecto y con las limitaciones que puedan presentarse en su uso, manejo o consecución. Las limitaciones

tienen relación con el alcance del proyecto, debido a la factibilidad del mismo y, desde ellas, con las sugerencias y recomendaciones que se harán, a otros investigadores, al término del trabajo de investigación.

• El marco de bibliografia puede contener varios marcos, todos, o algunos de ellos o, mínimo uno de ellos. El marco teórico es el referente del marco conceptual y, los dos, ayudan a aclarar el problema y permiten presentar los fundamentos teóricos para ayudar a resolverlo. El marco contextual es el referente del marco situacional y, los dos, permiten caracterizar las condiciones en las cuales se da el problema por resolver, desde la investigación. El marco situacional, define en parte, las limitaciones para llevar a cabo el proyecto. Las hipótesis y las variables tienen relación con la forma como se definirá el diseño metodológico y la forma como se ejecutará el procedimiento de investigación, de acuerdo con la naturaleza de la misma.

• El diseño metodológico aporta la naturaleza de la investigación, el tipo de procedimientos empleados, la población y la muestra, los instrumentos de recolección de información, el tratamiento estadístico de las variables, la tabulación, graficación y análisis de los datos y, de estos elementos, dependen claramente las conclusiones del trabajo, su validez y su confiabilidad.

• Los protocolos o procedimientos utilizados en el diseño metodológico, las etapas, las fases y los pasos sugeridos en ellos, se relacionan, con los objetivos específicos, aportando indicadores de logro del proceso desarrollado en búsqueda de alcanzar el objetivo general; por eso, los objetivos deben ser redactados de acuerdo con el procedimiento (etapas, fases, pasos), en el mismo orden, siguiendo la misma secuencia, de forma progresiva.

• Los protocolos o procedimientos utilizados en el diseño metodológico, también se relacionan con el plan operativo, con la administración del proyecto y con el cronograma de actividades, ya que, desde el desarrollo de las etapas, las fases y los pasos del mismo, se organizan las secuencias del desarrollo de las actividades y se definen los tiempos para realizarlas.

• El cronograma de actividades evidencia que el procedimiento se llevará a cabo y que los objetivos específicos se cumplirán; es por esto que el plan operativo debe organizarse relacionando, estructuralmente: objetivos específicos, diseño metodológico, procedimiento y cronograma.

• La bibliografía citada se relaciona con el marco de bibliografia, especialmente con el marco teórico y el marco conceptual, al igual que con el glosario para la definición de términos y con los antecedentes bibliográficos; pero la bibliografía consultada se relaciona, con elementos constitutivos del proyecto, en especial, con el problema, con la justificación y con los antecedentes bibliográficos.

• Los anexos ayudan a, que quien lea, estudie, evalúe y apruebe el proyecto, tenga certeza y confianza sobre la realización del mismo y de la investigación, por cuanto en los anexos se encuentran todos los soportes, para demostrar, prospectivamente, que el trabajo se podrá realizar, pues en los anexos están las cartas aprobatorias del proyecto, financiadoras o patrocinadoras del mismo, los convenios, el apoyo del director del proyecto, de los asesores, de los co-investigadores, de los pares académicos y de los promotores de estos proyectos de Investigación Pedagógica Formativa –IPF–. Por estos motivos, los anexos se relacionan con la factibilidad de la investigación, pues la aseguran. Pero, los instrumentos incluidos en los anexos, se relacionan con los instrumentos utilizados en el diseño metodológico para recoger la información y los datos, pues son los mismos, con las variables y con los tratamientos estadísticos, representados en tablas y gráficas.

Establecer las relaciones anotadas anteriormente, entre los distintos elementos constitutivos del proyecto de investigación (título, problema, antecedentes, justificación, objetivos general y específicos, factibilidad, limitaciones, marco de bibliografia, hipótesis y variables, diseño metodológico, plan operativo y administrativo, bibliografía y anexos), mediante el mapa cognitivo evaluativo presentado en la gráfica anterior, le permiten al educador mediador investigador: a) estructurar el proyecto de forma inteligente, b) evaluar la coherencia del proyecto de Investigación Pedagógica Formativa –IPF– antes de iniciar el desarrollo del mismo, c) sistematizar previamente el trabajo con coherencia y pertinencia, d) prever las limitaciones, e) crear nuevas alternativas, f) flexibilizar los recursos y los tiempos y, g) asegurarse, con evidencia lógica y pensamiento estructural prospectivo, que todo lo previsto se podrá realizar. Todo esto es lo que lo convierte en un investigador eficiente, eficaz, efectivo, pertinente, coherente y competente.

Bibliografía:

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2012).** ***Aprestamientos e integración social en la infancia: contexto, fundamentos, propuesta pedagógica y estrategias.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 4 partes, 20 capítulos. 284 páginas. ISBN: 978-958-99622-6-8. Bogotá, Colombia.

- **Iafrancesco, Giovanni M. (2013).** ***La Investigación Pedagógica Formativa: contextos, fundamentos, diseños metodológicos, técnicas, instrumentos y estructuración de proyectos.*** CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. 6 partes, 20 capítulos. 312 páginas. ISBN: 978-958-99622-7-5. Bogotá, Colombia.

PLAN DE ESTUDIOS Y MALLA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dr. LILIANA MARÍA DEL VALLE GRISALES.
Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Ganadora del Premio Ser Mejor Maestro 2018. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en Computación para la docencia de la Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Educación preescolar. Becada por excelencia académica de la Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades. Universidad de Manizales -CINDE-. Adscrita desde el 2011 a la fecha. Didáctica y Nuevas Tecnologías. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 2002 al 2005. Editora Asociada de la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. 2011 a la fecha. Premios, Distinciones y Reconocimientos Reconocimiento Ser Mejor para la calidad educativa. Institución Educativa Villa Flora. Secretaría de Educación de Medellín. Reconocimiento Mejor Experiencia Significativa en Educación Preescolar de la ciudad de Medellín. Secretaría de Educación de Medellín. Alcaldía de Medellín. Reconocimiento Mejor Maestra Innovadora. Centro de Innovación del maestro MOVA. Secretaría de Educación de Medellín. Alcaldía de Medellín.

LA FAMILIA TEJIDO CONECTOR DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación tiene por objetivo vincular a la familia al proceso educativo de los niños y las niñas, con el fin de fortalecer su desarrollo integral y la consolidación de valores y hábitos en el marco de una convivencia armoniosa, mediante las estrategias metodológicas: proyectos lúdico pedagógicos y talleres para las familias de: disciplina positiva, diversidad, inclusión educativa, valores, hábitos en familia y neuroeducación.

En cada uno de los tres periodos académicos del año escolar, la familia participa de manera activa, se vincula a diálogos, conservatorios, actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) y aporta con sus ideas y con las de los niños y niñas a las propuestas para la construcción de los tres proyectos; lo cual permite, a su vez que el conocimiento que tienen las familias de sus hijos (avances, habilidades, destrezas, gustos, pbibliografias, necesidades, intereses y problemáticas), sea tenido en cuenta por la maestra en su práctica pedagógica para potenciar en los niños y las niñas su desarrollo integral, motivar sus aprendizajes; y enriquecer con ellos el plan de estudios de la educación preescolar de la institución educativa.

En el grado transición de la Institución Educativa Villa (Barrio Robledo, Medellín) se articulan las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas a los proyectos lúdico pedagógicos, mediante las actividades rectoras. Las dimensiones son: cognitiva, comunicativa, corporal, ética, estética, afectiva, actitudinal y valorativa. Es de anotar que en no se trabaja por áreas sino por dimensiones.

Los Proyectos lúdico pedagógicos que se articulan a la experiencia son tres; se desarrolla uno por periodo académico, entre 13 y 14 semanas; si el interés y la curiosidad de los niños y niñas continua, se puede extender más tiempo. Los ejes de investigación son: El cuerpo humano y la relación consigo mismo, con el otro y con el contexto. Pregunta problematizadora: ¿Cómo funciona el cuerpo humano de los niños y las niñas? (1 periodo, 13 semanas). Competencia: Reconoce su cuerpo, se comunica a través de él y establece relaciones consigo mismo, con el otro y con el contexto.

2. Eje de investigación: Pertenezco a una familia y a una comunidad educativa. (2 periodo, 13 semanas) Pregunta problematizadora: ¿Cómo es mi familia, y la de los demás niños y niñas? Competencia: Construye su identidad, se relaciona con los otros y valora positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. (Ver anexo. Ejemplo de la integración de las dimensiones y las actividades rectoras en el grado transición)

3. Eje de investigación: La comunidad como escenario para la práctica de la ciudadanía. Pregunta problematizadora: ¿Cómo fomentar la participación de los niños y las niñas en las propuestas lúdicas y pedagógicas de la escuela y la comunidad? (3 periodo, 14 semanas). Competencia: Reconoce la escuela y la comunidad como espacios y escenarios sociales para la práctica de la ciudadanía.

Al finalizar cada periodo los niños y niñas socializan y exponen ya bien sea, en Ferias de la Ciencia programadas por el Programa Ondas de Colciencias o por el Parque Explora - Medellín, o ante sus familias las temáticas de interés investigadas y desarrolladas, según el eje de investigación del proyecto abordado: Cuerpo humano, Familia o Comunidad.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto de investigación se deriva de una acción educativa concreta que se relaciona directamente con la necesidad de que los niños y las niñas cuenten con el acompañamiento de sus padres de familia en su proceso educativo. Para contextualizar la experiencia es necesario describir que la situación previa (falta de acompañamiento) parte de las necesidades, interés, particularidades y problemáticas que presentan los niños y las niñas del grado transición; las cuales son reveladas a la maestra por ellos mismos, a través de preguntas, comentarios y diálogos entre pares, que a ocurren a diario en la cotidianidad. La Institución educativa se encuentra ubicada en la Comuna 7 Robledo en el Barrio Villa Flora, del municipio de Medellín cuenta con 930 estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado 11º. El contexto social y familiar de la comuna 7 y en especial el barrio Villa Flora y los vecinos se han visto golpeada por la oleada de violencia e inseguridad en la zona representada en el microtráfico, el cobro de vacunas, el paga diario y las guerras tras la reorganización de los combos o grupos armados al margen de la Ley.

Algunas familias han tenido que salir del barrio por motivos de amenazas, otras han aprendido a sobrevivir con esas situaciones. A la institución llegan diversos tipos de familias de estrato socioeconómico 1, 2 y algunas pertenecen al 3. Los padres y madres o acudientes que matriculan sus hijos e hijas en el grado transición y con los cual se realiza la experiencia; en su mayoría laboran como guardas de seguridad, vendedores u oficios varios, algunas madres trabajan en salones de belleza, restaurantes, almacenes y empresas; otras son amas de casa y venden productos de catálogos o se dedican al cuidado pleno de sus hijos. Es de anotar que al preescolar se han venido sumado familias migrantes internacionales del país vecino Venezuela.

Por su parte, el grupo del grado transición de la jornada de la mañana está conformado por 35 estudiantes. En general son estudiantes alegres, que se interrogan por los fenómenos sociales y naturales, expresan con fluidez sus preguntas, interrogan, formulan hipótesis, juegan y disfrutan a plenitud de su permanencia en la institución, y a su vez de las actividades rectoras que realizan de manera individual y colectiva, con sus pares y maestra. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no cuentan con un acompañamiento adecuado en casa para las actividades propias del proceso de aprendizaje.

Al inicio del año escolar las familias de los niños y las niñas del grado transición consideraban que sólo iban a la institución a jugar y que no era necesario apoyarlos en sus procesos de aprendizaje. Sumado a ello, algunos estudiantes faltaban con regularidad a la clase; bajo el argumento de sus padres que en preescolar no se pierde el año, y por eso no importan si faltan al colegio. Ante esta situación recurrente se evidenciaba la falta de acompañamiento a los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje, el desconocimiento de los padres, madres, acudientes o adultos cuidadores, de los ritmos y estilos de aprendizaje de sus hijos y la falta de compromisos con algunas tareas o actividades que se asignaban exporádicamente para realizar en el hogar. Además, la falta de apoyo para ponerse al día con temas o actividades abordadas durante las clases, los días de ausencia de sus hijos a la institución. También se señala la poca colaboración y participación eficaz y activa en las actividades derivadas de los proyectos lúdico pedagógicos abordados durante el inicio del año escolar.

Por lo anteriormente expuesto, se da el surgimiento de un proyecto institucional que, liderado por la maestra de preescolar Liliana Del Valle G., y con el apoyo de los directivos, vincula a los padres de familia al proceso educativo de los niños y las niñas y a la cotidianidad de la institución educativa. Dicha experiencia está fundamentada en la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbenner (1979) y en los principios de la educación inicial y preescolar (MEN, 2017) Además de la educación inclusiva, la cual valora positivamente la diversidad existente de los estudiantes en el salón de clase; es decir, que según el principio Nº 8. Todos los niños y niñas se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad. En este mismo orden de ideas, la Ley 1098 de 2006, en su Artículo 10 establece que la corresponsabilidad es la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

Desarrollo temático

A continuación, se hará una breve descripción de los postulados teóricos. El proyecto tiene como referente la teoría ecológica de Bronfenbrenner. El desarrollo humano se concibe como una acomodación mutua y progresiva entre un ser humano en desarrollo y las propiedades de los contextos donde vive la persona. El proceso y los cambios inciden en las relaciones que se establecen entre estos entornos y en los contextos (Bronfenbrenner, 1987). Así mismo, se señala que los niños y niñas, tiene un entorno familiar, escolar y social, en los cuales se dan interconexiones. La teoría señala en el ambiente ecológico como una serie de organizaciones concéntricas: micro, meso, exo y macro sistemas.

Al microsistema Bronfenbrenner (1987 pág. 44) lo denomina "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" se dan interacciones cara a cara, del niño , niña con la familia, los amiguitos de la clase y la maestra o maestro.

Bronfenbrenner (1987, pág. 44) establece que, "un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)".

El exosistema está referido "a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno" (Bronfenbrenner, 1987, pág. 44).

El macro sistema "…se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias" (Bronfenbrenner, 1987, pág. 45).

Al respecto, el proyecto "La familia: tejido conector del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas" tiene por objetivo de vincular la familia al proceso educativo de los niños y las niñas, con el fin de fortalecer su desarrollo integral y la consolidación de valores y hábitos en el marco de una convivencia armoniosa, mediante las estrategias metodológicas: proyectos lúdico pedagógicos y talleres para las familias de: disciplina positiva, diversidad, inclusión educativa, valores, hábitos en familia y neuroeducación. En este orden de ideas y según (Bronfenbrenner, 1987) se establece que los niños y niñas tiene un entorno familiar, escolar y social, en los cuales se dan interconexiones, y que es función de la maestra facilitar dichas interconexiones en pro del proceso educativo de sus estudiantes.

Por lo tanto, las familias deben tener espacio en el contexto escolar y deben vincularse, ya bien sea, a través del acompañamiento ínsito; o con sus aportes escritos en el cuaderno o bitacora de investigación a las actividades derivadas de los tres proyectos lúdico pedagógicos o mediante la participación de los conversatorios en las reuniones establecidas o en los talleres, a lo largo de todo el año escolar.

La población participante comprende 140 integrantes pertenecientes a las familias (padre, madre, acudiente o adulto cuidador) y 35 niños (13) y niñas (22). Entre las características y compromisos adquiridos por parte de los padres de familia se destacan la capacidad de respuesta para emprender y el interés de participar del proyecto en pro del beneficio de sus hijos e hijas. Es de anotar, que a su vez la institución ofrece un espacio quincenal de atención a las familias, los docentes brindan reportes de desempeño de los estudiantes.

A través de conversatorios, reuniones y talleres de la maestra y directivos con las familias, se hace evidente que la experiencia institucional responde a las necesidades, intereses y expectativas propias de los niños y las niñas en relación a su proceso de aprendizaje, a su vez se les dio a a conocer a las familias de familia los diálogos y las preguntas que hacían los niños y las niñas a la maestra, los cuales expresaban: ¿Por qué mi papá trabaja tanto? ¿Por qué mi mamá nunca tiene tiempo para mí? ¿Profe mi mamá no me leyó la tarea? ¿A mis papás no les gusta estudiar? En mi casa no hay libros para leer, me presta uno profe. El proyecto se construye mediante

experiencias, diálogos y la concertación y el establecimiento de acuerdos de la maestra y los directivos, con los padres de familia, los niños y las niñas, ya bien sea en las reuniones, talleres o en las interacciones cotidianas, bajo la premisa que en la institución educativa se matriculan "familias".

Al inicio del año escolar en la tercera o cuarta semana del mes de enero que ya se cuenta con el diagnóstico del grupo, se reúnen en el auditorio de la institución educativa familias, rector, coordinadoras y maestra de preescolar y se plantean la necesidad del proyecto de investigación, pues ya se han evidenciado problemáticas referidas con la falta de acompañamiento de algunas familias al proceso educativo de sus hijos e hijas. Es de anotar que las familias en algunas ocasiones son citadas de manera personalizada, además de la maestra, para tratar asuntos específicos ya bien sea académicos, emocionales o afectivos de los niños y las niñas con el apoyo de profesionales como el psicólogo del programa de Entorno protector, o la maestra de apoyo con que cuenta la institución educativa. Se establecen estrategias pedagógicas conjuntas para el acompañamiento en el entorno escolar y familiar, además se realiza el seguimiento del cumplimiento de estas.

La Institución educativa cuenta con un modelo pedagógico Social que posibilita desde la pedagogía activa la integración de las siete dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas, mediante la estrategia metodológica de los proyectos lúdico pedagógicos, los cuales son enriquecidos con los aportes de los niños, las niñas y los padres de familia; para lo cual, se dinamizan a través de las actividades rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. La evaluación de los avances de los estudiantes de sus competencias y habilidades se lleva a cabo de manera gradual, continua y permanente a lo largo del periodo académico.

El proyecto se ajusta a El plan de estudios de Estudios de la educación preescolar (Alcaldía de Medellín, 2014), Sentido de la educación inicial (MEN, 2014), Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado transición. (MEN, 2016), Bases curriculares para la educación Inicial y preescolar (2017) y a los principios de la educación 9 inclusiva (Saldarriaga y Concha, 2015). Entre las estrategias que la experiencia propone se destacan los proyectos lúdico pedagógicos los cuales permiten ser recreados y nutridos de manera permanente como una experiencia viva y vivida

en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. A partir de los Lineamientos curriculares de preescolar (1998) se definen "los proyectos lúdico-pedagógicos como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimiento y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y el maestro hacen parte" (MEN, 1998, p. 14). La aplicación de esta estrategia en el aula de clase requiere de el reconocimiento de un saber en los niños y las niñas, y la vivencia del aprendizaje mediante las actividades rectoras, entre otras que fomenten los valores y la participación conjunta de la familia, los estudiantes y el maestro. (Del Valle L. y Mejía L. 2016).

Por su parte la estrategia de los proyectos de aula y de investigación en la educación inicial y preescolar "surge de las preguntas espontáneas que hacen los niños y las niñas o que son promovidas por la maestra o el maestro cuando propone experiencias pedagógicas. Los proyectos de aula y de investigación son un proceso colectivo que se van estructurando a través de la indagación, el planteamiento de soluciones a las preguntas y los problemas que surgen en el conocimiento del mundo. Su tiempo de duración es proporcional al interés de los niños y las niñas, y de la maestra o el maestro. Para llevarlo a cabo se conforma un equipo que indaga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, al tiempo que propone diferentes actividades para ahondar en el conocimiento que se ha ido construyendo. La invitación a personas claves para que compartan su conocimiento -madres, padres, mamos, taitas, expertos, entre otras-, la revisión de documentos y de recursos bibliográficos, la proyección de películas o documentales, la organización de galerías, las salidas pedagógicas y los experimentos, son algunas de las posibilidades que se pueden plantear" (MEN, 2017, p - 119)

En este mismo orden de idea la educación inicial y preescolar promueve tres propósitos al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, que garantizan su papel protagónico en el centro de la práctica pedagógica de la maestra. Dichos principios orientan la organización curricular y pedagógica y constituyen el conector que articula el trabajo de las maestras alrededor de la indagación, proyección, vivencia y valoración de su práctica (MEN, 2017).

Al respecto del primer principio: Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 1334 citados en MEN 2017, p. 44) afirman que el desarrollo de la identidad incluye varios procesos relacionados con el conocimiento de sí mismo, la configuración de la identidad de género, y el desarrollo del sentido de sí mismo como un miembro activo de una comunidad, que define los modos de participación en la vida social.

El segundo principio esencial: Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. Según (Flórez y Gómez, 2013 citados en MEN, 2017, p.45) los niños y las niñas comprenden que pueden comunicarse con otros mediante el lenguaje escrito, al tiempo que aprenden las formas convencionales que se usan para escribir. Y que llegan a la representación con símbolos de sus sentimientos, emociones, pensamientos y todo aquello que saben y quieren expresar.

El tercer principio: Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. Hace bibliografia a que "Este reconocimiento del mundo le permite a las niñas y a los niños ir comprendiendo que los objetos están en un espacio no solo físico sino social y cultural. Cuando los niños y las niñas exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son construidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura." (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 13)

En este orden de ideas, se entiende por educación inclusiva una apuesta por "atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes" (MEN, 10 2008 p.8). Se fundamenta en el derecho a la educación que tenemos todos, que nos desafía a pensar de manera diferente, desde de la diversidad como riqueza y la valoración de las diferencias como oportunidades para la consolidación de apuestas educativas accesibles a todos.

MÉTODOS

Se desarrolla una investigación orientada por el paradigma cualitativo, a través de un estudio de caso como estrategia metodológica para comprender el fenómeno de la vinculación de las familias al proceso educativo de sus hijos e hijas, los cuales se encuentran en el grado transición en la Institución educativa Villa Flora. Mediante la participación activa de las 35 familias (140 integrantes) en las actividades rectoras derivadas de los proyectos y de los talleres presenciales de: disciplina positiva, diversidad, inclusión educativa, valores, hábitos en familia y neuroeducación.

Para recolectar la información se usan varias técnicas como la entrevista estructurada y la observación participante, orientadas a vincular a la familia al proceso educativo de los niños y las niñas, con el fin de fortalecer su desarrollo integral y la consolidación de valores y hábitos en el marco de una convivencia armoniosa, mediante las estrategias metodológicas: proyectos lúdico pedagógicos y talleres para las familias de: disciplina positiva, diversidad, inclusión educativa, valores, hábitos en familia y neuroeducación. Para lo cual, se emplea los instrumentos guía de entrevista, guía de observación no participante y registro fotográfico de los talleres; es de anotar, que se analizó la información derivada de las entrevistas, la observación no participante de los talleres y se realizará la triangulación de la misma a la luz de los postulados teóricos de Urie Bronfenbrenner y de los principios de la Educación Inicial.

Específicamente el Estudio de Caso, busca comprender o entender un campo, desde una aproximación sistémica y que busca identificar un referente. Del Valle (2017, pág. 120) cita a Stake (1998) para quien esta estrategia metodológica "Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular para comprender su actividad en circunstancias importantes" delimitadas al tiempo, al espacio y a la actividad específica a comprender. El estudio de caso interpretativo aporta descripciones profundas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías principales o emergentes que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.

Las estrategias empleadas para recoger la información son: Observación participante Para Stake, "las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso" (Stake, 1999, pág. 57) las observaciones pretenden sean pertinentes para el caso y ampliar la comprensión de la situación estudiada, escogiendo las oportunidades que permiten la familiarización con el caso elegido o creando dichas oportunidades, para dar significado a los datos interpretados. En este caso la manera cómo lasfamilias se vinculan al proceos educativo de sus hijos e hijas.

Al respecto de la Entrevista estructurada, Quintana (2006, pág. 70) propone que para realizar una entrevista hace falta un cuestionario que permita asegurar que el investigador cubra el tema, en un orden para cada entrevistado, preservando la consistencia del contexto conversacional de cada entrevista.

La presente investigación tiene en cuenta la participación intencionada de un grupo de treinta y cinco familias (35) cuyo hijos e hijas pertenecen al grado transición de la Institución Educativa Villa Flora.

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases o momentos:

Fase I: Diseño del proyecto de investigación: relacionada con la lluvia de ideas de las familias, los niños y las niñas con respecto a los ejes de investigación para ser desarrollados durante los tres periodos académicos del año escolar, luego se revisión documental y la investigación de las temáticas a planear y desarrollar con los niños y las niñas, desde las actividades rectoras y dando cumplimiento a los principios de la educación inicial y preescolar (MEN, 2017)

Fase II: Diseño de estrategias para recoger la información: Diseño y revisión por parte de expertos de y prueba piloto de los instrumentos, la entrevista, y la guía de observación de los talleres con las familias. También se contó con el apoyo de listas de asistencia de las familias a los talleres y de registros fotográficos.

Fase III: Aplicación de la entrevista y de la guía de observación participante.

Fase IV: Análisis de la información en matrices, con el fin de categorizar y triangular la información con el marco teórico, para finalmente, realizar el informe final con las conclusiones.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los talleres como estrategia metodológica se conciben en la Institución Educativa como espacios de reflexión y socialización, enmarcada en los principios de inclusión, que permiten a través del diálogo, escuchar las diferencias y establecer conversaciones con los padres de familia en torno a los estilos de aprendizaje y pautas de crianza, entre otros.

La maestra por su parte, escucha a las familias durante los talleres y los orienta en general a aspectos relacionadas con: disciplina positiva, diversidad, inclusión educativa, valores, hábitos en familia y neuroeducación, entre otros. Este espacio de acompañamiento insitu en el aula de clase por parte de las familias. A sus hijos e hijas; a las actividades rectoras y su participación activa en los talleres resulta es plural, diverso e incluyente. Se desarrollan en el año cuatro talleres. Uno al inicio del año y uno en cada entrega de notas o informes de periodo (3) de los niños y las niñas.

Las familias a lo largo de los talleres agradecen que la maestra permita el acampamiento Insitu en el aula de clases a sus hijos e hijas, pues manifiestan que así aprenden como se dan los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos, además de respetar su ritmo y estilo de aprendizaje. En este sentido, Bronfenbrenner (1987, pág. 44) establece que, "un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, en este caso el niño y la niña participan del entorno familiar y escolar con el apoyo de sus familias, lo cual brinda mayor autonomía y confianza para su aprendizaje.

Entre otros aspectos que resaltan es que al ver y poder acompañar a otros niños y niñas de la edad de sus hijos en el grupo, resulta también de gran interés ver cómo se comportan y aprenden sus hijos, a la vez que sus amiguitos de clase. Establecen comparaciones y diferencias en las maneras cómo aprenden unos y otros niños. Por lo anterior se puede afirmar que el proyecto permite que se dé el tercer principio: Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se

relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. Por tanto, los niños y las niñas reconocen y comprenden que los objetos están en un espacio no solo físico sino social y cultural. La compañía de un adulto a su vez, les permite construir diversos conocimientos; acercarse a los fenómenos físicos y naturales, así mismo, le permite reconocer las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas y se apropian de su cultura (Ministerio de Educación Nacional, 2014e).

CONCLUSIONES

La experiencia se considera transformadora, pues mediante reuniones periodicas con padres de familia, talleres y aportes que ellos envian de manera escrita durante todo el año para nutrir los proyectos lúdico pedagógicos; se evidencia que han enriquecidos sus saberes se han vinculado paulatinamente y con conciencia al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, mediante el acompañamiento amoroso e inteligente, lo cual permite fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas y la consolidación de valores y hábitos en el marco de una convivencia armoniosa. Por ejemplo: en sus discursos, en los de los niños y las niñas se evidencian prácticas que acompañan y respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus hijos. Algunos ejercicios de gimnasia cerebral aprendidos en los talleres son incorporados en su cotidianidad y los consideran relevantes para su aprendizaje. Lo anterior se encuentra en coherencia con el primer principio: Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 1334 citados en MEN 2017, p. 44)

Los padres, madres acudientes o adulto cuidador expresan y manifiestan que valoran la institución porque abre las puertas para brindar información de manera permanente del proceso educativo de sus hijos e hijas. Y que esto les ha permitido vincularse a través de reuniones, talleres y el envio sus aportes por escritos, a enriquecer la construcción de un currículo flexible e incluyente para sus hijos, donde sus ideas, sentimientos, emociones, problemáticas y necesidades son tenidas en cuenta y valoradas tanto por la maestra como por el resto de familias que conforman el grupo de transición. Es decir, se posibilita el segundo principio esencial: Los niños y las niñas son

comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. Según (Flórez y Gómez, 2013 citados en MEN, 2017, p.45)

Siempre se reconocen a las familias que brindar aportes y o formulan ideas nuevas para enriquecer los proyectos lúdico pedagógicos, la maestra los felicita de manera pública y reconoce su esfuerzo; es decir, las familias ven reflejados sus aportes al preescolar a través de un currículo flexible e incluyente que propende por el desarrollo integral de los niños y las niñas. Los trabajos, carteleras o afiches que aportan los niños, las niñas y sus familias al proceso de aprendizaje son expuestos durante todo el proyecto lúdico pedagógico y ambientan el salón de clase. Los niños y las niñas se muestran felices de que sus familias realicen el acompañamiento insitu en el aula de clase y los acompañen a realizar sus trabajos, junto a sus amiguitos y compañeros de clase. La maestra enriquece la propuesta pedagógica y curricular con las realidades contextuales en las que están inmersas los niños, las niñas y sus las familias. Finalmente se puede concluir que el tercer principio: Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 13); se cumple en tanto, los niños y las niñas exploran el medio, construyen diversos conocimientos con el apoyo de sus familias y de la maestra, a través de las actividades rectoras y de los proyectos lúdico pedagógicos desarrollados a lo largo del año escolar.

Bibliografía

Alcaldía de Medellín (2015) Documento Nº 2 El plan de estudios de la educación preescolar. Expedición Currículo. Secretaría de Educación de Medellín.

Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Primera parte, una orientación ecológica. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.

Del Valle G. L. (2018) Infancias entre girasoles y Casquillos. En: Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil Medellín: Sello Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia. Pág. 327 -346. Recuperado de: http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/0/pdf/Subjetividades,%20violenca%20y%20conflicto%20con%20ISBN.pdf

Del Valle G. L. (2017) Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la educación en el municipio de Medellín. Tesis doctoral.

Universidad de Manizales – Cinde. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3298

Del Valle Grisales, L. y Mejía Aristizábal, L. (2016). Desarrollo de Competencias en la Primera infancia. Un estudio de caso con los niños y niñas de educación preescolar, grado Transición, de la Institución Educativa Villa Flora, de la ciudad de Medellín. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, 21(2), 217-226. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n2/v21n2a7.pdf

Fundación Saldarriaga y Concha, (2015). Hacia una educación inclusiva reto y compromiso de todos en Cundinamarca. Bogotá. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20-%20gobernacion%20de%20Cundinamarca.pdf

Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el Grado Transición. Bogotá. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf

Ministerio de. Educación Inicial. (1998) Serie Lineamientos Curriculares Preescolar. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Documento Nº 20 Sentido de la Educación Inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos (Segunda ed.). Madrid: Edicionces Morata, S.L.

Anexo:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA FLORA

Ejemplo de la integración de las dimensiones y las actividades rectoras en el grado transición

Docente: Liliana María Del Valle Grisales
Periodo académico: segundo

Duración: 13 semanas aprox.

Porcesos Curriculares

Decreto 1075 de 2015. Artículo 2.3.3.2.2.2.2. Currículo. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por los artículos 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad. (Decreto 2247 de 1997, artículos 12).

Principios: "1. Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente permanecer a una familia, cultura y mundo. 2. Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. 3. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprender lo y construirlo" (MEN, 2016 p. 5). MEN, 2016. Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el Grado Transición. Bogotá.
MEN (2017) Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. Bogotá.

Estrategia pedagógica: Proyecto ludico pedagógico. Pertenezco a una familia y a una comunidad educativa.

Eje de investigación: La familia y la comunidad educativa.

Preguntas problematizadoras: ¿Cómo es mi familia, y la de los demás niños y niñas? ¿Quiénes conforman mi comunidad educativa?

Competencia: Construye su identidad, se relaciona con los otros y valora positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

Decreto 1075 de 2015. Vinculación de las familias: Artículo 2.3.3.2.2.2.7. participación de la familia y de la comunidad. los establecimientos educativos que ofrezcan el nivel de preescolar deberán establecer mecanismos que posibiliten la vinculación de la familia y la comunidad en las actividades cotidianas y su integración en el proceso educativo. (Decreto 2247 de 1997, artículos 17).

Dimensiones del desarrollo Humano Decreto 1075 de 2015. Artículo 2.3.3.2.2.2.2. Currículo.	**Actividades Rectoras: "**La definición y desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser" (MEN, 2017. p- 39). MEN (2017) Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. Bogotá.

	Arte	**Juego**	**Literatura**	**Exploración del medio**
	Nominación de los indicadores de desempeño para el segundo periodo académico del año escolar, del grado transición.			
Corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa.	Sentimientos y emociones. Autonomia. Hábitos de higiene, aseo y orden. Habilidades motrices finas y gruesas. Criterios propios. Equipo de trabajo. Deberes y derechos. Expreso de manera creativa pensamientos, sentimientos, emociones y fantasías, y empleo diversas técnicas y materiales para ello.	Intercambio diálogos, juegos teatrales y otras manifestaciones lúdicas y recreativas y hago uso de mis habilidades comunicativas, tanto en español como en inglés. Ordeno de manera ascendente y descendente los números en el círculo del 0 al 10.	Describo de manera deta llada características familiares sociales y culturales de la comunidad a la que pertenezco. Producciones orales, escritas y gráficas las percepciones y comprensiones acerca de la familia y la comunidad, y hago uso de las TIC.	Relaciones de espacio, tiempo y causalidad, para comprender situaciones problemáticas del entorno. Reconozco diferentes texturas, sabores, olores, colores, sonidos, formas y figuras como elementos para la percepción y comprensión del contexto natural, físico y social.

Bibliografias

Alcaldía de Medellín (2014) Documento No. 2. El plan de estudios de la educación preescolar. Secretaria de Educación de Medellín.
Tomado de file:///Users/lilianadelvallegrisales/Desktop/2_Educacion_prescolar.pdf

MEN (2017) Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. Bogotá.

Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

MEN (2016) Derechos básicos de aprendizaje (DBA) para el grado transición. Bogotá. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf

Republica de Colombia (2015) Decreto 1075 de mayo 26 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Tomado de: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930

Elaborado por: Liliana Del Valle Grisales.

RETOS DE LAS ORGANIZACIONES FRENTE A LA ACOGIDA A LOS NIÑOS ESCOMBATIENTES

Mg. ERIKA FERNANDA CASTRILLÓN.
Psicóloga de profesión, Especialista en Resolución de Conflictos. Magister en Globalización y Desarrollo Humano Sostenible del País Vasco. Profesora y practicante de yoga terapéutico y psicoterapeuta.

RESUMEN

La participación de los niños en los conflictos armados es un asunto que ha representado una preocupación creciente desde hace algunos años para la Comunidad Internacional, a menudo, se ven afectados de múltiples maneras siendo víctimas de actos de violencia como lo es el reclutamiento a grupos armados. Además, muchos de los conflictos persisten durante toda la infancia de una persona, lo cual significa que desde el nacimiento hasta los primeros años de la edad adulta las relaciones primarias y las redes sociales de las y los niños se ven perturbadas, afectando su desarrollo físico, emocional, moral, cognoscitivo y social.

La situación reclutamiento y su solución, variarán teniendo en cuenta el contexto, pues se requerirá un análisis contextual, que incluya además un análisis de género para guiar la intervención. Cualquier solución debe tomar en consideración las necesidades de todo niño o niña afectada por el conflicto armado, y apoyar el desarrollo de capacidades locales para ofrecer un ambiente protector a las y los niños y jóvenes.

Se hizo una lectura de las fases de la reintegración junto con las capacidades básicas para la vida humana propuestas por Martha Nussbaum llegando a conclusiones que permitieron responder a la pregunta de investigación acerca de ¿Qué capacidades sería necesario potenciar en el contexto de la reintegración de niños y niñas ex – combatientes?, lo cual sugirió que las capacidades más importantes a aumentar en el proceso de reintegración son las de afiliación y emociones, salud, vida e integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, razón práctica y juego, por lo que se reconoce en el enfoque de las capacidades una herramienta útil para el diseño y planificación de los programas de reintegración al apreciarse como una propuesta integral, que busca el bienestar de cada persona en el plano de la dignidad.

ABSTRACT

The involvement of children in armed conflicts is an issue that has been a growing concern for the International Community for some years ago. They are often affected in multiple ways by being victims of acts of violence such as the recruitment into armed groups. Many of the conflicts persist throughout a person's childhood, which means that from birth to the first years of adulthood the primary relationships and social networks of children are disturbed, affecting their physical, emotional, moral, cognitive and social development.

The recruitment situation and its solution will vary taking into account the context, a contextual analysis will be required, which also includes a gender analysis to guide the intervention. Any solution must take into consideration the needs of every child affected by the armed conflict, and support the development of local capabilities to provide a protective environment for children and young.

A reading of the phases of reintegration was made along with the basic capabilities for human life proposed by Martha Nussbaum, reaching conclusions that allowed answering the research question about What capabilities would be necessary to strengthen in the context of former child soldiers?, which suggested that the most important capabilities to increase in the reintegration process are those of affiliation and emotions, bodily health, life and bodily integrity, senses, imagination and thought, practical reason and play. The capability approach is recognized as a useful tool for designing and planning reintegration programs, it is seen as an integral proposal, which seeks the well-being of each person in terms of dignity.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la población civil se ve afectada de diversas maneras por los conflictos armados, y aunque existan instrumentos que prohíban la participación de civiles en las hostilidades como lo es el derecho internacional humanitario, pareciera que la crueldad que alberga la dinámica de la guerra no solo hiciera caso omiso de dichos instrumentos sino también de la misma vida humana. Es así como uno de los rasgos más característicos de las guerras actuales son el número de víctimas civiles que dejan las agresiones, ya sea producidas por asesinato, explosivos, minas anti persona, desplazamiento, violencia sexual, hambrunas, entre otras.

Una de las poblaciones más afectadas por los conflictos armados suelen ser los niños, niñas y adolescentes, pues aparte de ser víctimas de formas de violencia más directas como lo pueden ser el asesinato, las minas anti persona o el desplazamiento, también son víctimas de otros delitos menos visibles como el reclutamiento a grupos armados y la utilización como combatientes, la violencia sexual o los ataques contra escuelas. Es precisamente el delito del reclutamiento y la utilización de niños y niñas como combatientes el que esta ponencia pretende abordar, haciendo uso de la teoría del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades para analizar el proceso de reintegración a la vida civil de los y las niñas ex - combatientes.

La participación de los niños en los conflictos armados debido a la constante transgresión de la normativa internacional por las partes en conflicto ha generado una preocupación creciente para la comunidad internacional y al interior del Sistema de las Naciones Unidas, fue por esto que la ONU aprobó la resolución 48/157 por la Asamblea General en 1993 conocida como "Protección de los niños afectados por los conflictos armados" , en la cual solicitó al secretario general el nombramiento de un experto independiente para realizar un estudio en torno a las repercusiones de los conflictos armados sobre las y los niños.

Marcando desde entonces un referente primario para el tratamiento de esta cuestión, el informe presentó recomendaciones en cuanto a la participación de los niños en los conflictos armados, el fortalecimiento de las medidas preventivas, la pertinencia de las normas vigentes, las medidas necesarias para mejorar la protección de los niños afectados por los conflictos armados, e igualmente, medidas para promover la recuperación física, psicológica y reintegración social de las y los niños. Así mismo, realizó un llamado a los organismos de las Naciones Unidas y organismos de la sociedad civil para ejercer presión sobre los gobiernos, las fuerzas no estatales y sus partidarios internacionales con el fin de poner en marcha la desmovilización de niños y niñas soldados y la ratificación de la Convención Sobre los Derechos del Niño por parte de todos los Estados.

Fruto de esta iniciativa se creó la Oficina del Representante Especial del Secretario General para la Cuestión de los Niños y los Conflictos Armados, la cual año tras año realiza cuidadosos análisis en torno a la situación infantil en los países en conflicto, para lo que en 2005 generó un mecanismo de supervisión y presentación de informes, los cuales se realizarían en consulta con los países implicados y las partes en conflicto respecto a los más graves abusos cometidos contra los niños en situaciones de conflicto armado, que en el mismo informe fueron determinados como los siguientes: 1) Asesinato y mutilación de niños ; 2) Reclutamiento y la utilización de niños soldados; 3) Ataques contra escuelas y hospitales; 4) Violación de niños y su sometimiento a otros actos graves de violencia sexual; 5) Secuestro de niños y niñas; 6) Denegación de acceso a la asistencia humanitaria.

En torno al reclutamiento y utilización de niños soldados, otras organizaciones no gubernamentales y de cooperación al desarrollo se han movilizado generando herramientas para la visibilización y documentación de este abuso, la prevención y la reintegración. Una de ellas, y tal vez la más reconocida, es la coalición para acabar con la utilización de niños(as) soldados, la cual en su informe del 2008 realizó una completa documentación acerca de este delito en las situaciones de conflicto a nivel mundial, dejando ver que en el periodo de abril de 2004 a octubre de 2007 fueron los continentes africano y asiático los que libraron un mayor número de conflictos en los que esta práctica fue cometida, al contrario del continente latinoamericano en donde solo un país, en situación de conflicto armado, Colombia, ejerció la práctica del reclutamiento.

Según Save the Children, más de 5000 menores de 18 años están siendo reclutados en una treintena de países, ya sea por las fuerzas armadas gubernamentales o grupos armados al margen de la ley como organizaciones paramilitares o guerrillas. Se calcula que alrededor de 300000 menores participan directamente en enfrentamientos armados o en la realización de tareas logísticas o de apoyo militar como mensajeros, espías, porteadores o esclavos, especialmente en el continente africano donde se estima que hay más de 100000 niños soldados que día a día sufren graves violaciones a sus derechos humanos.

Ahora bien, un asunto más complejo es la reintegración de niños y niñas soldados a la vida civil, un proceso que empieza con la liberación de los menores por parte de los grupos armados. Si bien es cierto que la liberación de niños(as) de los grupos armados debe ser una de las condiciones que las partes en conflicto fijen como ineludible en las negociaciones de paz, los grupos armados suelen resistirse a liberar a los niños(as) y al interior del grupo armado muchos de los menores no saben acerca de la desmovilización y el proceso de reintegración que pueden seguir tras abandonar el grupo armado. Es por estas razones que la liberación de niños y niñas combatientes no puede estar sujeta solamente a procesos de paz, sino que debe obedecer a principios humanitarios.

Teniendo en cuenta la experiencia de las organizaciones no gubernamentales y de cooperación al desarrollo, se han podido trazar unos puntos clave en los que consistiría el proceso de reintegración de niños(as) ex – combatientes, con los cuales se diseñan programas que suelen abarcar cinco aspectos a largo plazo: 1) Intervención en salud; 2) El apoyo a niños y niñas para que puedan romper con la vida militar y prepararse para la vida en la sociedad civil, con su familias y en la comunidad, en otras palabras, acompañamiento psicosocial; 3) Búsqueda de alternativas viables cuando volver con la familia no es posible; 4) Garantizar educación y capacitación; 5) Un análisis apropiado de la situación local que permita el diseño de una estrategia de apoyo económico y creación de medios de vida, lo cual le permita al niño(a) o joven la reintegración laboral y económica.

Es importante tener en cuenta que la reintegración es un proceso a largo plazo y pueden llevarse a cabo estas fases usando varios enfoques, por esto la importancia de que exista una financiación u apoyo que permita su continuidad, pues un programa interrumpido podría traer lamentables consecuencias para los niños(as) desmovilizados. Uno de los enfoques que prima es el enfoque basado en la comunidad, el cual busca que las y los menores lleven a cabo su proceso de reintegración en sus comunidades de origen, lo cual requeriría no solo una intervención individual sino también comunitaria, pues las comunidades que reciben a los niños tendrían que estar preparadas para ello.

Es precisamente en este punto donde esta conferencia ha querido guiar sus objetivos, en la reintegración a la vida civil de los menores ex – soldados, haciendo un análisis del proceso de reintegración desde la perspectiva del desarrollo humano y más específicamente, desde el enfoque de capacidades, lo cual ha permitido ver a la reintegración como un proceso en el que se pretende potenciar capacidades, y en el que la idea es que los y las niñas conduzcan su propio proceso de manera autónoma atendiendo a sus necesidades, deseos y a lo que consideren más valioso para sus vidas.

Para esto se presentará una breve descripción acerca de la teoría del desarrollo humano, partiendo de sus orígenes hasta las propuestas realizadas por Amartya Sen y Martha Nussbaum en torno al enfoque de las capacidades. En principio se muestra al desarrollo humano como una contrapropuesta que surge a la teoría del desarrollo económico que sustentaba el desarrollo en el crecimiento del PNB. Al contrario, el desarrollo humano sustenta la riqueza de las naciones en su gente y alude a que el desarrollo debería trabajar por la ampliación de las oportunidades para los individuos, que las personas puedan gozar de una buena salud que les permita vivir una vida larga, que puedan acceder a la educación teniendo la oportunidad de desarrollar la creatividad y ser productivos, en otras palabras, que las personas puedan disfrutar de un nivel de vida decente.

Para esto se tuvieron en cuenta los planteamientos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual desde 1990 tomó la iniciativa de seguir y evaluar los avances en desarrollo humano a nivel global. Luego ya se introducen los planteamientos de Sen en torno al desarrollo humano como la ampliación de las capacidades de la gente en contravía al aumento de la utilidad y la satisfacción económica, y también a lo que al concepto de bienestar se refiere, pues entre más posibilidades o capacidades tengan la gente para elegir acorde a sus necesidades y deseos habrá mayor bienestar, a lo que también llamó libertad de bienestar.

También, se hará una revisión de la propuesta de Nussbaum, quien enriquece la propuesta de Sen al establecer aquellas capacidades básicas que toda vida humana necesitaría para vivir dignamente, las cuales todos los Estados deberían proveer a sus ciudadanos en pro de un desarrollo humano. Es de esta manera como se describirán las diez capacidades construidas por esta autora,

que en esta conferencia son fundamentales para analizar el proceso de reintegración de niños y niñas ex –soldados ya que se destacan las capacidades que en este proceso tendrían más peso.

OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL

Analizar desde el enfoque de las capacidades qué capacidades sería necesario potencias en el proceso de reintegración de niños y niñas ex – combatientes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dar a conocer la cuestión del reclutamiento y utilización de niños(as) como combatientes.

Realizar una aproximación al Desarrollo Humano desde el enfoque de las capacidades.

Describir en qué consiste el proceso de reintegración de niñas y niños ex – combatientes.

METODOLOGÍA

Esta ponencia se basa en una construcción teórica hecha a partir de varias investigaciones realizadas entre el 2008 y el 2015 las cuales tratan la situación del reclutamiento forzado de niños y niñas en Colombia y su proceso de reintegración bajo el marco de la normativa internacional y la teoría del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades.

PROCESOS Y/O RESULTADOS.

Al analizar los programas de reintegración en la línea del desarrollo humano, se puede concluir que estos constituyen una inversión en capital humano en aspectos como educación, servicios básicos de salud, programas de alimentación y servicios de planificación familiar. En este caso, la inversión en seres humanos puede resultar bastante productiva en la potenciación de capacidades humanas sobre todo si se trata de sociedades postconflicto o que estén pasando por un proceso de paz. Dicha inversión en capital humano va a permitir caminar hacia escenarios de reconciliación y construcción de paz evitando que se generen luego otras problemáticas mayores como la creación de nuevos grupos armados, con lo que de nuevo vendría el problema del reclutamiento. Invertir en capital humano para la potenciación de capacidades también es entendido en esta ponencia como invertir en la prevención de la violencia u otros problemas

sociales como el desplazamiento, los niños de la calle, la prostitución y la pobreza, que también podrían ser resultado de una población desmovilizada desatendida.

La importancia de que se invierta en las personas en el proceso de reintegración de niños y niñas ex - combatientes, sus familias, y las comunidades a la que los niños(as) regresan, radica en que las consecuencias que puede traer la deficiente planificación de un programa de reintegración pueden ser mucho más serias y podrían representar una amenaza a largo plazo para la paz misma, la seguridad y el desarrollo duraderos. Si al no encontrar los niños(as) y jóvenes un lugar para ellos en una sociedad que no les cuide y les garantice sus derechos, lo más probable es que consideren la opción de volver a la lucha armada, lo cual en países como Colombia ya ha sucedido. Incluso, esto podría ser una amenaza en los países en donde se desarmen todos los grupos como resultado de un acuerdo de paz, la frustración personal y social de una población desmovilizada que no encuentre alternativas en la sociedad puede acrecentar el problema de la pobreza, la delincuencia e incluso la formación de nuevas agrupaciones armadas fundamentadas en la falta de oportunidades.

Estas ideas, que van en contraposición de un desarrollo humano en donde el medio para alcanzar el desarrollo sea la acumulación de capital físico o la inversión en bienes o instalaciones, encuentran sentido en el proceso de reintegración de niños ex - soldados con enfoque basado en la comunidad cuando lo que se pretende es que los niños vuelvan a sus lugares de origen y retomen la dinámica de la vida propia de su entorno. Este enfoque va en contravía de que las intervenciones estén guiadas a construir escuelas o instituciones tipo reformatorio, o dotar de otros bienes físicos a las comunidades a las que los niños(as) retornan, al contrario, lo que se pretende es identificar las necesidades de las y los niños y sus familias y aprovechar los recursos con los que la comunidad ya cuenta para potenciar capacidades.

Ahora bien, haciendo énfasis en la idea de bienestar individual, cuando Nussbaum habla del bienestar haciendo bibliografia a que consiste en aquellos funcionamientos (fines – objetivos) valiosos y elegidos y que las capacidades son las capacidades de cada persona, se asocia con lo importante que es orientar la reintegración teniendo en cuenta las necesidades específicas de los

niños y niñas y también marcar su propia voz en el proceso, pues lo ideal es que ellos mismos sientan el proceso como suyo y visualicen la gama de capacidades a las que pueden optar.

Primero, es importante que los y las niñas sepan porqué están haciendo parte de un programa de reintegración, es decir, porque por situaciones de violencia sociopolítica o económica, han sido víctimas de un conflicto armado o guerra interna, y no porque hayan sido actores armados como tal, pues esto ayudará a que desde el principio el proceso acoja un elemento comprensivo que le permitirá al niño(a) tomar un papel activo y no pasivo frente a lo que se pretende reestructurar que es el rol de ciudadano. Es partiendo de este punto donde lo ideal sería que el niño(a) o joven viera aquellas capacidades a las que puede optar y así mismo elegir aquellos funcionamientos que considerase valiosos para conducir su proceso.

Precisamente, para Sen, lo que constituye la libertad es la capacidad de lograr funcionamientos (fines – objetivos), ya que es esta capacidad la que deja ver las oportunidades que una persona tiene para alcanzar el bienestar, lo cual permite hacer un análisis político respecto a la manera en que los estados ofrecen a las personas las libertades para alcanzar el bienestar, de tal forma que una sociedad será catalogada como buena en la medida en que sea una sociedad en libertad. Tomando este referente, el delito de reclutamiento podría entenderse como una de las consecuencias del abandono del Estado hacia la población infantil y juvenil, y sobre todo la población infantil que se ubica en aquellas zonas rurales o deprimidas por la pobreza que son más vulnerables al reclutamiento por parte de los grupos armados.

Es de esta manera como para Sen el referente central del bienestar es la libertad, pues el tener un amplio abanico de opciones para elegir se traduce en la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de bienestar, lo cual es lo que los programas de reintegración pretenden, que de una forma u otra los niños puedan ver ante sí una gama de posibilidades con las que antes no contaban y por lo que terminaron optando por el grupo armado. Posibilidades como estudiar, acceder a servicios de salud, atención psicosocial, sentirse seguros, participar en el desarrollo de su comunidad, alguna formación técnica y medios para ganarse la vida, entre otras opciones, permiten reconocer el

proceso de la reintegración de niños ex - soldados como un proceso guiado hacia la generación de capacidades que potencien el desarrollo humano.

Ahora bien, al hacer una lectura en conjunto desde enfoque de las capacidades y el proceso de reintegración de niños y niñas soldados, se pudieron identificar según la lista construida por Nussbaum, las capacidades necesarias para un satisfactorio proceso de reintegración. En primer lugar, se destacan las capacidades de afiliación y las emociones. Al interior del grupo armado el niño(a) experimenta otro tipo de afectos y vínculos que no se corresponden con la forma de vivir la afectividad en la infancia, lo cual ha trastocado su mundo afectivo y relacional. Igualmente los niños(as) han tenido que vivir acontecimientos fuertes que pudieron haberlos perturbado emocionalmente, por esto es importante que en el proceso de reintegración se fortalezca la afiliación con aquellas personas con las que el niño (a) no ha tenido la oportunidad de compartir, que al niño no se le discrimine y sobre todo tenga la oportunidad de construir vínculos afectivos que le permitan sentirse respetado, querido, valioso y digno de sí mismo y, construir relaciones distintas a las del grupo armado, caracterizadas por la confianza, la cooperatividad y la amistad, sin duda esto hará que el niño(a) experimente otro plano emocional y pueda emprender su proceso en otras condiciones.

Luego se sitúa la capacidad de la salud, con la cual se sugiere que es necesario que los y las niñas sean intervenidas psicológicas o físicamente si en alguno de estos casos lo requieren. Muchos niños(as) pudieron haber adquirido enfermedades o haber sufrido lesiones físicas que les han dejado discapacitados, o bien, pueden traer consigo traumas que requieren atención psicológica para su recuperación.

También, cuando Nussbaum describe la capacidad de la salud, se refiere a la salud reproductiva, y teniendo en cuenta que en esta ponencia se hará énfasis en la situación particular de las niñas en el delito del reclutamiento, se ha podido concluir que brindar una atención especial para las niñas en los programas de reintegración es urgente, aspectos como la violencia sexual, el embarazo adolescente, que muy probablemente pudo haber sido no deseado, la pérdida de hijos e hijas antes de nacer, así como prácticas como la anticoncepción y el aborto forzado a tan cortas

edades remite a la necesidad de intervención psicológica y cuidados especiales para tratar sentimientos de depresión, frustración, baja autoestima o eventos post - traumáticos que pudieron haber dejado estas experiencias, así como afectaciones para su salud física.

La tercera de las capacidades identificadas para el proceso de reintegración de niños y niñas ex – soldados es la de la vida e integridad corporal. La vida es quizá lo más vulnerado cuando él o la menor se encuentra reclutado, el riesgo de morir hace parte de la vida cotidiana en el grupo armado, es por esto que para los programas de reintegración la seguridad del menor va a ser una prioridad, los niños tienen que ser protegidos de un nuevo reclutamiento o de represalias por parte del grupo armado que abandonaron. En este punto, la capacidad de la vida se encuentra ligada a la integridad corporal en el sentido de que el niño(a) tiene que tener la posibilidad de gozar de libertad y seguridad en el lugar a donde vaya para ser reintegrado, pudiendo llevar a cabo sus actividades y rutinas sintiéndose seguro de que no va a recibir daños a su persona.

En cuarto lugar, se situó la capacidad de los sentidos, imaginación y pensamiento, y se estableció que una de las formas de potenciar esta capacidad es el regreso a la escuela o adquirir algún tipo de formación que responda a los deseos del niño(a). Una educación inclusiva acorde a las demandas de niñas y niños ex –combatientes y sociedades post conflicto puede ser de gran utilidad en el proceso de reintegración. Esto no quiere decir que tenga que ser una educación que se ciña a lo estrictamente formal, muchas veces los menores ex - combatientes traen consigo aprendizajes, algunos de ellos al interior del grupo armado cumplieron la labor de enfermeros, cocineros o mensajeros, con las cuales pueden complementar sus estudios y aportar al desarrollo de su comunidad.

La quinta de las capacidades se refiere a la razón práctica, que es quizá la más importante de todas porque alude a la forma empoderada en que el niño afronta su proceso. Es aquí donde se enfatiza en que la o el niño sea el que conduzca su proceso de reintegración teniendo en cuenta sus necesidades, deseos y lo que considere más valioso para su vida, el proceso de reintegración no tiene por qué ser vivido como una imposición, sino más bien como un proceso en donde los y las menores puedan expresarse libremente y cuestionar acerca de este, donde conozcan cuales fueron

sus derechos vulnerados y cuáles son los que puede ejercer tras su desmovilización. Teniendo en cuenta esto se trata de que los niños(as) reconstruyan su identidad desde una reflexión que parte de la relación consigo mismo, con otros y con el ejercicio de derechos.

La última de las capacidades consideradas de la lista de Nussbaum fue la del juego que, sin duda, es una de las actividades de las cuales los menores no han podido disfrutar estando reclutados, y que en el momento de la reintegración podría ser de gran valor en el compartir y vincularse con otros niños, e incluso, en el descubrir habilidades o talentos para la práctica de deportes o actividades artísticas.

Bibliografía

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers (2008), Child Soldiers Global Report 2008, Intertype, London.

Dubois, A. (2001), "La tensión entre medición y definición en el concepto alternativo de pobreza y bienestar del desarrollo humano", En Instituto Hegoa (Ed) (2001), Ensayos sobre el desarrollo humano, Icaria, Barcelona, pp. 43-68.

Nussbaum, M (2002), Mujeres y Desarrollo Humano: El enfoque de las capacidades, Herder, Barcelona.

Nussbaum, M (1999), "Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades", en Revista Internacional del Trabajo, Vol. 118 (1999), núm. 3. pp 253 – 273.

ONU (2005), Informe del secretario general sobre los niños y los conflictos armados A/59/695-S/2005/72. Disponible en: http://childrenandarmedconflict.un.org/es/biblioteca/ (consultado el 17 de mayo de 2013).

ONU (1993), Resolución 48/157 de la Asamblea General A/RES/48/157 Disponible en: http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/120/24/PDF/N9412024.pdf?OpenElement (consultado el 19 de mayo de 2013

Save The Children (2009), Protección de la infancia en emergencias, Save The Children España.

UNICEF, (2007a), Los principios de París. Principios y directrices sobre los niños asociados a fuerzas armadas o grupos armados.

YOGA Y MEDITACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Mg. ERIKA FERNANDA CASTRILLÓN.
Psicóloga de profesión, Especialista en Resolución de Conflictos. Magister en Globalización y Desarrollo Humano Sostenible del País Vasco. Profesora y practicante de yoga terapéutico y psicoterapeuta.

INTRODUCCIÓN

El yoga y la meditación son métodos milenarios que ofrecen al ser humano una conexión con su cuerpo, mente y espíritu, una conexión con el sí mismo, en pocas palabras, una conexión con el mundo interior. Al establecerse esta conexión nos hacemos más conscientes de sensaciones corporales, pensamientos, sentimientos y emociones que constituyen el ser que somos en el momento presente dando espacio a una lectura que va más allá de lo externo para fijar la atención en lo interno, en el sí mismo.

Actualmente, estamos inmersos en contextos que nos sobre estimulan, contextos en los que niñas y niños no solo están expuestos a los parámetros, sociales, culturales, educativos y familiares tradicionales sino también a otros estímulos como lo son las nuevas tecnologías y medios de comunicación, lo cual puede dejar muy poco espacio para que el niño y niña conecte con su cuerpo, pensamientos, emociones y sentimientos. Es en este aspecto donde las aulas de clase se convierten en un lugar clave donde el yoga y la meditación vienen a ser la asignatura perfecta, esa asignatura que propicie que las y los niños vuelvan la mirada a sí mismos, se adueñen de su cuerpo, generen pensamientos acordes a sus necesidades y deseos y reconozcan sus emociones y las de los demás sin juzgarlas. Además, el método de yoga y meditación para niños y niñas se basa en el respeto y la cooperación, respeto hacia el proceso de las y los compañeros de clase y cooperación cuando se realiza en parejas o en grupo, lo cual genera lecciones de empatía y habilidades sociales.

OBJETIVO

Enseñar a maestros y estudiantes del programa en pedagogía infantil alguna de las técnicas que aportan el yoga y la meditación como una herramienta valiosa para la educación emocional de niños y niñas. PÚBLICO a quien va dirigido: Docentes y estudiantes del programa de pedagogía infantil.

CONTENIDO

Teniendo en cuenta la teoría de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman el taller será guiado teniendo en cuenta 4 de las cinco bases planteadas por el autor: 1. Auto-consciencia: se refiere a recibir, percibir y conocer las emociones. Ejercicio 1. Mi lugar en el mundo - meditación de inicio. Ejercicio 2. Respiración abdominal Ejercicio 3. Postura de Tadasana

(postura básica del yoga), más conocida también como postura de la montaña. Ejercicio4. Meditación de la compasión. 2. Auto-regulación: se refiere a la asertividad, a la forma en que exteriorizamos las emociones. Ejercicio 1. Anuloma viloma pranayama o respiración alternante Ejercicio 2. Respiración de fuego Ejercicio 3. Respiración de avispa Ejercicio 4. Auto- masaje consciente 3. Motivación: se refiere a la aceptación, acción y perseverancia. Ejercicio 1. Realización de Asanas. Posturas corporales del yoga que para los y las niñas se representan como animales. 4. Empatía: se refiere a reconocer las emociones en los demás. Ejercicio 1. Realización de Asanas en parejas. Posturas corporales del yoga que requieren el apoyo de un compañero. Ejercicio 2. Mandala humano. La rueda como símbolo de reconocimiento, cooperación y respeto. Realización de yoga asanas en grupo, posturas corporales en grupo. Ejercicio 3. Relajación – meditación final. El quinto de los elementos de la teoría de la inteligencia emocional son las habilidades sociales, las cuales se refieren a la forma en que nos relacionamos con los demás. Estas se trabajarán a lo largo de todo el taller, sobre todo con el componente de empatía.

METODOLOGÍA:

El taller se divide en cuatro momentos, a los cuales se hará una breve introducción y luego se complementará con ejercicios prácticos. El taller pretende seguir la metodología de una clase de yoga terapéutico: meditación de inicio – yoga asanas- relajación- meditación final.

Bibliografía:

Iyengar, B.K.S. La esencia del yoga.2008: kairós S.A.

Paramadvaiti,S. Sistema de yoga inbound manual para brahmanas instructores. 2016: Seva.

Goleman, D. Inteligencia emocional. 1995: Batam books.

Laborda, Y. Dar voz al niño. 2019: Grijalbo

ENFOQUE NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

Dr. LUZ MARINA LARA SALCEDO.
Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en formación ciudadana, convivencia escolar, reintegración a la vida civil de jóvenes desmovilizados y educación para la paz. Pertenece al grupo de investigación Formación, Subjetividades y Políticas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y coordina la línea de investigación Educación para la convivencia escolar y social. Consultora del Ministerio de Educación en los programas de calidad de la educación superior como par académico para el Registro Calificado; consultora de la Universidad Nacional en la elaboración de pruebas para evaluar el desempeño de los docentes en el país, y evaluadora del Premio Compartir al Maestro en las áreas de Ciencias Sociales y de Ética y Valores Humanos.

INTRODUCCIÓN

La investigación biográfica y narrativa en educación se comienza a configurar a partir del "giro hermenéutico" de las ciencias sociales en la década del setenta, cuando el paradigma positivista explicativo imperante como modo de conocer entra en crisis, cobrando fuerza el paradigma comprensivo del significado que los actores le atribuyen a sus acciones, a la experiencia vivida y cómo representarse en el discurso investigativo.

La investigación narrativa representa una posibilidad de cambio respecto a aquello que en la tradición científica se entiende por conocimiento, pero también, respecto de aquello que es importante conocer: narrar la vida, convertirla en texto nos permite constituirnos en sujetos, configurar nuestra identidad y conocer y dar a conocer al otro los significados que le atribuimos. La investigación narrativa toma cada vez mayor fuerza dentro de la investigación educativa y se constituye no sólo en una metodología más, sino en un enfoque propio. De esta manera, la indagación sobre las historias de vida y biografías de docentes, estudiantes, comunidad educativa y la misma institución educativa, ofrece una alternativa de conocimiento en la que la voz y la vida de los sujetos hablan sobre sí mismos y sus acciones.

En esta ponencia abordaré en un primer momento la fundamentación teórica del enfoque narrativo; a continuación, analizaré la relación memoria-narración como marcos de emergencia de

la subjetividad; en tercer lugar, la narración como una manera de construir textos sobre nosotros mismos y finalmente la potencia del enfoque para la investigación educativa con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

1. Fundamentación Teórica Del Enfoque Narrativo

Es necesario partir haciendo ciertas distinciones entre narrativa, investigación narrativa y uso de la narrativa. De acuerdo con Connelly y Clandinin (1986), la narrativa posee un triple sentido: como "el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); como método de investigación (investigación narrativa como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso como el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfico-narrativa el cambio en la formación del profesorado)".

Conviene entonces aclarar, que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga, como el método de investigación y que la narrativa en sí es un relato oral o escrito.

¿Pero qué es la narrativa?

De acuerdo con Bolívar (2001), la narrativa es "un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana es expresada a través de un relato (…) es una reconstrucción de la experiencia por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido" (p.17).

Una distinción necesaria entre narrativas en plural y narrativa en singular nos la brinda Leonor Arfuch (2018) quien nos dice que "narrativas" alude a todo lo que puede narrarse, ya sea literatura, historia, crónica periodística, estados del mundo y del alma, y narrativa en singular, como perspectiva teórico-metodológica- que algunos llamarían epistemológica- relevante para la investigación social y también para los estudios literarios" (p.57).

Ahora bien, el enfoque narrativo se centra en el relato o narración como género específico del discurso, pues el relato capta la riqueza y detalles de los significados que subyacen a nuestras acciones, es un modo de comprensión y expresión de la vida a través de la voz de su autor; de otro lado, el relato narrativo se configura como una forma específica de discurso con sentido, puesto

que está organizado alrededor de una trama argumental, una secuencia temporal, unos personajes y una situación. Para Bajtín (1989), el relato posee un carácter dialógico e interactivo pues está inmerso en un mundo de discursos o comunidad de otros textos, y por una polifonía o pluralidad de voces que posibilitan integrar diversos puntos de vista en dialogo con otras voces o textos. Podríamos decir que el conocimiento de sí mismo sólo es posible por medio de una vida contada en un relato temporal que recoge el pasado, recrea el presente y diseña un horizonte de acción en el futuro.

Bolívar (2001), nos dice que en su forma autobiográfica la narrativa consiste en "dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las transformaciones, mantengan una identidad" (p.21).

Ahora bien, la investigación biográfica-narrativa tiene como criterio de conocimiento el relato, y en su interés de dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada en ese relato, acude a la hermenéutica para dar cuenta de la comprensión de la experiencia humana, desde las intenciones que confieren sentido a nuestras acciones.

Características de la narrativa.

1. La narrativa es una estructura de construcción de significados que expresa y representa la experiencia y dinámica de la acción humana; en otras palabras, la propia experiencia está mediada por formas y estructuras narrativas que la configuran y le dan sentido.

2. La trama argumental configura el relato narrativo de los sucesos en la narración, delimitando el rango temporal que marca el comienzo y el final, provee de criterios para seleccionar los sucesos en el relato, ordena temporalmente los hechos de modo que culminen en un final y clarifica el significado de sucesos aislados en el contexto de la narración.

3. Temporalidad y narración forman un todo, sí partimos de considerar que la temporalidad es una dimensión de la experiencia y que la conciencia de nuestra vida está estructurada temporalmente, entonces podemos establecer que la narrativa se configura temporalmente y que el tiempo vivido no puede ser descrito sino en forma de narrativa, como tiempo narrado y articulado en una historia.

4. Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas, en la medida que las individuales están inscritas en un contexto cultural y, cada cultura brinda relatos que expresan los modelos de identidad y de acción de sus miembros.

Las narrativas autobiográficas o relatos de vida.

De acuerdo con Alicia Lindon (1999), "los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada" (p. 297). Su interpretación se da en varios planos, aunque Lindon identifica dos niveles interpretativos: el primero que corresponde a las interpretaciones del investigador como escucha e interlocutor desde su sentido común; y el segundo, referido a la interpretación que hace el investigador desde sus interrogantes teóricos, desde su lugar de enunciación.

Características

1. Uno de sus rasgos distintivos es su carácter "experiencial", puesto que "se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas y conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla" (Lindon, p.298).

2. Son relatos en los que el narrador imprime su propia estructura en la narración, construyendo una hilación particular entre sus experiencias vividas y que considera significativas, articulándolas de manera comprensible para los otros, recurriendo a su memoria y al contexto socio-cultural en el que esas experiencias cobran sentido.

3. Son significativas socialmente pues la estructuración narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por el otro (el investigador); en otras palabras, "se produce una "traducción de lo íntimo" de las experiencias vividas, a formas compartidas socialmente por medio del lenguaje (…) Se trata de un discurso construido sobre un conjunto de "saberes compartidos" (Lindon, p.299), donde el individuo es expresión singular de lo social.

¿Qué nos sucede al narrarnos?

La invitación a contar la propia vida o sucesos de ella es una invitación a narrar, lo que en términos de Gergen (1996), "hemos aprendido desde la infancia en los relatos de cuentos de hadas, en los relatos familiares, en los relatos populares o en los relatos con nuestros amigos" (p.98). Por consiguiente, el narrador se convierte en un actor capaz de construir un discurso, de hacer un verdadero montaje pues cuando se narra, se construye a sí mismo como el personaje central. Este montaje de acuerdo con Lindon (1999):

Puede ser comprendido en la perspectiva de que al narrar su vida el individuo la vuelve a pensar, incluso de manera amplia podríamos decir que deviene en sociólogo de su propia biografía, ya que busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos con las que selecciona unos para incluirlos y excluye otros; incluso llaga a veces a interrogarse a sí mismo acerca de las motivaciones que tuvieron sus propias acciones (p.301).

El pensar nuestra propia historia es algo que hacemos en el presente, pero es un presente en el que se ha sedimentado toda nuestra biografía; es un presente que contiene un pasado, por lo tanto, ese pasado es relatado con bibliografia a las condiciones presentes de nuestra existencia y con esquemas incorporados en otros momentos de nuestra vida. De acuerdo con Lindon (1999), aquí reside la gran fecundidad de los relatos de vida, recordándonos que para Hugo Zemelman es "el filo del presente o el movimiento social, ese presente que todavía no ocurre pero que encuentra en ese nivel consciente dado por la narración, toda la potencialidad para concretarse en la próxima acción, en la acción que todavía no se ejecuta" (p. 302).

Estas transformaciones de la acción social cuando es contada a otro, es decir, entre la experiencia y su narración, nos las explica nuestra autora desde varios ángulos que convergen entre sí: el primero de estos ángulos es la concepción estética del montaje del relato; el segundo tiene que ver con los procesos de memoria implicados; el tercero se refiere a los procesos de socialización que se conectan con la memoria y el cuarto, que se relaciona con la construcción de identidad que hace de sí mismo el narrador.

Con relación al segundo ángulo, los procesos de memorización y rememoración, conviene recordar que las cosas que memorizamos sufren una transformación en el momento de su almacenaje, de retroceder a ellas y en el momento de recordarlas, lo que nos muestra en términos de Lindon (1999), "los vericuetos de la construcción social de la realidad" (p.302). Respecto al tercer ángulo, la socialización y memoria, la autora señala que ambas están enmarcadas en el tiempo y que a lo largo de nuestras vidas sedimentamos experiencias que nos cambian y que representan nuevos conocimientos de sentido común, por lo tanto, siempre estamos construyendo nuevos referentes para orientarnos en el mundo, razón por la cual, no son iguales las interpretaciones que hacemos en diferentes momentos de nuestra vida respecto de una misma experiencia.

2. Memoria Y Narración Como Marcos De Emergencia Para La Subjetividad

Abordar la memoria es referirse a recuerdos y olvidos, a experiencias y sus narrativas; pero también lo es, referirse a saberes donde entran en juego silencios, emociones, huecos y fracturas. Para la comprensión de esta categoría, acudiremos a autores como Paul Ricoeur, Elizabeth Jelin y Tzvetan Todorov, que, desde diferentes perspectivas, pero con puntos de encuentro, nos develan sentidos y horizontes de trabajo alrededor de la memoria y el olvido en relación con la subjetividad.

Como analista de la memoria y del olvido, Ricoeur (2000, p. 19) nos invita a "pensarla como un lugar de paso obligado para la reflexión sobre el tiempo y sobre lo que ha tenido lugar en la huella del tiempo", estableciendo así, su poder veritativo frente a los hechos del pasado, pues como él mismo nos lo recuerda, no tenemos otro recurso sobre la bibliografia al pasado, que la memoria misma. En sus estudios sobre la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica identifica una problemática común que las atraviesa: la representación del pasado con relación a los contenidos recordados, como también, el sujeto que recuerda: ¿de qué hay recuerdo? ¿de quién es la memoria?

En primer lugar, el qué de la memoria nos conduce a los relatos de las experiencias vividas, situadas en contextos históricos y sociales que, como acontecimientos de nuestra vida, van configurando nuestras subjetividades; pero a la vez, esos recuerdos (que son múltiples) configuran

nuestros relatos, donde la cosa recordada se identifica con un acontecimiento particular que es equivalente a un acontecimiento psíquico.

En segundo lugar, al abordar el quién de la memoria, que es lo mismo que preguntarse ¿de quién es el recuerdo?, nos encontramos con un interrogante que otorga un lugar significativo al sujeto que recuerda el pasado, que para Arfuch (2018) este quién nos lleva a explicitar "desde dónde se habla, quién habla allí, el lugar del narrador: víctimas, sobrevivientes, exiliados, exiliados-hijos, militantes, hijos, nietos, generación, etcétera. Cómo se ubica cada uno frente a su propia palabra, y cómo traza el arco de sus pertenencias e identificaciones sociales" (p. 77); lugar que conlleva un sentido de reconocimiento de sus coordenadas socio-culturales y subjetivas.

Sí los más notables de nuestros recuerdos son los lugares que visitamos en común, el recurrir a esos lugares a través de la memoria, se puede constituir en ocasión privilegiada para la producción de relatos y de testimonios tanto propios, como de los otros, realizando una travesía desde los recuerdos individuales hacia los recuerdos compartidos en cuanto miembros de un grupo, en cuya memoria se conservan muchos recuerdos. De esta manera, "accedemos a los acontecimientos reconstruidos para nosotros, por otros distintos de nosotros" (Ricoeur, 2000, p.158), puesto que en los marcos del pensamiento colectivo encontramos los medios para evocar y encadenar series de recuerdos, que sólo el pensamiento colectivo es capaz de realizar, incluso también, de aquellos sueños que les fue imposible realizar.

En este orden de ideas, conviene subrayar tres planteamientos que no se pueden perder de vista al trabajar la memoria: en primer lugar, lo que se recuerda se va configurando con los puntos de vista de los otros en la reconstrucción de las experiencias; en segundo lugar, aquello que aparece como común entre las experiencias de las personas, actúa como una bisagra que articula la memoria individual y la colectiva en el trabajo del recuerdo; en tercer lugar, las experiencias compartidas espacial y temporalmente por los miembros de un grupo, ejercen impactos sobre el sentir y la memoria de los sujetos a nivel individual, como también, a nivel grupal.

Una dimensión relevante de la memoria tiene que ver con sus usos y abusos, resultando valiosos los aportes de Tzvetan Todorov (2000), quien establece tres distinciones clave: en primer lugar, la diferencia entre recuperar un pasado frente al intento de borrarlo; en segundo lugar, el uso que hacemos de ese pasado y finalmente, la función que debe cumplir en el presente, haciendo alusión a dos tipos de memoria: la memoria literal y la memoria ejemplar que alude a superar el dolor causado por el recuerdo y aprender de él, para derivar del pasado las lecciones aprendidas que puedan convertirse en principios orientadores de la acción en el presente y en el futuro.

Por su parte y con relación a los usos y abusos de la memoria, Ricoeur (1995, pp 103 y ss) recurre a tres niveles de comprensión con el fin de diferenciar las intencionalidades del acto de recordar: el nivel patológico, el nivel práctico y el nivel ético-político de la memoria.

El nivel patológico se refiere a la memoria impedida, a la memoria herida, con grietas, con expresiones de traumatismos y cicatrices. El trabajo de la memoria busca rememorar los hechos traumáticos y elaborar un duelo costosamente liberador, como trabajo del recuerdo que busca la conciliación del presente con el pasado al interiorizar las pérdidas. En este nivel de la memoria es posible ubicar a muchos de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes-NNAJ- víctimas del conflicto armado, en relación con sus subjetividades, puesto que la subjetividad emerge y se manifiesta "con especial fuerza en las grietas, en la confusión, en las rupturas del funcionamiento de la memoria habitual, en la inquietud por algo que empuja a trabajar interpretativamente para encontrarle el sentido y las palabras que lo expresen" (Jelin, 2002, p.35).

Nos encontramos luego con el nivel práctico de la memoria, el cual hace alusión a la memoria manipulada o instrumentalizada, donde se suelen presentar los abusos de la memoria (demasiada memoria), que, al decir de Ricoeur, también son abusos del olvido (insuficiente memoria), señalando que "es en la problemática de la identidad donde hay que buscar la causa de la fragilidad de la memoria así manipulada" (2006, p.110).

Finalmente, el nivel ético-político o la memoria obligada, que en otras palabras es el deber de la memoria. Parafraseando a Ricoeur (2006), decir "tú te acordarás", es decir también, "no te

olvidarás". La justicia al extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, transforma la memoria en proyecto y es este proyecto de justicia el que otorga al deber de la memoria la forma de un futuro y de un imperativo. Bien nos dice Ricoeur (2006) "el deber de la memoria es el deber de hacer justicia mediante el recuerdo, a otro distinto de sí…debemos a quienes nos precedieron, una parte de lo que somos… con quienes estamos endeudados, una prioridad moral corresponde a las víctimas" (p. 120).

Esta última dimensión, que hace alusión a la educación de la memoria con un horizonte ético-político -donde es necesario llevar a cabo procesos de elaboración de sentidos del pasado, de modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de las experiencias vividas, de su relación con el presente y de construcción de un horizonte de expectativas futuras- emerge con gran potencia para el estudio con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas, pues precisa de un trabajo de resignificación y de orientación ético-política bajo la premisa de que el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas a futuro.

En este contexto llegamos al terreno de los trabajos de la memoria, expresión que de acuerdo con Elizabeth Jelin (2002), hace alusión a elaborar, incorporar memorias y recuerdos, transformación de sí y del mundo social. Jelin nos pone de cara con tres ejes que es necesario abordar al trabajar la memoria: un primer eje que se pregunta quién es el sujeto que rememora y olvida; un segundo eje cuya pregunta está orientada al qué se recuerda y qué se olvida, y, por último, un tercer eje que se pregunta por el cómo y cuándo se recuerda y se olvida.

En este sentido, para muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, víctimas del conflicto armado, haber vivido esta experiencia se pudo constituir en un hito central de sus vidas y de sus memorias; sí hubo acontecimientos traumáticos, "más que recuerdos, lo que se puede vivir es un hueco, un vacío, un silencio o las huellas de ese trauma, manifiestas en conductas o en patologías actuales" (Jelin, 2002, p. 33). Estas heridas en la memoria impiden el acto de rememorar y generan repeticiones, donde el olvido y el silencio tienden a ocupar un lugar central. Este sería el olvido que Ricoeur denomina "evasivo", es decir, es el olvido que no quiere recordar lo que puede herirnos y se manifiesta luego de catástrofes sociales como masacres y genocidios, "que genera

entre quienes han sufrido, la voluntad de no querer saber, de evadirse de los recuerdos para poder seguir viviendo" (Semprún, 1997), siendo su contracara, el silencio.

Sin embargo, frente al silencio, encontramos que una de sus lógicas es el temor a no ser escuchado y/o ser incomprendido, y una manera de quebrar ese silencio, es encontrar a otros con capacidad de escucha; por tanto, este es un llamado valioso en el sentido de que para alcanzar memorias narrativas para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyan su pasado con un sentido, es fundamental que encuentren en otros la voluntad de ser escuchados y comprendidos, de tal modo que se sientan liberados de esa carga del pasado para así mirar hacia el futuro, alcanzando así el "olvido liberador" de que nos habla Ricoeur :

El pasado ya pasó, es algo de-terminado, no puede ser cambiado. El futuro, por el contrario, es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas de futuro (1999, p. 49).

3. La Narración: Una Manera De Construir Textos Sobre Nosotros Mismos

Tal y como lo hemos visto hasta ahora, podemos deducir que es innegable la estrecha relación que existe entre experiencia y memoria como configuradoras inseparables de la narración, del sujeto y de la subjetividad. Con el ánimo de recrear la importancia de la oralidad, acudamos por un momento a Walter Benjamín y luego a la hermosa historia griega sobre la diosa Mnemoiné y los aedas.

La palabra oral es fuerza del pasado en el presente, y así como Walter Benjamín en su obra "El Narrador", nos advierte que el arte de narrar está llegando a su fin por la aparición de la imprenta, de la novela y de la información en general, de la misma manera se puede afirmar que algo similar sucedió con la cultura griega, guardando las proporciones, cultura regida por la tradición oral con su propia cosmovisión de la realidad, donde ese paso de la oralidad a la escritura les representó una separación de su universo divino a lo humano .

Benjamín (1991) majestuosamente compara la narración con la metáfora de la artesanía, puesto que la narración es la forma artesanal que tenemos de comunicarnos y al escucharla, tejemos e hilamos. De otro lado, las narraciones llevan nuestras propias marcas, así como las lleva el trabajo

de la alfarería, pues "la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro" (1991, p. 119).

Ante los peligros de desaparición que acechan a la narración, Benjamín nos pone de manifiesto el valor que ésta encierra, puesto que el narrador toma lo que narra de su vida vivida, de su propia experiencia o la transmitida por otros, aflorando en sus expresiones y en su mirada, lo inolvidable, como también, la autoridad de lo que comunica. En esta línea, Larrosa (2003) coincide con Benjamín al considerar que la tarea del narrador es "elaborar materias primas de la experiencia, de forma sólida y única; es decir, dar forma a la vida humana en su coherencia, en su dignidad y en su totalidad" (p. 141). De igual importancia resulta también la sabiduría que encarna un narrador, ésta es similar a la que poseen el maestro y el sabio, puesto que el narrador sabe consejos para muchos -como el sabio- y ello porque tiene la autoridad de recurrir a su propia experiencia y a su dignidad para narrarla.

Pero la narrativa es algo más que la simple configuración de relatos; es también vehículo para la comprensión e interpretación de las personificaciones, de las relaciones entre los sujetos y de sentidos contextualizados en el tiempo y el espacio. Ricoeur (2000), nos dice que la narrativa es la capacidad que tenemos de actualizar la realidad, combinando elementos dispersos en el tiempo (temporalidades discontinuas) y el espacio, dentro de una unidad integrada. En esta reflexión sobre temporalidad y experiencia, Ricoeur nos remite a un pasado que ha dejado huellas, pero también a una anticipación hacia lo impredecible; es digamos, un vaivén entre el tiempo de la narración, el tiempo de la vida y la propia experiencia.

De otro lado, la narrativa permite evocar el potencial emocional, cognitivo y de actuación de los sujetos; y a su vez hacer una triple integración temporal del pasado, presente y futuro, llevándonos a la configuración de un tercer tiempo, un tiempo que es a la vez narrado y tiempo subjetivo. No es el tiempo cronológico, es la percepción subjetiva del tiempo, percepción que está determinada por las vivencias y experiencias del sujeto.

En este orden de ideas, quiero llamar la atención sobre la proximidad de este tercer tiempo en las narrativas, con el "tiempo subjetivo" de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas del conflicto armado y su influencia en las narrativas, pues éste constituye un tiempo íntimo y de ruptura donde cada uno lo elabora de diferente manera, es el tiempo del sujeto el cual no es posible referirlo exclusivamente a un momento preciso y definitivo. Como bien lo señala Clemencia Castro, "los tiempos subjetivos son tiempos personales, particulares a cada sujeto, y no operan en una cronología, no dan curso a una sincronía ni a una secuencialidad; como tiempos lógicos operan en la retroactividad" (2001, p.138).

En esta línea de análisis, en términos teóricos y metodológicos las narrativas se constituyen en un horizonte de inteligibilidad, porque le permiten al sujeto establecer conexiones coherentes entre los eventos vividos y otorgar a la experiencia un sentido de significado y dirección, que a su vez genera procesos de autoidentificación, autojustificación y autocrítica; y como en las narrativas no se separa la experiencia subjetiva de la situación objetiva, es importante analizar cómo se narran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; cómo narran sus experiencias; de qué modos; cómo construyen sus narraciones y qué ocurre cuando se narran frente a otros.

El espacio biográfico un horizonte de inteligibilidad

Para finalizar este apartado abordemos lo referido al Espacio Biográfico, concepto acuñado por Leonor Arfuch (2002) para referirse no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales- biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias-sino también a su expansión contemporánea evidenciada en la entrevista, el testimonio, la auto-ficción, la novela biográfica, el show televisivo, el documental subjetivo y las diferentes formas de mostrarse a sí mismo en las redes sociales, donde la vida privada es expuesta en el marketing de la esfera pública. Por otra parte, en la investigación social se han acentuado los abordajes cualitativos con énfasis en lo biográfico, nos dice Arfuch (2016), "muchas veces sin los resguardos teóricos necesarios, tanto respecto del lenguaje, como del rol configurativo de las narrativas en el campo de la subjetividad. En este espacio, el testimonio en todas sus variables y las narrativas de la memoria ocupan por cierto un lugar destacado". (pp.63-64)

¿Pero por qué esa obsesión por mostrarse o por las vidas de los otros? ¿qué es lo que ha llevado a ese despliegue que permite hablar de un espacio, de un giro y hasta de una condición biográfica? Ante estos interrogantes Arfuch nos plantea varias hipótesis, por ejemplo, el aire de los tiempos actuales que nos lleva a una búsqueda exacerbada de individuación, también puede ser un asunto de afirmación identitaria en las búsquedas del propio sentido de vida en tiempos de incertezas, por la promoción del mercado mediático y editorial, o como una forma de comprensión y expresión de la vida propia. Es a finales de la década de los 80 cuando Arfuch acuña este concepto frente a estas innumerables narrativas y se sumaba también el famoso "retorno del sujeto" en las ciencias sociales con la primacía de su voz en el relato de sus experiencias, junto con el auge de la historia oral y el interés de los académicos por escribir autobiografías y el afán de hacer públicos los archivos personales guardados en la computadora.

Esta proliferación de géneros discursivos configuró un horizonte de inteligibilidad para el análisis de la subjetividad contemporánea, pluralidad de voces, emergencia de nuevas identidades y movimientos sociales como el del LGTBI, los feminismos, las minorías, la emergencia de las redes sociales, transiciones que autores como Beatriz Sarlo (2005) llamaron "giro subjetivo" refiriéndose al auge del testimonio, y/o del "giro autobiográfico" en la literatura y del "giro afectivo" por la creciente atención a las emociones y su relación con los lenguajes del cuerpo como fuente de verdad sobre el sujeto.

4. Potencia Del Enfoque Para La Investigación Educativa Con Niños, Niñas, Adolescentes Y Jóvenes

Situarse en el enfoque narrativo para conocer y comprender la realidad social, comporta una opción ética y política. Por un lado, está el cambio que se plantea en la relación investigador-sujeto, resaltando la interdependencia que hay entre los participantes involucrados en el proceso investigativo, en nuestro caso, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y la necesidad de reconocer el dialogo y el intercambio de conocimientos y saberes, entablando un intercambio respetuoso y solidario en el proceso investigativo.

El segundo aspecto a destacar relacionado con la subjetividad, es que la investigación social y educativa orientada desde el enfoque narrativo, constituye en sí misma una experiencia de reconfiguración de las identidades personales y colectivas de los participantes en la investigación. En otras palabras, involucra de manera activa las subjetividades del investigador y de los sujetos participantes en la misma, lo que implica desde una postura ética y política, hacer del proceso investigativo un pacto de construcción de conocimiento, reciproco y solidario. Esta postura investigativa presente en los estudios sociales y culturales, tiene como propósito activar la memoria y recuperar la palabra de muchos sectores que históricamente han sido excluidos y marginados en las versiones oficiales y hegemónicas de la historia y las disciplinas sociales. Como recurso moral, ético y político, la memoria tiene una doble función: en primer lugar, busca que la historia no se repita, y, en segundo lugar, opera como un acto de justicia que busca resarcir a las víctimas para comprender el pasado de dolor que se vivió y evitar que el orden social y político que lo generó, continúe. De ahí el valor que tiene la narración como proceso en el que la relación entre lo individual y lo colectivo, produce reelaboraciones y configuraciones de nuestras formas de ser y de estar en el mundo, que, de acuerdo con las condiciones sociales, ético-políticas y culturales presentes, modelan nuestras versiones del pasado y trazan horizontes de sentido a las experiencias vividas.

Un tercer aspecto que interesa resaltar está relacionado con la investigación educativa y pedagógica y los aportes del enfoque, pues sí consideramos la enseñanza como una narrativa de historias de experiencias y aprendizajes desde la voz de los profesores, los estudiantes y la comunidad, el enfoque posibilita la investigación en la propia práctica pedagógica, en los centros educativos para recuperar sus memorias institucionales, visibilizar la identidad colectiva de los maestros, sus comprensiones culturales y de contexto, y la construcción de sueños compartidos.

En cuarto lugar y pensando en los procesos formativos de las infancias en la región, quiero poner de presente la potencia de este enfoque para reconstruir la memoria pedagógica de las maestras y maestros del Caquetá en su trabajo con los niños, niñas y jóvenes, y visibilizar la misión que han venido cumpliendo como actores educativos en el Departamento y en la construcción de país.

Finalmente, en el marco de la reflexión actual sobre las migraciones forzadas, muchas de ellas a costo de la propia vida y que marcan dolorosamente el horizonte contemporáneo, migraciones pobladas de niños y familias que huyen de las violencias en sus países de origen, resulta fértil el enfoque narrativo para comprender este problema y las marcas que deja este exilio, dejando abierta la pregunta en torno a ¿qué es el hogar? sí la tierra donde nací, la lengua propia o la que se debe aprender, los lugares por donde se transita o donde finalmente se comienza una nueva vida para devenir en otro y poder ser reconocido en una nueva comunidad donde se descubren otras vidas y otros rumbos posibles.

Es una invitación a pensar en la vida en los límites, en las fronteras, en las desigualdades globales, que dejan afuera incluso en sus propios países, a muchas personas, que de acuerdo con Judith Butler (2007), son cifras aterradoras que cuentan las vidas que no cuentan.

Bibliografía

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. (2018). La vida narrada. Memoria, subjetividad y política. Córdoba-Argentina: Editorial Eduvim.

Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1991). “El narrador”. En: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Madrid: Taurus Humanidades.

Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: editorial La Muralla.

Butler, J. (2007). Vida precaria. Buenos Aires: Paidós.

Castro, M. C. (2001). Del ideal y el goce. Lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Psicología.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1986). On narrative Method, Biography and Narrative

Contreras, I. (2006). ¿De qué oralidad hablamos? En: Alter Texto, v 4, n 7, pp. 9-22.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Lindon, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. Economía Sociedad y Territorio, [S.l.], jul. 1999. ISSN 2448-6183. Disponible en: <https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/450/916>. Fecha de acceso: 22 ago. 2019 doi:http://dx.doi.org/10.22136/est001999450.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Vol. I. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI editores, tercera edición en español.

Sarlo, B. (2005). Tiempo pasado. Buenos Aires: Siglo XXI.

Semprún, J. (1997). La escritura o la vida. Barcelona: Tusquets.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós.

Unities in the Study of Teaching. Recuperado de http://eric.ed.gov/?id=ED277664

Zemelman, H. (1994). Sobre la importancia de las realidades que se ocultan. En: Tramas, subjetividad y procesos sociales. Número 6: Sujeto y subjetividad, pp9-20. UAM-Xochimilco.

MEMORIAS DE FAMILIA: FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA Y LAS EXPERIENCIAS DE FAMILIARES EN EL GRADO TRANSICIÓN DE LA I.E ANTONI RICAUTE

Mg. LILIAN CARINA SALAS E.
Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía. Magister en Educación. Campos de investigación; competencias ciudadanas, desarrollo de la creatividad, educación para sexualidad, proceso de lectura y escritura en la infancia. Docente Institución Educativa Antonio Ricaurte nivel preescolar. Docente Instructor Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Mg. YEIMMY PAOLA CEBALLOS G.
Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Lúdica Educativa. Magister en Neuropsicología y Educación. Campos de investigación; lúdica educativa, procesos de formación en competencias y habilidades sociales. Docente Institución Educativa Antonio Ricaurte nivel preescolar. Docente Instructor Corporación Universitaria Minuto de Dios.

INTRODUCCIÓN

La familia es pilar fundamental de la sociedad, se constituye y direcciona desde el inicio procesos de socialización que perduran durante toda la vida, los primeros años de vida son definitivos pues en ellos se adquieren valores, normas, desarrollo del lenguaje, la creatividad, se interactúa con la cultura; para que cada niño y niña se incorpore, se vincule en la sociedad.

"La primera infancia es definitiva en el desarrollo biológico, psicológico, cultural y social es por eso que desde la gestación los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias". (MEN, 2006).

De ahí la importancia de promover experiencias significativas que potencien el desarrollo integral de las infancias, en ejercicio pleno de sus derechos y garantizando un proceso de calidad, que parta de sus intereses y necesidades, integre todas las dimensiones de desarrollo, las competencias de grado transición desde una pedagogía activa que centra a los infantes como

protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje propiciando ambientes de educativos significativo.

En consecuencia "Memorias de Familia" asume el aprendizaje significativo desde los postulados de David Ausubel (2000) comprendiendo la importancia de partir de los conocimientos previos, despertando, el interés, la motivación, propiciando ambientes de aprendizaje que generen experiencias significativas desde una enseñanza que centra al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de preguntar, argumentar, dialogar, expresar como elementos fundamentales del desarrollo integral de los seres humanos.

Desde esta perspectiva el docente del aula preescolar debe comprender fundamentalmente (…) la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente con algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto, una proposición) (...) (Ausubel, 20002, p. 25)

Apelando por experiencias de aprendizaje significativo el conocimiento e interacción con la familia desde diversos escenarios se constituye en una oportunidad para fortalecer las competencias, habilidades y capacidades fundamentales en la construcción de identidad, el reconocimiento de sí mismo, de los demás y del entorno como estrategia para potenciar su desarrollo. Así lo plantea Malaguzzi (2001, p. 120), al indicar que:

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos; participando en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros.

Es importante reconocer y valoras las diferentes formas y composiciones familiares de los infantes acercándose a su historia personal, familiar desde una actitud de respeto y valoración de

los distintos hábitos, costumbres y cultura de cada contexto como fuentes inagotables de aprendizaje producto de la diversidad humana.

> La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de la diferencia entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias) (Blanco, 2009: 91).

A su vez el proyecto de aula incorpora las actividades rectoras de la educación inicial, arte, juego, literatura y exploración del medio para hacer que el ambiente sea óptimo para los aprendizajes de los niños y las niñas. A continuación, se definen con brevedad:

Exploración Del Medio: Permiten desarrollar actividades que establecen relaciones con el medio natural, incluyen procesos tales como la manipulación de objetos y diferentes materiales, observación e identificación de características y hacer comparaciones, y la experimentación, proceso para formular hipótesis sobre fenómenos naturales.

La Literatura: Arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, herramienta que permite la creación e invención de actividades en las que debe escuchar, interpretar, preguntar, aprender y comparar. Comprende diferentes formas de expresión como poesías, canciones, coplas, leyendas de tradición oral, los relatos sobre hechos reales o fantásticos, cuentos y novelas breves de autores de literatura infantil.

El Arte: Brinda la posibilidad de construir, la capacidad de sentir, expresar sentimientos y emociones que faciliten la expresión plástica y visual, la música y el juego dramático. Representan los múltiplos lenguajes que trascienden la palabra tales como el dibujo, la pintura, el modelado.

El Juego: Se constituye como una estrategia de primordial importancia para el desarrollo emocional, social, físico e intelectual de las niñas y de los niños para desarrollar la imaginación y

la creatividad, adquirir fortalezas y habilidades que le permitan aprender mediante la experiencia lúdica.

Es de anotar que la práctica pedagógica de la experiencia "Memorias de Familia" hizo uso de la metodología por proyectos que aporta de manera significativa facilitando que los infantes aprendan y construyan sus propios conocimientos.

La práctica pedagógica orientada por proyectos transforma la concepción de que el maestro es el único que sabe y, por lo tanto, el único que puede enseñar. Reconoce al estudiante como constructor de su propio conocimiento con la ayuda mediadora del docente. Activa tanto las competencias generales como las propias de una disciplina. Propicia el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el "aprender a aprender", la capacidad de negociación, y el trabajo con un propósito que permite potenciar el desarrollo de todas las dimensiones.

Acorde con JUNCA, Solange (2006) el proyecto de aula, es la mejor propuesta de intervención para la enseñanza infantil. Por consiguiente, el trabajo por proyectos es eficaz en el marco de las clases cooperativas en las que la pedagogía de éstos lleva a la actividad productiva, así los niños que llegan a la escuela pueden trabajar en un lugar lleno de significado para ellos comprometiéndose con su propio aprendizaje, en lugar de soportar una enseñanza rígida y vertical. Al respecto, los proyectos de aula resultan ser una excelente oportunidad para generar además de altos niveles de motivación, la activación de conocimientos previos, el desarrollo de competencias.

Trabajar por proyectos en el nivel preescolar implica tener en cuenta las dimensiones de desarrollo del niño; según la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y adolescencia emanado por el Congreso de la Republica de Colombia, son:

- Dimensión Ética: Tiene que ver con la existencia social y la responsabilidad de nuestras decisiones. La convivencia, los valores; el cuidado por el otro y el medio ambiente.

- Dimensión Cognitiva: Se refiere a la habilidad que tenemos para de pensar, imaginar, crear. El conocimiento, la aplicación de conceptos y el desarrollo intelectual hacen parte de esta dimensión.
- Dimensión Estética: Se relaciona con el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de sentir y expresar aquello que se siente. La creatividad y las expresiones artísticas hacen parte de la dimensión estética.
- Dimensión Socio Afectiva: Se remite a la construcción de la identidad y las relaciones interpersonales. La vida afectiva se desenvuelve en el intercambio de emociones y sentimientos con los demás, y se manifiesta en la convivencia y la resolución de problemas sociales.
- Dimensión Comunicativa: Hace bibliografia a la característica que tenemos como seres humanos, de expresarnos y de entender lo que otros expresan. Incluye el lenguaje verbal, no verbal y escrito, así como el diálogo y la capacidad de escucha.
- Dimensión Corporal: Esta dimensión Incluye todo lo concerniente al desarrollo físico, psicomotriz, óseo-muscular y neurosensorial, pero va más allá y entiende al cuerpo como la posibilidad de expresión de la conciencia y de construir una identidad social e histórica.
- Dimensión espiritual: Desarrollo, manejo y control de los sentimientos positivos y negativos como expresiones de la personalidad y el carácter.

4. **SUMMARY**

The educational experience "Family Memories" is a fundamental reference as a strategy to enhance the integral development of children, it was aimed at Strengthening the cognitive and communicative development of transition children of the Antonio Ricaurte Educational Institution. The methodology was based on a qualitative approach with the use of techniques such as participant observation and interviews.

The “Family Memories” pedagogical project is developed through four phases with the active participation of the preschool learning community.

Phase 1: exploration symbolizing interests, children's expectations. Phase 2: Planning: Articulation of the research theme with basic skills and dimensions. Phase 3 Development of the pedagogical project. Phase 4 Evaluation.

The experience results in significant learning about the qualification of the educational process to enhance the cognitive development of boys and girls to the extent that affective bonds are strengthened and linked to the family in a decisive way in the formation of the children.

The boys and girls told stories, experiences and experiences of their family context, expressed thoughts, feelings and ideas, explored with materials in the development of housing types, shared the stories of family and their grandparents, valued the different family compositions. own traditions and customs of others.

The experience results in significant learning about the qualification of the educational process to enhance the cognitive development of boys and girls to the extent that affective bonds are strengthened and linked to the family in a decisive way in the formation of the children.

In the same way, it allowed to reveal the evolution of the conception of childhood, a population that has gained a significant space in government plans and policies with the recognition of children as social subjects of rights. Families argue the difference in the educational process and the role of boys and girls in society. It is also evident how sociocultural conditions affect parenting patterns and family composition.

2. **OBJETIVOS**

Fortalecer el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Antonio Ricaurte.

2.1 **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Explorar intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas de grado transición de la institución educativa Antonio Ricaurte.
- Diseñar y planear propuesta de intervención (proyecto pedagógico de aula) con experiencias de aprendizajes involucrando la familia.
- Implementar el proyecto pedagógico en el grado transición I.E.A.R
- Evaluar el proyecto pedagógico determinando el impacto, las fortalezas y debilidades para develar aprendizaje que permitan cualificar el proceso de educación inicial.

3. Resumen

La experiencia educativa "Memorias de familia" se constituye en un referente fundamental como estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, tuvo como objetivo Fortalecer el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Antonio Ricaurte. La metodología se fundamentó en un enfoque cualitativo con la utilización de técnicas como la observación participantes y entrevistas.

El proyecto pedagógico "Memorias de Familia" se desarrolla a través de cuatro fases con la participación activa de la comunidad de aprendizaje de preescolar.

Fase 1: exploración simbolización de intereses, expectativas de los niños. Fase 2: La planeación: Articulación de la temática de investigación con competencias básicas y dimensiones. Fase 3 Desarrollo del proyecto pedagógico. Fase 4 Evaluación.

La experiencia arroja como resultado aprendizajes significativos en torno a la cualificación del proceso educativo para potenciar el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en la misma medida en que se fortalecen los lazos afectivos y se vincula a la familia de manera decidida en la formación de los infantes.

Los niños y las niñas narraron historias, vivencias y experiencias propias de su contexto familiar, expresaron pensamientos sentimiento e ideas, exploraron con materiales en la elaboración de tipos de vivienda, compartieron las historias de familia y de sus abuelos, valoraron las diferentes composiciones familiares las tradiciones y costumbres propias y de los demás.

La experiencia arroja como resultado aprendizajes significativos en torno a la cualificación del proceso educativo para potenciar el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en la misma medida en que se fortalecen los lazos afectivos y se vincula a la familia de manera decidida en la formación de los infantes.

De la misma manera permitió develar la evolución de la concepción de infancia, población que ha ganado un espacio significativo en los planes y políticas gubernamentales con el reconocimiento de la niñez como sujetos sociales de derechos. Las familias argumentan la diferencia del proceso educativo y del rol de los niños y las niñas dentro de la sociedad. También se evidencia como las condiciones socioculturales afectan las pautas de crianza y la composición familiar.

5. METODOLOGÍA

Esta experiencia se fundamentó desde el enfoque cualitativo con el fin de analizar y comprender la realidad en torno al tema y al contexto de la investigación desde la cotidianidad de cada uno de los actores involucrados en el proceso. Los autores Blasco y Pérez (2007, p.25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Este enfoque es indispensable para comprender la realidad del docente de preescolar en su quehacer pedagógico, en su ambiente escolar, en el uso de estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos y la forma de potenciar el desarrollo de la dimensión cognitiva y comunicativa de los niños y las niñas para "comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (Sampieri, 2010, p.364).

El proyecto pedagógico se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1: exploración simbolización de intereses, expectativas de los niños:

- Exploración de saberes previos de los infantes sobre el tema de investigación. Delimitación de la temática del proyecto de intervención.
- Estudio del contexto y expectativas de aprendizaje con respecto a las necesidades y demandas de los niños.

Fase 2: La planeación: Articulación de la temática de investigación con competencias básicas y dimensiones.

- Establecimiento de las categorías didácticas de manera general del proyecto
- Delimitación temporal.
- Establecimiento de responsabilidades.

Fase 3 Desarrollo del proyecto pedagógico:

- Desarrollo de las actividades.
- Materialización.

Fase 4 Evaluación: Apreciación de las actividades y los aprendizajes adquiridos a partir de cada una de las actividades significativas, las expectativas, lo que se efectúo, las dificultades y transformaciones. Plenarias de socialización.

4.1 Técnicas E Instrumentos:

Observación Participante: según Kathleen DeWalt (2005), la observación participante se ha usado como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. Así esta técnica permitió recolectar la información observando a la vez que se participa de las actividades escolares obteniendo una visión clara y precisa del proceso de desarrollo cognitivo y comunicativo, determinando los intereses y la necesidad de los niños y las niñas. El instrumento utilizado fue el diario de campo.

Lectura Documental: entendiendo la lectura documental como una técnica de investigación que consiste en "…indagar documentos fuentes de diversas naturalezas que permiten conocer situaciones en diferentes aspectos, tales como memoria, expedientes, cartas, entre otros," (SANDOVAL, 1997, p. 161). El instrumento utilizado fue la ficha bibliográfica.

Entrevista semiestructurada: siguiendo a Bautista, la entrevista es "…una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado…" se procedió a una conversación libre con las familias recolectando información por medio de preguntas abiertas y reflexivas que develan la práctica pedagógica relacionada con la educación inicial y el rol de la infancia a través de la historia. El instrumento utilizado fue el formato de entrevista y grabaciones.

5.2 **POBLACIÓN Y MUESTRA**

La Institución Educativa Antonio Ricaurte se encuentra ubicada en la ciudad capital de Florencia, capital del departamento del Caquetá, cuenta con 172.364 habitantes de acuerdo con las últimas cifras del DANE. Su extensión territorial es de 2292 km², es una ciudad con 26 grados centígrados de temperatura promedio; está constituida por cuatro comunas en su área urbana y siete corregimientos en su área rural; su economía se basa en la actividad agropecuaria

principalmente asociada a la ganadería, así como a la explotación agrícola de cultivos permanentes como el plátano, la yuca y el café.

La I.E.A.R pertenece al barrio Juan XXIII es una institución educativa de carácter oficial mixta, cuenta con 2.112 estudiantes de los niveles preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde.

Existe la sede principal, denominada Juan XXIII y la sede Antonio Ricaurte. Su planta docente consta de 76 maestros con unos niveles de formación de Licenciados, Especialistas, Magister en diversas áreas.

El grado de Preescolar del nivel Transición, surge como respuesta a las necesidades de la primera infancia concretado en políticas que velan por un óptimo desarrollo humano infantil; la institución Educativa Antonio Ricaurte no es ajena a dicho propósito por ello oferta el nivel preescolar desde el grado transición, en la sede Antonio Ricaurte con transición 01, 02,03, 04, 05 y 06.

Los niños y las niñas en edad preescolar oscilan en edades entre cuatro y cinco años son activos, creativos, participativos, disfrutan de rondas, cuentos, juegos y actividades vinculándose con goce al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia se desarrolló con los 6 grados de transición que se ofertan en la institución educativa Antonio Ricaurte con un total de 144 niños, niñas y sus familias.

6. RESULTADOS

La experiencia logró potenciar el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas desde diversos ejes temáticos: historias de familia, historia del nombre, historias de los abuelos, tipos de vivienda, profesiones u oficios de la familia, valores familiares, costumbres y tradiciones, juegos en familia entre otros.

Los intereses y las necesidades de los niños y niñas giraron en torno al conocimiento de la familia situación que se determinó desde la observación participante, el diario de campo y la guía de observación, para lo cual se realizaron actividades como lectura de cuentos, conversatorios, lluvia de ideas, dibujos.

En lo que respecta a la fase de planeación del proyecto pedagógico se contó con la participación activa de la comunidad de aprendizaje preescolar I.E.A.R conformada por 6 docentes quienes posterior a la fase de exploración eligieron y diseñaron cada una de las actividades a desarrollar dando un lugar relevante al rol de la familia para potenciar el desarrollo de los infantes. Se planearon 8 actividades a través de secuencias didácticas articulando el plan de área, los ejes orientadores, actividades rectoras, derechos básicos de aprendizaje y las dimensiones de desarrollo del niño. La experiencia se ha llevado a cabo durante dos años.

La evaluación a la experiencia permitió establecer el impacto positivo de los ambientes de aprendizaje creados con la participación activa de la familia, logrando despertar el interés de los niños en cada una de las experiencias y potenciando el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y las niñas.

La experiencia enriquece la comprensión de la actualidad en la concepción de infancia y las diferencias socioculturales de diferentes épocas, aspecto que se logró establecer gracias a la participación de las familias en las actividades y a través de la entrevista semiestructurada.

bibliografía.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). DOCUMENTO NO.10 Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). Documento 13 Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El juego en la educación inicial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La literatura en la educación inicial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO.21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El arte en la educación inicial. Bogotá.

Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. 2017. Referentes técnicos para la educación inicial el en el marco de la atención integral.

LA NARRATIVA BIOÉTICA EN EL DESARROLLO MORAL DE LOS NIÑOS EN EL PREESCOLAR

Dr. **FARID CASANOVA**
Doctor en Bioética de la Universidad El Bosque. Licenciado en Ciencias Sociales Universidad de la Amazonía. Licenciado en Primaria y Promoción de la Comunidad de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialista en Derecho Constitucional y Parlamentario de la Universidad Externado de Colombia. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario del CINDE - Universidad Surcolombiana. Estudios de Especialización en Filosofía de las Ciencias. Profesor de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Florencia (Caquetá, Colombia) en las Áreas de Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Políticas, Ética y catedrático de la Universidad de la Amazonía en el Programa de Ciencias Sociales en Bioética.

INTRODUCCIÓN

La bioética como disciplina o campo de estudio interdisciplinar concita una serie de eventos de carácter reflexivo que abocan la urgente necesidad de pensar y actuar en relación al concepto de vida, no solamente la vida biológica, tecnológica, sino profundamente la vida personal. En sus distintas manifestaciones culturales y pluriculturales en un contexto globalizado y guiado por el desarrollo tecno - científico de corte económico neoliberal.

Si ese es el objeto de estudio de la bioética, ¿Cómo se define?, algunos autores expresan:

El termino bioética, (del Griego Dios, vida y Etnos, ética) es un nombre nuevo, por vez primera por el cancerólogo estadounidense Rensselaer Van Potter en su libro Bioethics: Bridge to the future (1971), para pensar y soñar en un mundo diferente; un mundo en el que convine el conocimiento biológico con un conocimiento de los sistemas de valores humanos "Bios" representa el conocimiento biológico, la ciencia de los sistemas vivos y "Ética" representa el conocimiento de los valores humanos (Potter, R. Van, Humilityti With Responsibility…) Potter entendía la bioética como una disciplina que fuese como un puente entre dos culturas, la de las ciencias y la de las humanidades, que aparecían y que aun aparecen como ampliamente distanciadas" (Garzón, 2003, P. 21).

Otros autores relevantes en el abordaje de la bioética, le establecen algunos rasgos;

Gracia, Beaucham y Childres, comprenden la bioética directamente vinculada a la práctica de la medicina y a la clínica; esta es la corriente más ortodoxa.

- Potter y Engerhardt (…) reconocen que la medicina es un campo prioritario de trabajo en bioética, la bioética no se reduce a aquella, sino por el contrario establece puentes hacia otras disciplinas – principalmente la ecología. La postura de Engerhardt es especialmente ilustrativa: la bioética es una herramienta que, dada la medicalización de la sociedad, debe servir como lingua franca en el abordaje de los temas relativos a la salud personal, social y del medio ambiente.
- La posición de Hottoi es la más radical y global, ya que define la bioética como una ética de la tecnociencia, con una reflexión sobre la cultura tecnocientífica y referida al universo simbólico de la misma (Gómez, C; Maldonado, c, 2005, P. 29).

Como identificamos a la bioética es una disciplina naciente, pero sus altos y productivos avances en el análisis por el cuidado de la vida del planeta en sus diversas dimensiones y esferas de la vida son altamente significativas como sistemas de alerta para la supervivencia futura de la vida en nuestro planeta; la poca atención y reflexión a lo que está sucediendo de manera vertiginosa con los avances tecnocientíficos, tecnoeconómicos y políticos nos cobija el discurso apocalíptico de la conferencia de Gabriel García Márquez, en Ixtala-Mexico- en 1986, con su conferencia "El catolicismo de Damocles", como un texto de carácter narrativo en donde resignifica , la visión autodesignada de un desastre cósmico que nos puede suceder en este momento.

La bioética en la actualidad como disciplina emergente en su devenir histórico, la considerado en su reflexión dilemática y probablemente para la toma de decisiones ante situaciones conflictivas. Dos metodologías paradigmáticas como estrategias didácticas para el desarrollo de la moralidad en los asuntos de la vida en los pacientes y los profesionales médicos, como el método deliberativo de Diggo Gracia y su residencia con la bioética narrativa a través del cine; y la ética narrativa a través de los casos que concitan ha capacidades creativas, imaginativas de las personas a través de diversas expresiones literarias.

La metodología principialista del método jerarquizano de Diego García asume su método como un procedimiento intelectual, pero que exige un cierto autocontrol psicológico y emocional, solo de ese modo seremos capaces de escuchar a los demás de tratar de entendernos y de no

transformar a quienes argumentan de modo distintos o contrario al enemigo; solo ASL, por tanto, haremos que la deliberación no se convierta en discusión pura y dura. Este autocontrol se expresa en comportamientos prácticos:

- Disposición al dialogo
- Capacidad de escucha y voluntad de comprensión de los puntos de vista distintos o incluso opuestos.
- Humildad intelectual (García, D, 2016, P. 42).

Esta metodología asume tres grandes momentos para sus procesos deliberativos: la deliberación sobre los hechos, sobre los valores y sobre los deberes.

Como método deliberativo, asume un procedimiento técnico complejo que tiene por objeto la toma de decisiones prudentes, tanto individuales como colectivas (García, 2006, P. 43).

La metodología antagónica a la bioética principialista de Beauchanb y Childres, se articula con la metodología principialista de Diego García con la apuesta metodológica de la ética narrativa y bioética narrativa.

Se apela al término "La narrativa" para referirnos a toda la actividad relativa a la narración, todo el mundo rodea los relatos y narraciones en donde se inscribe la tarea de escribir y contar, de narrar y leer o escuchar las historias; y si cambiamos el artículo, aludiendo a lo narrativo" hacemos bibliografia más bien a un proceso comunicativo que se propicia y desarrolla a través de las diferentes narrativas. Lo narrativo es la utilización de la narración, actitud general que implica los relatos, frente a otras aproximaciones más cognitivas o teóricas. Por eso, en lo narrativo tiene cabida toda expresión de modo narrado o literario, de esa característica humana de tener que vivir contando las narrativas bioéticas, no tiene como intención desarrollar una profunda teoría literaria alrededor de relatos clínicos o personales, ni tan siquiera buscar una exposición pormenorizada de lo que expertos en lengua y literatura consideran que es la narración, sino tan solo ofrecen algunas claves con las que se pueden comprender los textos, un peculiar tipo de texto, las narraciones y relatos que se muestran como especialmente fructíferos para la construcción de la ética y para el análisis de los problemas de valores y que se manifiestan en formas diversas: desde la novela, el cuento, hasta el relato fílmico o el teatro; pasando por más autobiografías e incluso las historias que todos contamos que los pacientes cuentan, que forman parte del acervo de conocimientos y

experiencias compartidas que sirven como transmisiones de cultura, tradiciones y valores (Feito, 2013, P. 8 -9).

José Ortega y Gasset; introducen el concepto de "razón narrativa" para decir que "La realidad del hombre, no es su cuerpo, ni siquiera su alma, sino que es su vida lo que le pasa. El hombre no tiene naturaleza, sino que tiene … Historia…. Su esencia es su incesante dramatismo…. Que por lo mismo no se puede definir, sino solo contar… esta nueva forma de razón es narrativa o histórica" … Es la capacidad de entender la contextura histórica de las realidades humanas en el sentido de que las cosas nos pasan y contamos "vienen de algo" y "van hacia algo".

En suma, la razón narrativa, diferente de la razón fisicomatemática, otorga significado a las vivencias e interpretan los sucesos como parte de una biografía personal, advirtiéndonos que "En el momento en que miremos algo humano con pupila quieta la fijamos a él, lo detenemos, lo congelamos o cristalizamos, lo mineralizamos, lo deshumanizamos" es decir, lo codificamos.

Un buen ejemplo ilustrativo, sería la historia Kafka con el relato "la niña y la muñeca".

Somos seres de relatos y necesitamos cuentos. Los lectores de Paul Auster recordaran la historia de Kafka, y de la muñeca de la niña del parque, a medio camino entre la realidad y la ficción. La historia es ficción, nada menos que ficción.

Ya al final de su vida, en su último año de vida, Kafka vivía enamorado de la joven Dora Diamant en Berlín, y con ella salía a pasear casi a diario, disfrutando de una felicidad que poco a poco se evaporaba. En uno de esos paseos se encontró Kafka con una niña que no paraba de llorar. Kafka preocupado le pregunto qué le pasaba y la niña contestó amargamente que había perdido a su muñeca. Para ayudarle Kafka empezó a inventar un cuento que explicara lo que había pasado. "No te preocupes, dijo, lo que pasa es que tu muñeca se ha ido de viaje". "Y, ¿cómo lo sabes?", preguntó la niña. Y Kafka respondió: "Lo sé porque me ha escrito una carta". "Y, ¿Dónde está la carta?", dijo la niña. "No la he traído", respondió el escritor. La niña sospechaba, pero, ¡y si era cierto y este señor había recibido una carta de su muñeca! Ante las dudas de la niña, Kafka le dijo que no se preocupara, que al día siguiente le traería la carta.

Volvió a su casa nuestro escritor y se puso rápidamente a escribir la carta de la muñeca; Dora lo vio escribir con tanta pasión y tensión como si se tratara de su propia obra. No podía defraudar a la niña. Y comenta Paul Auster al hilo de la historia: "No es cuestión de defraudar a la niña. La situación requiere un verdadero trabajo literario, y está resuelto a hacerlo como es debido. Si se le ocurre una mentira bonita y convincente, podrá sustituir la muñeca perdida por una realidad diferente; falsa, quizá, pero verdadera en cierto modo y verosímil según las leyes de la ficción".

Al día siguiente acudió con la carta. Allí estaba la niña esperando la carta de su muñeca, y como no sabía leer, el propio Kafka le leyó en voz alta lo que le comentaba su muñeca. La muñeca le decía a la niña que lo sentía mucho, pero que tenía que salir a conocer mundo; la sigue queriendo, pero necesita tener nuevos amigos. Le dice también que no se preocupe, que la tendrá informada y le escribirá todos los días. Y Kafka se tomó la molestia de comprometerse a escribir una carta de la muñeca todos los días, contándole lo que hacía, y como vivía. Kafka, uno de los escritores más geniales de la historia de la literatura, dedico su tiempo – más de tres semanas – a la correspondencia de la muñeca con la niña.

Nunca Kafka se preocupó por su estilo literario, por la precisión de sus palabras. Día tras día le fue contando Kafka a la niña como la muñeca crecía, las complicaciones que le impedirían volver a casa, y como encuentra un joven con el que se va a casar – porque el tiempo de las muñecas es diferente, va más deprisa que el tiempo de los humanos-. Kafka está preparando el final, la despedida definitiva. Y termina Auster de relatarnos la historia de Kafka, la niña y su muñeca. "Para entonces, claro está, la niña ya no echa de menos a la muñeca. Kafka le ha dado otra cosa a cambio, y cuando concluye esas tres semanas, las cartas la han aliviado de su desgracia. La niña tiene la historia, y cuando una persona es lo bastante afortunada para vivir dentro de una historia, para habitar un mundo imaginario, las penas de este mundo desaparecen. Mientras la historia sigue su curso, la realidad deja de existir".

Lo que los relatos muestran es concreto, nos exhortan a comprender detalles y matices relevantes e incluso nos pide que establezcamos una relación entre los lectores y los personajes mostrados, que nos identifiquemos para comprender.

Se podría denominar a la "Bioética narrativa" a un modo de aplicar la ética que pone su acento en la dimensión narrativa de la relación médico- paciente, tomado como punto de partida el relato que este hace de su vivencia patológica y que continúa elaborándose a lo largo del proceso terapéutico. Se distingue la ética metica porque su objetivo no es exclusivamente regular. La actividad profesional ni servir solo de guía normativa (Gonzales, Q, 2017, P. 192).

La bioética narrativa, en este sentido conceptual, nos aportaría:

- Función experiencial y pedagógica

En donde la narración es "análisis, imitación, como en las tragedias griegas en donde los relatos buscan que el público se identifique con la representación de la realidad, observando modelos de conducta que podría imitar, esta actividad desempeña una función catarquica y contiene un aprendizaje moral, porque las vivencias narrativas suscitan reflexiones, se puede pensar para actuar.

- Función hermenéutica:

El arte de interpretar textos, es fundamental en bioética, ya que la comprensión e interpretación de los textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece a la experiencia humana del mundo.

La narración en perspectiva bioética, permite acceder al qué (lo que hacemos), al quien (el sujeto agente que actúa, decide y asume consecuencias), al como (el método para tomar decisiones) y al porque (los motivos que impulsan actuar.

La función Hermenéutica se ejerce como el ejercicio de la inteligencia practica para buscar la acción que conviene en cada momento de la deliberación.

- El paciente como texto interpretado

En la práctica médica todo gira en torno a la persona enferma.

La historia clínica es una prueba excelente de esa biografía narrada, puesto que permite comprender a la persona enferma desde la serie sucesiva y articulada de su proceso asistencia, aquí (1) no basta con ver ni con oír, es imprescindible, leer y escuchar.

Como lo decía Ortega, si se hace así es cosificar y deshumanizar al paciente (2) no basta con basta con examinar ni clasificar, es impredecible tratar con prudencia, en bioética la prudencia

es la capacidad de discernir lo bueno y lo malo en cada momento en la toma de decisiones en un proceso deliberativo.

Tratar con prudencia al paciente implica considerar su carácter insustituible, su invisibilidad estimativa de si, en el respeto a los demás, es el pacto de ciudadano, que es lo distintivo de la bioética.

(3) no basta con investigar ni tecnificar, es imprescindible curar y cuidar, es estar al servicio del paciente, e incide el profesional médico indirectamente constituyendo la identidad personal del paciente, además este afirma diciendo "Quien soy yo" y "heme aquí".

- El profesional sanitario como autor.

Aquí el profesional sanitario describe casos, complementa la historia clínica, hace uso de recursos literarios con diversos géneros narrativos, para sensibilizar al paciente en relación a sus problemas clínicos. Utiliza la ficción, la presentación expositiva, la historia de la práctica diaria, la novela, el teatro o el cine.

Narrar sucesos en esta perspectiva literaria se convierte en excelentes ejercicios terapéuticos.

- Función constructiva: Hermenéutica y deliberación

El método hermenéutico es nuevo con respecto a la racionalidad moderna, pero muy antiguo. Se remonta a Sócrates y a su método mayéutico y también entronca con las reflexiones de Aristóteles sobre la "sabiduría practica". La ética hermenéutica busca el ejercicio de la responsabilidad y la prudencia; persigue la toma de decisiones más "ajustadas", más correctas. La ética hermenéutica es el fundamento de la deliberación. La deliberación aristotélica fue la gran idea iluminadora de la filosofía hermenéutica de Gadamer, y está presente en los últimos escritos de P. Ricoeur sobre bioética.

La educación moral del nacimiento a los seis años. La anomia

¿Cuál es la mejor edad para empezar con la educación moral? ¿Es posible, en la educación infantil, desarrollar un proyecto para que la educación moral acompañe la alfabetización escolar del niño?

La pregunta es frecuente, y la ansiedad, justificada.

Sin embargo, si el niño ya nace con sus inteligencias intra e interpersonales "despiertas" – ya que estas surgen a partir de la vigésimo cuarta semana del embarazo - ¿no sería deseable para la educación emocional aplicar la antigua practica de "cuanto más temprano, mejor"?

La respuesta a todas esas cuestiones no es difícil y es fundamental.

Como afirma Piaget, antes es necesario aceptar que "toda moral consiste en un sistema de reglas y que su esencia debe buscarse en el respeto del individuo adquiere por estas reglas". A través de este concepto, se puede percibir claramente que Piaget destaca que la moral no es un valor intrínseco al ser humano, que pueda nacer con él como el color de sus ojos o el tipo de pelo; por el contrario, es un sistema de reglas adquirido y, por lo tanto, su conformación es netamente social. Por esta razón, la educación para la moral parece ser incuestionable. Así como la moral puede ser conquista a través de la educación, los juegos grupales apoyados en reglas con sus herramientas esenciales, y puede desarrollarse su capacidad exploratoria aun en juegos tan antiguos como el de las bolitas o la rayuela.

Piaget nos enseña que la conciencia moral no surge con la percepción moral. Sus investigaciones lo llevaron a admitir que, en la evolución del ser humano, se comienza invariablemente por una etapa genética que él denomina etapa anomia y que dura del nacimiento hasta los cinco o seis años de edad. En esta etapa, los niños no siguen reglas colectivas. Su interés por el juego proviene esencialmente de motivaciones motrices o de sus sentidos simbólicos, y aun no están preparados para aceptar que todo juego – y, por lo tanto, toda relación social – se estructura de acuerdo a reglas.

La segunda fase de la evolución del niño, a la que Piaget llamo heteronomía, se extiende desde los seis hasta los nueve o diez años de edad; en ese momento, surge de forma clara un interés por participar de actividades colectivas regidas por reglas y, por lo tanto, ya presenta procedimientos que pueden permitir e integrar una educación moral. Más adelante hablaremos de esta segunda etapa.

Volvamos, entonces, a la anomia. ¿Es posible, ya en la educación infantil, desarrollar un proyecto de educación moral paralelo a la alfabetización escolar?

De acuerdo con lo establecido por Piaget, la respuesta a esta pregunta debe ser "negativa". Desde el nacimiento hasta los seis años de edad, el niño necesita cariño, afecto y ternura; necesita también la comprensión del no, de los límites claros, de la coherencia en la afectividad que se le entrega. La integración de esos dos paradigmas en el vínculo de contacto – la entrega, pero también la exigencia- incide en la adquisición del fundamento moral más importante, verdaderamente imprescindible: la seguridad.

Por ahora se puede concluir que, curiosamente, la educación moral necesita ser practicada desde el nacimiento, pero no específicamente con el niño- que en esa etapa de la anomia no la puede captar-sino con la imperiosa educación de los adultos responsables de este niño. Ellos sí necesitan aprender y desarrollar el difícil arte de dar y recibir, entregarse y acoger.

La falencia en esa especialización- de la madre, del padre, de los profesores y abuelos- es tan comprometedora como la de algunos alimentos esenciales.

Son, entonces, "herramientas" esenciales de todos aquellos que educan emocionalmente al niño en esa edad:

A. Una relación marcada siempre por la espontánea alegría (los niños "perciben" ese estado y responden con mayor interés a las actividades propuestas cuando son representadas de este modo).

B. Siempre que sea posible, el uso de un todo de voz sereno, tranquilo y seguro.

C. Preferir los momentos emocionalmente favorables para compartir con los niños, ya que ellos regulan su comportamiento social según la emoción expresada por aquellos que los cuidan, aunque se la intente disimular.

D. Es siempre importante que los niños jueguen con otros niños, desarrollando, paso a paso, su interpersonalidad.

E. Adquirir el hábito de escuchar música en momentos específicos de esparcimiento y sueño. El efecto de la música suave como tranquilizante para la mente constituye hoy una certeza inamovible.

F. Apoyar los actos emocionales del niño, demostrándoles, por ejemplo, que los celos son reales, que las personas normales se ponen celosas, asumiendo la vida sin inventar "mentiritas" que ocultan las emociones. De manera serena, el niño necesita descubrir que las emociones son componentes inseparables de la acción humana, y que las personas- y por lo tanto ellos también- viven momentos de alegría y tristeza, entusiasmo y frustración, amor y odio. Las historias y las charlas que se pueden mantener sobre los personajes que aparecen en éstas presentan un importante recurso para lograr ese objetivo.

G. Saber escuchar con empatía. Lo que el niño dice puede ser interesante para el adulto; no obstante, a él le interesa mucho.

H. Cuando sea preciso presentar una crítica, criticar el acto y no a la persona que lo haya causado; lamentablemente, muchos padres y maestros no logran realizar esta distinción. "Me da mucha bronca que te ensucies de esta manera" es muy distinto de "me da mucha bronca ver tu ropa tan sucia".

Todos esos principios son importantes, así como también lo es que todos lo que estén juntos con los niños- desde la persona que los cuida hasta la empleada doméstica, desde la maestra hasta la secretaria- sepan ser afectuosos sin ser exageradamente mimosos, mostrar pasión sin demostrar una entrega sin límites o, como dirían nuestros abuelos, ser dulce sin ser "empalagosos".

Bibliografía.

TRIANA ESCOBAR, Jaime, SARMIENTO SARMIENTO, Yolanda y GORDILLO, María del Pilar. La enseñanza de la bioética general como aporte en la construcción de un pensamiento bioético en los maestros. En: Revista Colombiana de Bioética, vol. 3, No. Especial, Bogotá: Universidad El Bosque, 2008, pp. 11-79. [En línea]. [Fecha de consultado 25 de febrero de 2013].

VARAS MAYORAL, María y SARIQUIEY BIONDI, Francisco. Anexo 1. Técnicas formales e informales de Aprendizaje Cooperativo, s.f., pp. 505-560. En: TORREGO, J. C. (Coord.). Op. cit. Recuperado de <http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf>.

FEITO GRANDE, Lydia. El modelo narrativo como vía de enseñanza de la bioética. En: FEITO, Lydia y GRACIA, Diego. Bioética: el estado de la cuestión. Madrid: Triacastela, Colección Humanidades médicas, 32 2011. 328 pp.

ESCOBAR TRIANA, Jaime. La Enseñanza de la Bioética General en la Construcción de una Ética Civil. Bogotá: Experiencia de la Universidad El Bosque. En: Investigación Educativa y Formación Docente, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque. Vol. 1 (nro. 25), mayo de 1999, pp. 136-149.

DOMINGO MORATALLA, Tomás y FEITO GRANDE, Lydia. Bioética Narrativa. Madrid: Escolar y mayo, 2013. 199 pp.

SARMIENTO DE ESCOBAR, Yolanda. Cartilla de Bioética. Colombia: Kimpres, mayo, 2002. 78 pp.

BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y EL PREESCOLAR.

Mg. **YARA XIMENA BALLESTEROS**.
Coordinadora Red De Infancias
Secretaria De Educación Municipal, Florencia.

Objetivos del Taller: Socializar el documento Bases Curriculares de la Educacion Inicial y el preescolar.

1. Actividad de las emociones para la presentación de los participantes al taller. EL QUE LOS NIÑOS, NIÑAS y SUS MAESTROS logren la comprensión e identificación de sus emociones y sentimientos les permiten construir diálogos más propositivos frente a la manera de reconocer sus intereses y expectativas diarias.
2. Observación y lectura del Cuento de Miguel Tony Bradman/Tony Ross Una reflexión en torno a la manera como abordamos desde la Práctica pedagógica las particularidades de los niños y niñas en las aulas.
3. Construcción grupal de los aspectos importantes en el momento de planear la práctica pedagógica en las aulas de educación inicial y preescolar.

Marco Bibliografía.

¿Qué son las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar?

Referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P. P– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

Saber pedagógico, entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras y maestros, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son las niñas y los niños de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales. Se refiere al saber que orienta la toma de decisiones de las maestras y

maestros, sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica construye saber pedagógico Potencia el desarrollo y promueve el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños

CURRICULO BASADO EN LA EXPERIENCIA: Reconoce a las niñas y los niños como protagonistas de la construcción curricular, considera al maestro como constructor permanente de propuestas, situaciones, ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilite nuevos aprendizajes.

Tiene en cuenta las experiencias, conocimiento, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo ya que esto se convierte en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que responda a sus intereses y el de la maestra; Es flexible al contexto social-cultural donde las niñas y los niños se desenvuelven.

Para que este escenario sea el propicio para los niños y las niñas se requiere interacciones que buscan cuidar, acompañar y provocar.

Cuidar ejercicio comunicativo y afectivo que promueve el bienestar de sí mismo y del otro. Se basa en relaciones respetuosas entre los adultos, los niños y las niñas.

Acompañar estar presentes desde la corporalidad, la palabra, y el ambiente que se dispone para ser transformado a partir de acciones conjuntas.

Provocar proponer situaciones e interacciones que reconozcan el potencial de los niños y las niñas y los rete a construir nuevas posibilidades de ser, sentir y estar en el mundo.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Que se potencia

El Desarrollo y el Aprendizaje: A la luz de la realidad de las niñas y los niños, sus particularidades, su vida en las comunidades y contextos y la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil

Para que se Potencia

LOS PRÓPOSITOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y EL PREESCOLAR

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Como se potencia

Organización de la práctica Pedagógica: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades que inundan la educación inicial y preescolar, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y niños vivirlas y experimentarlas. Son acciones que hacen parte esencial de su naturaleza infantil, de sus características, intereses y son necesarias para su desarrollo.

La literatura en la educación inicial es importante porque

- Al imaginar, mundos fantásticos y reales podemos crear, historias, lugares, criaturas, personajes y muchas cosas más.
- Permite comprender que cada momento es propicio para leer un libro o contar una historia
- Cada niño o niña puede leer cada libro a su manera
- Porque se comprende que los libros se encuentran al alcance de los niños y niñas
- Los gestos, la voz, la expresión corporal en compañía de las palabras son importantes para contar historias

La exploración del medio en la educación inicial es importante porque

- Promueve que las niñas y los niños identifiquen que existen objetos naturales y otros que son construidos por el ser humano.
- Reconozcan las diferentes formas en que se relacionan las personas.
- Construyan hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas y propongan sus propias explicaciones.
- Se acerquen a los fenómenos físicos y naturales.
- Activen su curiosidad y asombro ante las situaciones de la vida cotidiana.
- Descubran las posibilidades que su cuerpo les ofrece para moverse, desplazarse, experimentar, percibir, relacionarse con otros al tiempo que genera procesos de auto cuidado.

El arte en la educación inicial es importante porque:

1. Promueve la creatividad, la expresividad, la sensibilidad, la comunicación y el sentido estético de las niñas y los niños.

2. Permite a las niñas y los niños imaginar, experimentar, soñar, apropiarse y disfrutar el mundo en el que viven y otros mundos posibles.

3. Posibilita el acercamiento de las niñas y los niños al patrimonio y legado cultural, lo cual aporta a la construcción de la identidad personal y social.

El juego en la educación inicial es importante porque:

Crear, imaginar, representar, experimentar, explorar, compartir, descubrir, expresar, comunicar, disfrutar, sentir, conversar, reír, concertar, mover, escuchar, organizar, transformar, conocer, participar, construir, asombrar, preguntar, intercambiar, decidir, reconocer, ser, observar, discernir, convivir son algunas de las acciones que se desarrollan en el contexto del juego.

"Para que la práctica Pedagógica de Educación Inicial y el preescolar tenga la pertinencia y coherencia con los propósitos planteados para la educación inicial y el preescolar de manera concurrente y continua se pasa por las acciones de Indagar, Proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso".

INDAGAR: Comprender Para: Conocer la realidad de las niñas, los niños y sus familias en su integralidad, es decir, sus intereses, sus maneras de ser, de relacionarse con otros y los contextos donde viven.

Estructurar la práctica: Definir de manera más clara situaciones o acciones pedagógicas contextualizadas y pertinentes para ellos y ellas.

Conocer a los niños y las niñas implica tomarse un tiempo para observarlos, para escucharlos. Indagar es interpretar aquello que hay tras las palabras de las niñas y los niños, sus balbuceos, gestos, dibujos, juegos, cantos, exploraciones, para así reconocer los puntos de partida para la proyección de la práctica pedagógica. Así, las maestras y los maestros identifican a qué juegan, qué les gusta hacer, qué saben, qué les genera temor, cuáles son sus intereses y sus capacidades.

PROYECTAR

Qué y cómo proyectar o planear.

Para posibilitar:

• Oportunidades de desarrollo y aprendizaje para los niños y las niñas.

Propones:

• Ambientes.

• Espacios de interacción.

• Estrategias pedagógicas.

La proyección tiene gran importancia pues organiza, orienta y estructura el quehacer de las maestras y maestros. Es el punto de partida para construir propuestas pedagógicas que garanticen la articulación entre el hacer cotidiano y las intencionalidades pedagógicas. También atiende a las situaciones inesperadas que surgen en la interacción con los niños y las niñas. Por ende, es un proceso flexible y abierto, que permite tomar decisiones en medio de la acción que ajustan lo planeado, para dar paso al descubrimiento de otros modos de potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas. No existen formas ni formatos únicos para proyectar la planeación pedagógica, pues esta obedece a la experiencia de cada maestra o maestro, y se articula con el Proyecto Pedagógico -P.P.- o el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de su unidad de servicio, institución educativa o escenario educativo donde tenga lugar su práctica pedagógica.

Crear y construir invitaciones que promuevan la acción propia de los niños y las niñas y potencien su desarrollo; en otras palabras, diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender; Para proyectar es necesario pensar en tres preguntas: ¿qué voy a potenciar del desarrollo de los niños y las niñas?, ¿para qué lo voy a potenciar? y ¿cómo lo voy a llevar a cabo? A partir de la indagación, las maestras y maestros observan qué está sucediendo en relación con el desarrollo de los niños y las niñas, qué aprendizajes hacen evidentes y cómo buscan conocer y saber más sobre el mundo que les rodea. Desde allí, identifican cuáles son sus capacidades y definen unos objetivos que concretan su intencionalidad pedagógica.

La proyección de las experiencias se basa en la garantía de la participación y el protagonismo de los niños y las niñas, donde su voz y su acción son primordiales para darle sentido a la propuesta pedagógica diseñada y promover la curiosidad, la creatividad, la comunicación, la

resolución de problemas, la interacción con los demás y la construcción de identidad en medio de la convivencia. Todo esto, se genera a partir del acompañamiento oportuno y vinculante de la maestra o el maestro y el disfrute del juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio.

VIVIR LA EXPERIENCIA

La experiencia deja huella. Es la vivencia que sirve de motor para que los niños y las niñas desplieguen todas sus capacidades. Por ello: La experiencia es una relación bidireccional: "algo de mí es para el otro y algo del otro es para mí". Esto tiene que ver con la capacidad de las maestras y los maestros de percibir y escuchar a los niños y a las niñas y así cuidar de ellos. El maestro o la maestra presta atención a las necesidades que el niño o la niña puedan manifestar y realiza lo que cree necesario para garantizar su bienestar. De eso se trata el cuidado, de saber cuándo los niños y las niñas están cansados, cuáles son las horas más adecuadas para tomar el alimento, en qué momento necesitan ayuda para ir al baño, en qué momento requieren ser escuchados o cuándo ofrecerles posibilidades para explorar, expresarse y jugar con materiales adecuados y seguros. Así, el niño o la niña va aprendiendo a motivar respuestas de otros ante necesidades propias, construye sensación de bienestar porque se siente acogido y comienza a confiar en sí mismo y en los demás, mientras aprende también a cuidarse y a cuidar.

La experiencia se construye en medio de interacciones que parten de los intereses y procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

VALORAR EL PROCESO

Tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron. Desde allí, los maestros y maestras pueden enriquecer sus propuestas iniciales, o proyectar nuevas rutas que les permitan reformular sus acciones y ajustarlas para responder de manera más propicia a los intereses de los niños, las niñas y las familias. Con esto, pueden fortalecer su saber pedagógico, potenciar sus capacidades para acompañar, cuidar y

provocar, ser cada vez más sensibles y crear ambientes, espacios, momentos y tiempos para que los niños y las niñas puedan crear y construir sus propios conocimientos. La valoración puede enfocarse en distintos aspectos, pero esencialmente, debe considerar volver sobre: lo indagado, lo proyectado y su relación con la experiencia vivida; y, el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Bibliografía.

Bases Curriculares para la Educación Inicial y el preescolar (MEN 2017).

EL AULA INFANTIL UN ÁMBITO DEMOCRÁTICO DE LIBRE EXPRESIÓN

Mg. MARINA VELA ESCANDÓN.
Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo.
Pedagoga e investigadora en el campo de la Infancia, se desempeña como docente de la Institución Educativa Juan Bautista Migani y catedrática en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, adscrita al programa de Pedagogía Infantil.
Pertenece al grupo de investigación: Lenguajes, Representaciones y Educación.
Vinculada a la red para la transformación de la formación docente el lenguaje, la red la paz se toma la palabra, Asociación Mundial de Educación Infantil. AMEI.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un creciente interés por la investigación narrativa en el campo de las ciencias sociales porque la narración es una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento. Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente; así mismo, construimos la realidad social a través de historias y relatos.

El aula infantil un ámbito democrático de libre expresión promueve el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y discursivas en los niños y niñas, para empoderarse de la palabra en la toma de posiciones sobre aquello que los afecta en la vida escolar y extraescolar. Esto significa incorporarse en las discusiones y la participación en la vida social y cuestiones públicas, desde actividades creadoras en las cuales se articule el placer, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo, la cotidianidad.

Provocar la participación y expresión, en contextos democráticos, a fin de desarrollar actitudes de interés ante los hechos de la realidad y la cotidianidad.

OBJETIVOS

Analizar los orígenes y epistemología de la investigación biográfico narrativa.

Comprender las fases de la investigación narrativa.

Realizar un taller en pequeños grupos sobre narrativas de NNAJ.

METODOLOGÍA

El taller se desarrollará en las siguientes fases

Fase de inicio:

- Recorrido por el museo de la pregunta
- Estudio de televisión
- Cabina de radio
- Reportajes

Fase de desarrollo:

- Implicaciones de aula democrática
- Producción de relatos

Fase de cierre:

- Juego trabajo
- Proyección de opciones para el aula
- Lecciones aprendidas.

Cartulinas en octavos, instrumentos musicales, resma de papel, marcadores, cinta de enmascarar, tijeras, sonido, lana de colores.

Bibliografía

Laborda, Y. Dar voz al niño. 2019: Grijalbo

Banco de la República (2017). Proyecto la paz se Toma la palabra.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial el en el marco de la atención integral.

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Bogotá: Panamericana Editorial.

SONIDOS GESTOS Y MANCHAS EN EL AULA CREATIVA

Mg. JORGE ALFONSO VERGARA DÍAZ.
Docente tutor programa todos a aprender del MEN y secretaria de educación de Caquetá. Docente catedrático de artes d Roa universidad de la amazonia. Licenciado en artes plásticas para la educación básica. Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo social y cultural.

Los lenguajes expresivos como mediadores del aprendizaje, facilita la integración de saberes, la participación activa de los infantes, con el taller se beneficia a la Comunidad Educativa. Se pretende generar ideas, inquietudes para atreverse a realizar apuestas con nuevas didácticas para el proceso de aprendizaje en los niños y niñas, lo que permitiría el desarrollo integral en sus dimensiones a través de lo lúdico. Es importante porque aumenta ostensiblemente el nivel de sensibilidad de los educandos, como elemento fundamental para prevenir acciones que afecten al otro, aprender con todos los sentidos, aprender desde la vivencia, así mismo fortalecer valores propios para la sana convivencia escolar.

El propósito de la Educación Artística es enseñar a pensar, a resolver los problemas con eficacia, a tomar decisiones bien meditadas y a disfrutar de toda una vida de aprendizaje. El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los y las alumnos(as) para la vida y la paz; entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico, el pensamiento contemplativo, la transformación simbólica, la comunicación y la canalización de sus talentos e inclusión de los y las demás a la vida escolar productiva. De hecho, las artes sirven de punto de encuentro o eje integrador de las áreas obligatorias y fundamentales.

El arte es el reflejo de lo que son los pueblos. El estudio de la historia nos demuestra que la mayor calidad de producción artística la tienen los pueblos que más logros alcanzaron en los campos social, científico y cultural en general. Las economías más destacadas y los pueblos más poderosos también produjeron refinados testimonios artísticos, que se miden por la producción arquitectónica, literaria, pictórica, musical y de las demás artes, y en el nivel cultural de la sociedad en conjunto. Los colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara y cultivada.

Se nos identifica como país violento lo cual, con frecuencia nos lleva asumir una actitud negativa hacia otros pueblos. Desafortunadamente, los índices tan altos de violencia del país nos delatan. Vivimos en un ambiente agresivo inducido generalmente por personas que no necesariamente se consideran violentas.

Una manera de cambiar esta situación es emplear la actividad cultural, pero no en el sentido de producir espectáculos y grandes artistas, sino cambiando las formas de violencia.

modificando las maneras de comunicarnos; utilizando, por ejemplo, los lenguajes artísticos.

OBJETIVO: Permitir a los participantes, reconocer la importancia e incidencia del arte, como ocupar el tiempo libre y reducir los efectos del conflicto armado, enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades, y construir espacios de convivencia propios para proyectarse a través de eventos culturales y de ciencia de manera ética.

Sobre el docente recae la responsabilidad del comportamiento del alumno, debe disponer de un amplio repertorio de posibilidades educativas, con el fin de que su labor sea eficaz en todo momento.

La decisión de tomar un "estilo de enseñanza", depende de diversas circunstancias, como número de alumnos, edad de los mismos, tipo de tarea a desarrollar, espacio disponible… y sobre todo, depende de la propia personalidad del educador, de la "personalidad" del grupo y de las características psico-sociales de uno y otros. Para ello, se tendrá en cuenta el estilo "DESCUBRIMIENTO GUIADO" en la Educación Básica Primaria, mediante este estilo se entra en el terreno de la cognición, está basado en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger, induce al alumno a la necesidad de buscar respuestas, soluciones. Le induce por tanto a investigar y descubrir.

La función del profesor no es la de dar respuestas claras y concretas a cada alumno sino, precisamente la de estimular e impulsar en ellos la necesidad de descubrir algo. El proceso se podría esquematizar: disonancia cognitiva…Búsqueda…Descubrimiento. Para conseguirlo, el profesor deberá modificar su forma de dar la clase, fundamentalmente a lo que se refiere a las respuestas que da a sus alumnos, debiendo ser una nueva interrogación a los mismos.

La evaluación en este sistema se da constantemente en cada paso al reforzar positivamente las respuestas acertadas. Así mismo la evaluación total puede darse al lograr el alumno la meta deseada o al alcanzar los últimos estadios del proceso, (no todos los alumnos alcanzarán en el mismo periodo de tiempo los mismos objetivos).

Los sonidos, los gestos y las manchas son unos de los muchos mediadores del aprendizaje, facilitan la integración de saberes, la participación activa de los infantes, con el taller se pretende generar ideas, inquietudes para atreverse a realizar apuestas con nuevas didácticas para el proceso de aprendizaje en los niños y niñas, lo que permitiría el desarrollo integral en sus dimensiones a través de lo lúdico.

El mayor dividendo, es el aumento ostensiblemente de la sensibilidad en los educandos, como elemento fundamental para prevenir acciones que afecten al otro, aprender con todos los sentidos, aprender desde la vivencia, así mismo fortalecer valores y competencias socio emocionales.

El taller se desarrolló conociendo los intereses de los participantes en una mesa redonda en el piso, luego, unos minutos de respirar, pensar y actuar.

En el mismo espacio con los pies descalzos, sobre muchas cartulinas, con los ojos cerrados se inició a caminar con ayuda del sonido y la voz del tallerista para entrar al espacio de interés de los participantes, haciéndolos escuchar y soñar por la selva imitando los movimientos de los animales que se escuchaban… con ello, descubren las posibilidades del cuerpo al moverse, danzar, asumir diferentes posiciones al representar diversos personajes, apropiarse de la música y de los sonidos. Dan rienda suelta a su imaginación, al generar mundos posibles, al representar el mundo de formas inimaginables. Conocen y apropian las expresiones, rituales, y dinámicas propias de su cultura. Desarrollan la sensibilidad y el sentido estético. Descubren los colores, texturas, trazos y matices diversos. Se vivencia los proyectos pedagógicos de aula en las provocaciones.

Dejado en la memoria del cuerpo y la mente la música se pasa al garabateo de la gramática con música, un medio para instalar en el niño el vínculo Grafico-sonido, antecesor a cualquier estructura gramatical.

Es una actividad creadora donde el niño ordena su ritmo, define su lateralidad, se moldea a sí mismo y adquiere conciencia del símbolo, relacionado al significado, entendiéndolo no solo desde el intelecto sino desde su cuerpo.

En las actividades de modelado dan forma a masas como las plastilinas, pintan, dibujan, y dejan trazos. Crean sus propias obras en las que comunican las formas como viven, perciben y sienten el mundo.

Basado en la artista performativo y visual HEATHER HANSEN, que actualmente reside en Los Ángeles. Originario de Idaho, donde mezcla la danza, teatro y el dibujo artístico. Con apoyo musical, crayones y cartulinas en el piso se dibuja con apoyo de la motricidad gruesa, se concluye como lo dice J.L. Muniáin (1997), «La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral». (Berruezo 2008).

Bibliografía.

- Berruezo, P. P. (1995): "El cuerpo, el desarrollo y la Psicomotricidad". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias. p. 4.
- Berruezo, P.P. (2008): "El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico". Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Campus Espinardo. 30100 Murcia.
- Ayala, D. M. (1999) La expresión corporal su enseñanza por el método natural evolutivo. Barcelona, España: INDE publicaciones.
- Lowenfeld, V. (1971). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos aires: segunda edición Kapelusz.
- Stokoe, P. (1994). "introducción", el "despertar" y el "estímulo sonoro", en la expresión corporal. Barcelona, Paidos: Técnicas y lenguajes corporales, G.
- MAYA, T. (2001). Dibujo rítmico: El garabateo de la gramática musical. Medellín: Cantoalegre Corporación musical.

Universidad de la Amazonia

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
MODALIDAD A DISTANCIA

INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS COMO EXPERIENCIAS ACADÉMICAS FRENTE A LAS REALIDADES DE LAS INFANCIAS

"La Universidad hacia el Posconflicto"
Florencia – Caquetá

PARTICULARIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE MADRES GESTANTES Y NIÑOS HASTA LOS 3 AÑOS EN EL MUNICIPIO DE FLORENCIA CAQUETÁ

Mg. GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN.
Licenciado en Pedagogía infantil, Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Magister gestión tecnología educativa. Docente del Programa licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia. Miembro de los grupos de investigación pedagogía e infancia y Ambientes de Aprendizaje Virtuales y a Distancia. Coordinador del semillero de investigación LINFA. Coordinador de Línea de investigación Ondas COLCIENCIAS. Miembro activo de la red de docentes comprometidos por la Paz

INTRODUCCIÓN

La presente investigación resulta pertinente para la comunidad académica, investigativa y en general porque permite conocer de primera mano las concepciones que en el municipio de Florencia Caquetá se tiene en torno a las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años, esto con el fin de caracterizar los imaginarios que existen en el contexto; aspectos para sistematizar con el fin de conocer la percepción sociocultural sobre el desarrollo infantil desde el vientre materno. A nivel Académico y social se busca ser referente para futuras investigaciones relacionas con la construcción del concepto de infancia e infancias propias de la región Amazónica. Con lo cual se espera trascender con aportes que conlleven a clarificar y unificar el concepto que se tiene sobre el periodo gestacional y los primeros años de vida. Ahora bien, con los resultados de esta investigación se beneficiarán los diversos actores y escenarios de la infancia referente.

La investigación tiene implicaciones para una amplia gama de problemas prácticos relacionados con los entornos adecuados para estas edades. Así como, la posibilidad de que los maestros de infancia en formación comprendan la necesidad de partir de la realidad social para generar aprendizajes y ambientes contextualizados, reales y pertinentes para el desarrollo de competencias propias de agentes educativos para las infancias.

Así mismo, el valor teórico de la investigación aporta al conocimiento académico investigativo y de la región, porque los resultados se consideran un referente para continuar futuras investigaciones relacionadas con el periodo gestacional y los primeros años de vida del ser

humano. Además, la utilidad metodológica de la investigación consiste en aportes contextualizados que aportan a crear nuevos instrumentos que contribuyan a caracterizar la infancia e infancias de la región y el país con el fin de definir y construir conceptos propios de las infancias; igualmente la delimitación de ambientes, variables o relación de variables propias del objeto de la presente investigación. Para finalizar el objetivo de la investigación es Caracterizar las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia – Caquetá

OBJETIVOS

General

Caracterizar las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia – Caquetá.

Específicos

Establecer criterios de selección para la población objeto de investigación focalizada.

Diagnosticar pedagógicamente las condiciones socioculturales de mujeres gestantes y niños de 0 a 3 años.

Analizar la información recolectada en torno a las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia – Caquetá

RESUMEN

La investigación tiene como finalidad caracterizar la influencia que tiene el entorno sociocultural en el desarrollo de los niños y niñas desde el vientre materno hasta los primeros 3 años de vida. En este sentido la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky juega un papel importante porque busca que el niño no sea tomado como un sujeto de atención y cuidado sino como un sujeto activo, donde el desarrollo tenga en cuenta aspectos como los relacionados con procesos colaborativos que se dan mediante la interacción social lo cual permite ir adquiérelo nuevas y mejores habilidades no solo cognoscitivas sino también para la vida. (Carrera & Mazzarella, 2001)

En correspondencia con el párrafo anterior las actividades que se realizan de forma compartida a nivel social y cultural permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que les rodea apropiándose de ellas. (Regader, 1998)

Por otro lado, retomando a (Regader, 1998) en la teoría sociocultural el papel de los adultos es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje y correcto desarrollo de los niños y niñas, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar facetas , habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige, de aquí la importancia de conocer y poder caracterizar las concepciones que las mujeres gestantes, madres, cuidadores y demás tengan con respecto a la gestación, desarrollo del niño y los contextos en que tiene su hacer.

Desde los argumentos antes mencionados se hizo necesario en el municipio de Florencia Caquetá, caracterizar estos aspectos sociales y culturales que están incidiendo en el desarrollo de los niños con el fin de fortalecer o proponer acciones de mejora. Esto permitió proponer acciones contextualizadas. Lo anterior sin desconocer la riqueza social y cultural de la región así mismo las realidades que en ella tienen lugar.

ABSTRACT

The research aims to characterize the influence that the sociocultural environment has on the development of children from the womb to the first 3 years of life. In this sense the sociocultural theory proposed by Vygotsky plays an important role because it seeks that the child is not taken as a subject of care and care but as an active subject, where development takes into account aspects such as those related to processes collaborative skills that occur through social interaction, which allows it to be acquired by new and better skills not only cognitive but also for life. (Carrera & Mazzarella, 2001)

In correspondence with the previous paragraph, activities carried out in a shared way at the social and cultural level allow children to internalize the thought and behavioural structures of the society around them by appropriated them. (Regader, 1998)

On the other hand, taking up (Regader, 1998) in sociocultural theory the role of adults is to support, direct and organize the learning and correct development of children, in the previous step before he may be able to master facets , having internalized the behavioral and cognitive structures that activity requires, hence the importance of knowing and being able to characterize the

conceptions that pregnant women, mothers, caregivers and others have with regard to gestation, development and the contexts in which it has its doing.

From the aforementioned arguments it became necessary in the municipality of Florence Caquetá, to characterize these social and cultural aspects that are affecting the development of children in order to strengthen or propose Improvement. This allowed contextualized actions to be proposed. The above is not known to the social and cultural richness of the region, as well as the realities that take place there.

METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo fue el pertinente en el proceso de investigación que se llevó a cabo frente a Caracterizar las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia - Caquetá, debido a que permitió no solamente conocer el objeto de estudio sino también, recolectar datos a través de la descripción y evaluación, de esta manera ofrecer mayor validez, credibilidad y confiabilidad en la investigación. Tal y como se menciona: "La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular." Este enfoque permite estudiar y analizar los resultados.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se orienta desde el enfoque de Elliot (2000), que adopta el paradigma mixto, es decir:

"… esto toma importancia cuando se analiza la postura crítica ante la capacidad del método científico en cuanto a la comprensión e interpretación de las interrelaciones humanas que juegan un papel decisivo en la resolución de los problemas que tienen lugar en el ámbito de la realidad concreta. Rechaza la pretendida objetividad de la ciencia positivista y en el lugar plantea un marco

de interpretación etnosociológico que, partiendo de la intersubjetividad, ofrece la posibilidad de contribuir a lograr una interpretación y explicación más profunda de los problemas propios".

El presenten enfoque aporta a la investigación técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso de investigación los cuales implican el manejo de datos cualitativos, los cuales a su vez permiten describir y medir los hallazgos al identificar la incidencia que tiene sobre la formación de docentes de primera infancia pertenecientes al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, en el marco del espacio académico de Escuela maternal y niños de 0 a 3 años.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Agregando a lo anterior, la investigación-acción "analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes) y que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los 'problemas teóricos' definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber". La investigación-acción es de beneficio para esta propuesta, porque por medio de la estructura propuesta se constituye un proceso continuo, que tiene por finalidad proyectar un espiral donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación del trabajo.

POBLACIÓN

La presente investigación se desarrolla en el departamento del Caquetá el cual se encuentra ubicado en la zona sur del país, en el noroeste de la región de la Amazonia; localizado entre los 00º 42' 17'' de latitud sur y 02º 04' 13'' de latitud norte y los 74º 18' 39'' y 79º19' 35'' de longitud oeste. Cuenta con una superficie de 88.965 km2 lo que representa el 7.79 % del territorio nacional. Limita por el Norte con los departamentos del Huila y Meta, por el Este con los departamentos del Guaviare y Vaupés, por el Sur con el río Caquetá que lo separa de los departamentos del Amazonas y Putumayo, y por el Oeste con los departamentos del Cauca y Huila. Es la ciudad más importante

en el suroriente del país por el número de habitantes, los más de cien años de historia y desarrollo institucional del Estado.

La Universidad de la Amazonia se encuentra ubicada, en Florencia Caquetá. El Campus Porvenir se encuentra en la dirección Calle 17 Diagonal 17 con Carrera 3F - Barrio Porvenir, Tel: (+57) 8-4340591. Además, la Universidad cuenta con varios campus como lo son "Centro", "Social", además del centro de investigaciones "Macagual". Así mimo CLEAD en varios municipios del Caquetá y departamentos vecinos como Huila, Putumayo, Guaviare, Vaupés, Amazonia. El campus donde se desarrolla la investigación es el campus porvenir. En el cual se encuentran ubicados tanto estudiantes, como docentes adscritos al programa de Licenciatura en pedagogía Infantil Modalidad a Distancia.

Según (DANE, 2017) durante el 2016 en Florencia se presentaron 3.061 nacimientos en la cabecera municipal. Así mismo, (Florencianos, 2016) informo que los embarazos en adolescentes son notorios; donde para el primer semestre del 2015 se presentaron 1.110 casos, en el 2017 se presentaron 966. Por otro lado, al consultar las bases de datos de (DANE, 2017) se ha identificado que la cantidad de niños entre 0 y 4 años en el municipio de Florencia es de 11.497, lo cual es un valor significativo frente a la población total del municipio que es de 99.566 habitantes.

MUESTRA

La muestra para la presente investigación es 40 madres gestantes y 60 niños entre los 0 y 3 años de edad los cuales fueron focalizados por los estudiantes del IV semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.

TECNICAS E INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de la investigación se hizo uso técnicas e instrumentos que permitieron recopilar información de manera confiable, y que sirviera para conocer a fondo la problemática encontrada; las técnicas utilizadas son:

Entrevista: "La entrevista dan flexibilidad a la forma de recoger la información permiten la relación personal investigador entrevistado" es decir que a partir de este instrumento se puedo recolectar información de primera mano sobre problemáticas existentes como en lo (socio, cultural) etc., que afectan el contexto. Lafrancesco (2003).

Observación Directa. Esta técnica permitió identificar y analizar una problemática existente. Según Sampieri (1997) "puede servir para determinar la aceptación dentro de un grupo, analizar conflictos, relaciones entre pares, etc."

Análisis Documental. El objetivo del análisis documental fue obtener información clave sobre la población focalizada" de otra parte, permite conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en la situación socio-cultural, objeto de estudio". De esta manera se tiene un concepto más amplio de la problemática hallada. Sandoval (2002).

La Observación Participante. En la vida del grupo u organización que se estudia, entrando en conversación con el miembro y estableciendo un estrecho contacto con ellos. La observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador "participa" de la situación que requiere observar". Bautista (2011).

El diario de Campo. Es un instrumento que se utiliza para registrar de forma sistémica la experiencia investigativa de tal forma que se deje memoria acerca de cómo el investigador percibió la realidad observada y otros aspectos relacionados con la investigación

Encuesta. Es un procedimiento dentro de los diseños de una investigación descriptiva en el que el investigador busca recopilar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información ya sea para entregarlo en forma de tríptico, gráfica o tabla. Los datos se obtienen realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total.

Variables

Según González, las variables se utilizan para designar cualquier característica o cualidad de la unidad de observación, son los elementos principales del problema, de los objetivos, de ellas se habla en los marcos, en la metodología se plantea la forma de observarlas, medirlas, presentarlas y analizarlas.

Variable Independiente

Son las causan que generan y explican los cambios en la variable dependiente. Diseños Experimentales: Es el tratamiento que se aplica. Existencia de documentos sobre particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia – Caquetá.

- Incidencia que tiene las condiciones sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia. Particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia

Variable Dependiente

Se modifican por acción de la variable independiente. Efectos o consecuencias que se miden y que dan origen a los resultados de la investigación.

- Análisis documental sobre particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia - Caquetá

- Pertinencia del plan de acción y su Incidencia en la identificación condiciones sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia.
- Caracterización de las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años en el municipio de Florencia

PROCEDIMIENTO

La metodología se desarrollará en cinco (3) fases:

FASE 1: Selección de la Muestra o población objeto de investigación: Criterios de selección de los grupos focalizados.

FASE 2: Diagnóstico socio cultural: En esta fase se indaga acerca de las particularidades sociales y culturales. Igualmente, acerca de las concepciones que posee la población objeto de estudio sobre el embarazo y los niños de 0 a 3 años.

FASE 3: Análisis de información: En esta fase se analiza la información recolectada en torno a las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia - Caquetá

FASE 4 EVALUACIÓN: Caracterizar las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años de edad en el municipio de Florencia – Caquetá

RESULTADOS

La presente investigación resulto pertinente para la comunidad académica, investigativa y en general porque permio conocer de primera mano las concepciones que en el municipio de Florencia Caquetá se tiene en torno a las particularidades sociales y culturales de madres gestantes y niños hasta 3 años, esto con el fin de caracterizar los imaginarios que existen en el contexto. Aspectos para sistematizar con el fin de conocer la percepción sociocultural sobre el desarrollo infantil desde el vientre materno.

A nivel Académico y social se crearon ser referente para futuras investigaciones relacionas con la construcción del concepto de infancia e infancias propias de la región Amazónica. Con lo cual se espera trascender con aportes que conlleven a clarificar y unificar el concepto que se tiene sobre el periodo gestacional y los primeros años de vida. Ahora bien, con los resultados de esta investigación se benefician los diversos actores y escenarios de la infancia.

Así mismo, el valor teórico de la investigación aporta al conocimiento académico investigativo y de la región, porque se considera un referente para continuar futuras investigaciones relacionadas con el periodo gestacional y los primeros años de vida del ser humano. Además, la utilidad metodológica de la investigación consiste en aportes contextualizados que aportan a crear nuevos instrumentos que contribuyan a caracterizar la

infancia e infancias de la región y el país con el fin de definir y construir conceptos propios de las infancias; igualmente la delimitación de ambientes, variables o relación de variables propias del objeto de la presente investigación.

A nivel investigativo para consolidar los resultados es necesario elaborar un capítulo a nivel discursivo donde se contrasten los hallazgos con referentes conceptuales y variables establecidas durante la investigación, aspecto a ser trabajado con el fin de presentar los resultados en un libro.

Bibliográfica

BAUTISTA, Nelly Patricia (2011). Proceso de la investigación Cualitativa, Epistemología, Metodología y Aplicaciones. Editorial el manual moderno, Bogotá, D. C. Colombia.

Barbero, J. M. (2005). Restos culturales de la comunicación a la educación. Nueva sociedad, No. 169. Cali Colombia.

Crook, C. (1998). Una introducción al aprendizaje colaborativo. Conexión Universidad EAFIT, 9-10.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. La revista Venezolana de Educación, 5. Recuperado el 9 de 03 de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf

Colombia. (1991). CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Obtenido de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

Congreso de la Republica - Colombia. (2 de 08 de 2016). Ley 1804 2016. Obtenido de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm:

Danés. (22 de diciembre de 2017). AnálisisElNE. (22 de diciembre de 2017).https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticaspor-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2016

Febvre, L. (1961). La tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia (Vol. 4). (U. Tipográfica, Ed.) Mexico, Mexico : Editorial Hispanoamericana.

Florencianos. (08 de 12 de 2016). Florencianos.com. Obtenido de Florencianos.com: https://www.florencianos.com/madresgestantes-y-embarazos-adolescentes-prioridad-de-la-gobernacion-del-caqueta/

Leonor, J. (2007). rcientificas. Zona Proxima, ISSN 1657-2416(8), 16. Recuperado el 10 de 03 de 2018, de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096

Mostaza, F. (2002). "El desarrollo temprano de Chile y el cerebro, la base para la salud, el aprendizaje y el comportamiento de la vida. En Del desarrollo infantil temprano al desarrollo humano". (M. E. Young, Ed.) El Banco Mundial, 120. Recuperado el 05 de 03 de 2018, de http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

M Giovanni. V.Lafrancesco. Módulo. La investigación en educación y pedagogía fundamentos y técnicas. Año/ 2003.pag 109

Regader, B. (1998). https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky. Obtenido de https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky.

Restrepo Gómez Bernardo (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia, 2006, Bogotá, D. C, [En línea] [consultado el 10 de Marzo de 2018] Disponible en: archivo:///C:/Usuarios/PC%20TRABAJO/Descargas/1739-3399-1-SM%20(1).pdf

Vera, V. L. (2008). LA INVESTIGACION CUALITATIVA. (U. INTERAMERICANA, Ed.) Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de LA INVESTIGACION CUALITATIVA: http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html

Sampieri, Roberto Hernández. Collado, Carlos Fernández. Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la Investigación, 4ta Edición, México D.F, 2006, 1998,1991, Pag. 5

Sampieri (1997) (259-261) Análisis de estrategia didácticas y su influencia en su desempeño escolar [citado el 10 de febrero de 2016]. DISPONIBLE EN:INTERNET: http://estrategiasdidacticas.jimdo.com/t%C3%A9cnicas-deinvestigacion/observaci%C3%B3n-directa/

Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002) modulo 4: investigación cualitativa. Colombia. pg. 138

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LAS INFANCIAS.

Mg. Katherynne Carballo Marin
Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia; especialista en Docencia Universitaria, Magister en Administración y Planificación Educativa, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología; docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia. Coinvestigadora del semillero de investigación LINFA y miembro activo de la red de docentes comprometidos por la Paz.

INTRODUCCIÓN

Día a día las infancias se ven inmersas en situaciones de conflicto y violencia, tema que pocas veces se tiene en cuenta en los procesos de paz abordados a nivel internacional y nacional, tal como se evidencia en el último documento presentado por el Departamento (DNP) en el año 2016 donde se rinde cuentas sobre la incidencia del conflicto en el pueblo colombiano y así mismo el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un Nuevo País" define como uno de sus pilares la construcción de paz sostenible y duradera. Esta construcción de paz va más allá del fin del conflicto y plantea un avance en la disminución de las desigualdades sociales, económicas y territoriales hoy existentes, sin embargo, al hacer una revisión a fondo de dicha documentación se aprecia que no se tiene en cuenta de forma activa a la infancia, siendo encontrado solo dos puntos los cuales hablan de "guarderías rurales y procesos de acompañamiento asistencial al desarrollo de los niños", elementos que son contrarios a lo propuesto en las políticas de infancia contenidas en la ley 1804 de 2016, puesto que en las antes mencionadas se pretende reconocer al niño como sujetos de derechos, e insta al Estado a la garantía y cumplimiento de los mismos, a la prevención y restablecimiento inmediato de sus derechos.

En consecuencia, es necesario diseñar, implementar y evaluar acciones que promuevan la construcción de Paz, con el fin de disminuir desigualdades sociales, económicas y culturales. Asimismo, se considera que para proyectar una Paz duradera y sostenible difícilmente se logra únicamente vinculando a los actores y escenarios armados o al margen de la ley, sino que se debe transcender a otros entornos y actores donde el conflicto está presente, por ejemplo el sector educativo, en este sentido, los centros educativos no son únicamente lugares donde se comparte o

se aprenden conocimientos, sino que, como organización, son espacios de convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos… y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos. (Tuvilla Rayo, 2005).

Desde esta perspectiva, la escuela es el escenario esencial donde entrelazan los intereses y necesidades de la comunidad, adquiriendo las herramientas principales para vivir en comunidad de manera positiva y desarrollar competencias para responder a las realidades del entorno, contribuyendo a la construcción de una paz verdadera, estable y duradera. Para ello en el marco del IX semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de la Amazonia se desarrollaron propuestas de intervención encaminadas a la construcción de paz en las infancias las cuales se sistematizarán estas experiencias de práctica. Teniendo claro que para lograr que las aulas y contextos donde están las infancias se conviertan en territorios para la paz es necesario el reconocimiento de sí mismo y del otro, donde el diálogo y la concertación son aspectos que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece en las competencias ciudadanas, además de reconocer el respeto de normas y cultura ciudadana como aspectos que pueden ser dinamizados a partir de lo expuesto por Rafael Grasa cuando habla de construir paz desde las tres (3) "RRR". La primera hace bibliografia a RESOLVER motivos e incompatibilidades, la segunda se refiere a RECONSTRUIR desde lo material e inmaterial y por ultimo RECONCILIAR donde los procesos de resiliencia deben permitir que el hombre y en este caso el niño resulte ser capaz de mirar a la cara al otro y disculpar; así mismo, generar proyectos en común en las aulas de clase; las cuales se convierten en un escenario para la trasformación del tejido social sin olvidar los procesos cognitivos que se deben dar en los diferentes contextos donde tienen lugar las infancias.

Para concluir, la edificación de paz en Colombia es un reto que todos los ciudadanos y el Estado deben afrontar, movilizar y acompañar iniciativas que favorezcan la construcción de escenarios de paz dirigidas principalmente a las infancias.

OBJETIVO GENERAL

Sistematizar proyectos de aula para la construcción de paz en las infancias, diseñados y aplicados en contextos escolares por estudiantes del IX semestre Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de la Amazonia en el marco de las prácticas profesionales 2017 al 2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Establecer preguntas iniciales en el marco de la sistematización de experiencias.

Recuperar la experiencia vivida desde las experiencias de práctica de los estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Reflexionar críticamente en torno a los resultados de la sistematización de los proyectos de aula para la construcción de paz en las infancias

CONGRESO NACIONAL POR LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS

RESUMEN

Este documento es el resultado de una investigación cualitativa, desarrollada en el marco del Semillero de Investigación LINFA, la cual tuvo como objetivo principal sistematizar las experiencias vividas desde las prácticas profesionales de los estudiantes del IX semestre del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de la Amazonia en el año 2017; experiencias logradas a través del diseño y ejecución de proyectos de aula para la construcción de paz en las infancias, diseñados y aplicados en contextos escolares a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas con el fin de construir actividades pertinentes y relevantes las cuales convirtieron los contextos educativos en laboratorios para la paz, a través de las fases de sistematización propuestas por Oscar Jara, donde en la primera fase se establece el punto de partida, que empieza con la identificación del eje y el objeto de la sistematización, en la siguiente fase los investigadores deben hacer las preguntas iniciales que pretende contestar con el estudio de la experiencia. En la tercera fase es donde se recupera la experiencia vivida y en la última fase es donde se realiza la reflexión crítica, para terminar con lo que llama el punto de llegada que corresponde a las conclusiones y propuestas innovadoras. Como resultado del presente proceso investigativo se obtuvo la reflexión crítica en torno a cada una de las experiencias, evidenciado la

importancia de hacer uso significativo a los productos desarrollados en el marco de las prácticas de formación profesional de Licenciados en Pedagogía Infantil.

ABSTRACT

This document is the result of qualitative research, developed within the framework of the LINFA Research Seed, which had the main objective of systematizing the experiences lived since the professional practices of the students of the IX semester of the program Bachelor's Degree in Children's Pedagogy University of the Amazon in 2017; experiences achieved through the design and implementation of classroom projects for the construction of peace in children, designed and implemented in school contexts based on the interests and needs of children in order to build relevant activities And which turned educational contexts into laboratories for peace, through the systematization phases proposed by Oscar Jara, where in the first phase the starting point is established, which begins with the identification of the axis and the object of the systematization, in the next phase researchers should ask the initial questions that they intend to answer with the study of experience. In the third phase is where the lived experience is recovered and in the last phase is where critical reflection is carried out, to end what it calls the point of arrival that corresponds to the innovative conclusions and proposals. As a result of the present research process, critical reflection was obtained around each of the experiences, evidenced the importance of making significant use of the products developed within the framework of the professional training practices of Bachelor's degrees in Children's Pedagogy.

METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo es el pertinente para utilizarlo en el proceso de investigación que se lleva a cabo frente a sistematizar experiencias de prácticas de los estudiantes de IX semestre Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de la Amazonia proyectos de aula para la construcción de paz en las infancias, lo cual permite no solamente conocer el objeto de estudio sino también, recolectar datos a través de la descripción y evaluación, de esta manera ofrecer mayor validez, credibilidad y confiabilidad en la investigación. Tal y como se menciona: "La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones,

asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular." Este enfoque permite estudiar y analizar los resultados obtenidos en la investigación. (Vera, 2008)

La metodología propuesta es la investigación-acción participación (IAP) la cual combina dos (2) procesos, "el de conocer" y "el de actuar", implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables. a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (Jara, 2012).

Se buscó que las fases de sistematización estuvieran en correspondencia con los planteado por Jara (1998) donde en la primera fase se estableció el punto de partida, que empiezo con la identificación del eje y el objeto de la sistematización, en la siguiente fase los investigadores debieron hacer las preguntas iniciales que pretende contestar con el estudio de la experiencia. En la tercera fase es donde se recupera la experiencia vivida y en la fase siguiente se realiza la reflexión crítica, para terminar con lo que llama el punto de llegada que corresponde a las conclusiones y propuestas innovadoras. (Jara O. 1998)

RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos con el proceso se han conseguido constatar como los proyectos pedagógicos de aula promueven las buenas prácticas en los diversos contextos escolares a partir de una práctica deliberada, fundamentada en la acción consciente y asociada al hecho educativo y social. Así mismo, definir como proceso metodológico la sistematización resaltando

que es de gran utilidad para las organizaciones educativas, en especial para las universidades, que, a través de sus funciones universitarias, y en especial la Extensión Universitaria, se involucran en el desarrollo social, con y hacia las comunidades, promoviendo la participación de estudiantes, como parte del perfil de formación integral.

Principalmente con el proceso desarrollado con los estudiantes de IX semestre del programa LPI permitió reconocer la Sistematización de Experiencias como estrategia en la producción del conocimiento reflexivo y crítico, a partir de la práctica y las experiencias vividas que toman especial relevancia en el contexto educativo. En este caso, desde su pensamiento conceptual, se entiende como un proceso reflexivo, analítico e interpretativo que parte de la noción de realidad que poseen los involucrados para comprender la experiencia de la cual forman parte. En ese orden de ideas, se desarrollaron 14 propuestas de intervención en el marco de la metodología de proyectos pedagógicos de aula en las diferentes instituciones educativas con las cuales se tiene convenios interinstitucionales, proyectos ejecutados en los grados transición y primero de E.B.P los cuales tuvieron como objetivo:

- Crear ambientes propicios para promover el respeto y el reconocimiento de sí mismo y de sus pares, para que a partir de ello de reconstruya la concepción de paz, formando un tejido social con los niños y niñas del grado transición a partir de los títeres como esta estrategia pedagógica.

- Generar ambientes de paz que permitan fortalecer los valores fundamentales en la familia y escuela con los niños y niñas del grado transición del Instituto Técnico Industrial.

- Implementar un proyecto pedagógico de aula para edificar PAZ desde el valor respeto en el grado transición de las Instituciones Educativas Agrotécnico Mixto de Belén de los Andaquíes y Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de Montañita Caquetá.

- Desarrollar actividades que promuevan la tolerancia para la construcción de la paz en los niños del grado primero de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro mediante actividades artísticas, como la pintura y el dibujo.

- Estimular el diálogo para la paz como un canal para la inclusión social en el marco del postconflicto en la I. E Barrios Unidos del Sur.

- Difundir en la educación inicial conceptos y herramientas básicas que coadyuvan a fortalecer el aprendizaje y la apropiación de valores para la sana convivencia y la construcción de la paz en la Fundación Educativa de Timaná – FUNDET- Colegio la Anunciación.

- Aportar a la construcción de paz, desde los imaginarios que tienen los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede La Libertad

- Crear ambientes propicios para promover el respeto y el reconocimiento de sí mismo y de sus pares, para que a partir de ello de reconstruya la concepción de paz, formando un tejido social con los niños y niñas del grado transición a partir de los títeres como esta estrategia pedagógica.

- Generar espacios de interacción para promover el diálogo, la tolerancia y la buena convivencia en pro de la reconstrucción de un tejido social hacia una apuesta por la paz.

- Promover la paz en el aula de clase por medio por medio de talleres multifuncionales en el marco del posconflicto de las instituciones educativa Gabriela Mistral de Belén de los Andaquíes y Promoción Social de San Vicente del Caguán.

- Fortalecer los ambientes de enseñanza a través un proyecto de aula, para el mejoramiento de la competencia ciudadana convivencia y paz en el aula escolar.

- Promover el respeto en el aula para empezar a edificar paz en los niños de grado transición de la Institución Educativa ITI sede la libertad.

- Fortalecer de la educación emocional a través del aprendizaje social de los niños objeto de estudio

REFLEXIÓN A FONDO.

Cuando de educación se trata son muchos los implicados en este proceso y aún más si en la infancia, por esta razón, la responsabilidad recae sobre tres escenarios como son la familia la sociedad y la escuela, aunque algunos olvidan dicho compromiso y se presentan problemáticas como las encontradas en los diferentes escenarios de práctica, donde se refleja un arduo proceso realizado tras la aplicación de proyectos pedagógicos de aula con el fin de contribuir a la disminución de la problemática encontrada, como la manifestación de acciones y comportamientos que afectan en gran parte la convivencia escolar; tales como: Discriminación entre pares, agresividad verbal y física, estos factores observados, perturban notablemente la construcción de una Cultura de Paz en el aula escolar infantil, poniendo en práctica la utilización de estrategias de enseñanza como fueron los proyectos pedagógicos, planeados, diseñados y ejecutados a partir de las necesidades e intereses de los niños y la comunidad educativa.

Así mismo, este proceso investigativo y de sistematización se realizó apoyado desde las diferentes teorías que contribuyen al fomento de la cultura de paz en las infancias, como es la Teoría Sociocultural de Vygotsky, (1978). Donde plantea la importancia de la interacción social y otros aspectos relacionados con el aprendizaje sociocultural de cada individuo, involucrando notablemente la incidencia del contexto sociocultural, de igual forma, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura A, (1963). Quien centra su mirada sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el estudiante y su contexto; es decir, desde su entorno social, resaltando que en el proceso de enseñanza y aprendizaje los niños aprenden unos de otros, desde la imitación y pueden ver cómo su nivel de conocimiento aumenta mediante la interacción social, en este sentido, las manifestaciones agresiones físicas, verbales, emocionales entre otras son producto desde lo

brindado en el contexto, por ende se requiere fomentar día a día un clima de convivencia agradable, para empezar a edificar paz desde el aula de clase.

Sin dejar de lado a Díaz, L. (2011). Quien "establece ciertas generalizaciones y teorizaciones que van más allá sobre la Cultura de Paz en la escuela, evidenciada desde la Cultura Escolar y de Paz en cualquier institución educativa". Así mismo, Serrano, (2005). Afirma que la Cultura de Paz y la violencia escolar se ven enfrentadas cada vez con mayor frecuencia y se necesita de ambientes adecuados que permitan a los niños y niñas, solucionar los problemas sin acudir a las agresiones; es decir, se requiere que los diversos actores aporten de manera positiva a la Cultura de Paz desde el aula.

De igual forma, desde las diferentes normas y leyes que defienden los derechos de los niños y niñas como es la Constitución Política de Colombia, (1991) la cual busca que los niños desarrollen habilidades sociales siendo ciudadanos de bien y se adapten a la sociedad adecuadamente, de igual manera, Ley General de Educación 115 de (1994), quien busca la creación de ambientes de aprendizajes favoreciendo el desarrollo pleno de los niños, estas leyes y artículos fueron de vital importancia en la investigación debido a que se respetó el derecho a la educación, la sana convivencia, la amistad, las relaciones interpersonales, valores que conllevan al desarrollo de una cultura de paz.

Es así, como estas investigaciones dan cuenta de la contribución a la reducción de una problemática, generando aprendizajes significativos a todos los que participaron de una u otra forma de estas experiencias, y a la vez un desarrollo integral en los niños y niñas, estos resultados se evidenciaron notoriamente al realizar el cierre de la aplicación de los proyectos de aula, se puede decir que en tan corto tiempo no se puede erradicar por completo una problemática como está, porque se requiere de un proceso constante y consecutivo, pero si sirve como antecedente o como punto de partida para nuevas investigaciones que conlleven a seguir aportando a la edificación de paz, teniendo en cuenta los diferentes escenarios como son la familia, la escuela y la sociedad.

En conclusión, es importante sistematizar las experiencias de prácticas formativas de los futuros licenciados en pedagogía infantil las cuales aportan al desarrollo integral de la infancia desde las realidades y retos de la región y el país. Además, abordar el tema de cultura escolar en el aula es fundamental porque ayuda a mejorar actuaciones en los niños y niñas, generando un clima agradable, mejorando la convivencia escolar, debido a que en los lineamientos curriculares plantean desde la educación inicial la formación en los niños con valores éticos, y competentes desde lo social, afectivo, emocional, cognitivo, motriz y expresivo todo orientado a una educación desde los derechos y deberes para que así convivan en paz.

Bibliografía

Bandura, A., (1963a). La Teoría del Aprendizaje Social de: interacción y aprendizaje. (pg.45). En línea https://psicologiaymente.net/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social#

Constitución política de Colombia 1991. República de Colombia.

Díaz, L. (2011). cultura de paz para la escuela en tiempo de violencia. (pg.102)

DNP. (octubre de 2016). Colaboracion.dnp.gov.co. Recuperado el 19 de mayo de 2017, de Departamento Nacional de Planeación- Grupo de Proyectos Especiales: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Poltica%20de%20Vctimas/Construcci%C3%B3n%2 0de%20Paz/Documento%20%C3%ADndice%20de%20incidencia%20del%20conflicto% 2 0armado.pdf

Jara, O. (agosto de 1998). terceridad.net. (terceridad.net, Editor, & P. C. ALFORJA, Productor) Recuperado el 18 de mayo de 2017, de EL APORTE DE LA SISTEMATIZACIÓN A LA RENOVACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA: http://www.terceridad.net/sc3/Por_Tema/5_Surg_Edu_Pop/Apoyo-4/Jara%20H.%20Oscar,%20El%20aporte%20de%20la%20Sistematizaci%F3n%20a%20a%20Renovaci%F3n%20TeoricoPractica%20de%20los%20Mov.%20Socil..pdf

Jara, Ó. (Febrero de 2012). http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara- Castellano.pdf. Recuperado el 20 de Mayo de 2017, de http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf

Ley general de educación. Editorial publicitaria. Santafé De Bogotá. D.C

Tuvilla Rayo, J. (2005). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia - Junta de Andalucía.

Vera, V. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. (U. INTERAMERICANA, Ed.) Recuperado el 20 de mayo de 2017, de LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html

Vygotsky. (1978). "Las inteligencias múltiples en el aula" Thomas Armstrong. Editorial Manantial.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Mg. EDITH RECALDE.
Licenciada en Lingüística y Literatura, especialista en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia, Magíster en Educación, Fundación Universitaria de Oriente en convenio con la fundación Universitaria del Norte, Medellín. Docente del departamento de educación a distancia e investigadora del grupo de investigación LINFA del programa de la Lic. en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
BELLANIT CUELLAR.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
MARTHA GIRALDO.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Coinvestigadora del grupo de investigación LINFA del programa de la Lic. en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
CLARIBEL HOYOS.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
Proyecto de grado, presentado como experiencia significativa al "Primer Congreso Nacional por los derechos de las infancias. Lic, en Educación Infantil (Universidad de la Amazonia, Florencia –Colombia, septiembre 11 al 13 de 2019).

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la sociedad es consciente de las dificultades presentadas con respecto al fortalecimiento del pensamiento crítico; por ello, se considera un tema fundamental que requiere ser incorporado desde edades tempranas, como lo afirma Aymes (2013); pero a pesar de esfuerzos e iniciativas se denota la falta de estrategias que permitan mejorar el desarrollo del pensamiento crítico desde el aula escolar infantil. Por esta razón, esta investigación busca fortalecer el pensamiento crítico a través de la participación democrática que contribuye fundamentalmente en la construcción de una cultura democrática, como lo mencionan Aguilar, F., & Betancourt, J. (2001); de hecho, este proceso de indagación, motiva a los docentes a incentivar a los niños a realizar procesos de pensamiento crítico a partir de estrategias pedagógicas y didácticas para que cada día desde el ámbito escolar infantil se promueva el desarrollo de habilidades que permita a la niñez a actuar de forma reflexiva, analítica y evaluativa en la toma de decisiones y la solución de problemas. Desde esta perspectiva, se propone desarrollar el siguiente objetivo: Fortalecer el pensamiento crítico mediante la participación democrática en los niños y las niñas del grado Primero Jornada Tarde de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Sede la Libertad de Florencia Caquetá.

Por esta razón, el pensamiento crítico del niño, juega un papel relevante en la formación del ser humano, debido a que su formación se replicará en el desarrollo personal, como un individuo social; que pertenece a grupos, a partir de las competencias ciudadanas y desarrollo moral que desde temprana edad los marcan dentro del mundo que lo rodea, y las cuales a lo largo de la vida los harán ciudadanos que aportan significativamente. De acuerdo, con Mejía M. F. (2014) el Pensamiento Crítico es el "proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guíen las creencias fundamentadas y las acciones" (p. 35). En este sentido, se logra fortalecer el pensamiento crítico por medio de la participación democrática, la cual contribuye a que los estudiantes mejoren su nivel cognitivo y por ende su rendimiento académico.

De hecho, si se promueve el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas, esto indica que en un futuro va hacer un ciudadano que actúa adecuadamente y va colocar en práctica lo aprendido; es decir, que se debe despertar el amor y sentido de pertinencia por el cuidado del medio que los rodea, porque, resulta ser primordial para su propia formación, la cual se extiende durante toda la vida. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe ser afianzado por medio de la participación democrática, para buscar fortalecer el trabajo en equipo, promoviendo el bienestar común en los diferentes ámbitos de la vida social y cultural, debido a que permite desarrollar la capacidad de tener una mirada más consiente y crítica.

Por lo expuesto anteriormente, y reconociendo la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la educación infantil, se presenta el resultado de investigación desarrollado en el Departamento de Caquetá, Municipio de Florencia en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Sede la Libertad, el cual focalizó el grado primero A de educación básica, jornada tarde que cuenta con 32 estudiantes; 17 niños y 15 niñas con edades que oscilan entre los seis y siete años de edad; cuya investigación se fundamentó en la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico a través de la participación democrática en los niños y las niñas del grado Primero A Jornada Tarde de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Sede la Libertad de Florencia Caquetá?

Este proceso investigativo se desarrolló en el periodo de comprendido entre el mes de agosto del año 2017 y el mes de octubre del año 2018, durante los periodos académicos del VII, VIII y IX semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, tiempo en el cual se elaboró en primera instancia la Propuesta de Investigación, luego la propuesta de intervención y finalmente la sistematización del informe final del proyecto de investigación., en el contexto del Proyecto Pedagógico de Aula: "DIBUJANDO Y JUGANDO, MI PESAMIENTO CRITICO VOY MEJORANDO" estructurado a partir de secuencias didácticas. En cuanto al valor teórico, esta investigación se fundamenta en los postulados: Pensamiento Crítico y Pensamiento Crítico en las Infancias desde los siguientes referentes: Según (Ángel R, Villaeini Jusino, 2010), Roberts Swart (s.f.) citado por Patricia Núñez de Arenas (2014) (Hay que enseñar a pensar más que a memorizar), Saiz y Rivas (2008) (Intervenir para transferir en pensamiento crítico) y Ennis (1985) citado por Gabriela López Aymes (2012) (Pensamiento crítico en el Aula) y Vygotsky (1978). Por ende, cobra un valor significativo porque permite la adquisición de nuevos conocimientos en los niños y niñas del Grado Primero, al docente de aula y a la comunidad educativa en general, en relación al fortalecimiento del pensamiento crítico, tal y como lo expresan (Arévalo Chaparro, Burgos Gutiérrez, & Medina Villamil, 2017).

Finalmente se considera relevante la Participación Democrática como estrategia pedagógica para abordar la problemática encontrada porque de acuerdo a (Porlán, 2010) " la democracia se aprende, por ello en la escuela se deben promover actividades que estimulen la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones, el debate, el ejercicio de libertades, el cumplimiento de normas; entre otras.". En este sentido, la Participación Democrática cobra relevancia para este proceso porque a través de ella se fortalecen las habilidades del pensamiento planteados por Saiz y Nieto (2009), las cuales han sido retomadas como categorías de análisis en el instrumento de observación.

OBJETIVOS

General:

Desarrollar un Proyecto Pedagógico de Aula para fortalecer el pensamiento crítico mediante la participación democrática en los niños y las niñas del grado Primero Jornada Tarde de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Sede la Libertad de Florencia Caquetá.

Específicos:

Identificar el estado actual del pensamiento crítico en los niños y niñas del grado Primero A Jornada Tarde del contexto objeto de estudio.

Construir los Antecedentes y Marcos Referentes (teórico, conceptual, normativo y contextual), que apoyan y sustentan el problema de investigación y la propuesta de intervención.

Diseñar y ejecutar desde la participación democrática, un proyecto de aula, que contribuya a fortalecer el pensamiento crítico en los niños y las niñas del contexto objeto de estudio.

Evaluar y socializar el impacto del proyecto de aula para fortalecer el pensamiento crítico en los niños del grado Primero.

RESUMEN

El texto presenta los resultados de una investigación acerca del fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños y niñas del grado Primero, cuyo objetivo general fue fortalecer el pensamiento crítico mediante la participación democrática en los niños y las niñas del grado Primero Jornada Tarde de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Sede la Libertad de Florencia Caquetá. La investigación se adelantó a través de la investigación acción con un enfoque cualitativito. Contiene las técnicas como la observación participante, revisión documental la entrevista y la ficha bibliográfica e instrumentos como el diario de campo, guía de observación y formato de entrevista estructurada. Terminado el proceso de investigación que concluye que la participación democrática promovió el fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños y niñas, debido a que les dio la oportunidad de adquirir conocimiento en aspectos fundamentales

como la toma de decisiones, el cumplimiento de normas, la evaluación de ideas propias y de los demás. Por ello, es importante que el docente promueva actividades lúdicas pedagógicas que estimulen y motiven a los niños y a las niñas a participar activa y democráticamente dentro y fuera del aula de clases.

Palabras clave: Pensamiento crítico, competencias ciudadanas, participación democrática, proyecto pedagógico de aula, secuencia didáctica

ABSTRACT

The text presents the results of an investigation about the strengthening of critical thinking in boys and girls of the First grade, whose general objective is to Strengthen critical thinking through democratic participation in boys and girls of the First Day Afternoon degree of the Educational Institution Technical Industrial Institute Sede la Libertad in Florencia Caquetá. The research was advanced through action research with a qualitative approach. It contains techniques such as participant observation, documentary review of the interview and the bibliographic record and instruments such as the field diary, observation guide and structured interview format. After the research process that concludes that democratic participation promoted the strengthening of critical thinking in children, because it gave them the opportunity to acquire knowledge in fundamental aspects such as decision making, compliance with standards, evaluation of own ideas and from others. Therefore, it is important that the teacher promotes pedagogical play activities that stimulate and motivate children to participate actively and democratically inside and outside the classroom.

Key words: Critical thinking, citizenship competences, democratic participation, classroom pedagogical project, didactic sequence.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación:

Para la presente investigación se orientó desde el enfoque Cualitativo de acuerdo a (Hernández Sampieri, Roberto, 2014), la investigación de enfoque cualitativo se orienta en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, cuyo propósito fue examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados; de hecho, el mismo autor expone, que el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. Por ello teniendo en cuenta que el tema objeto de estudio en este proceso investigativo no ha sido explorado en el contexto regional específicamente en el grado primero de educación básica, se considera pertinente abordar la investigación desde este enfoque lo que permitirá evidenciar la problemática y realidades actuales de la población, con el objetivo de fortalecer el pensamiento crítico mediante la participación democrática en los niños y las niñas del grado Primero.

En este sentido, (Elliott, 1993), considera que la investigación acción es "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma", por lo tanto la investigación acción toma importancia para el desarrollo de esta propuesta de investigación, porque no solo permite conocer las problemáticas que se presentan en el aula, sino que también permite la interacción en ella y a su vez encaminar acciones que permitan minimizar y en lo posible transformar la problemática y las realidades de la población objeto de estudio.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La presente investigación se llevó cabo en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial, Sede La Libertad de la ciudad de Florencia Caquetá, con una población estudiantil de 476 niños y niñas, desde el nivel preescolar hasta el grado quinto de la básica primaria. La población objeto de estudio, pertenecen a familias categorizadas en los estratos social 0, 1 y 2 del SISBEN, ubicados en los barrios marginales de la zona norte de Florencia y pertenecientes a familias disfuncionales, hecho derivado del conflicto social vivido por muchos años en el sur de Colombia; además el desarraigo social afecta el comportamiento de los niños y niñas en los

diferentes escenarios de socialización como son el hogar, la escuela y el contexto donde viven. Por lo tanto, para la presente investigación se toma el total de los niños y niñas del grado Primero A Jornada tarde, sede la Libertad; los cuales son 32 estudiantes de los cuales 17 son niños y 15 son niñas, cuyas edades oscilan entre 6 y 7 años.

Por otra parte las estructuras familiares en su mayoría son de tipo monoparental, nuclear, nuclear extendida y disfuncionales, provenientes de estratos socioeconómicos 1 y 2 cuyas actividades económicas son de tipo independiente, informal (mototaxistas, albañiles) y un 42% en condición de desplazamiento; hay que mencionar además, que a pesar de que la institución cuenta con el modelo pedagógico crítico social, en las prácticas de aula no se evidencia la aplicación de dicho enfoque, debido a que se orientan metodologías tradicionales, con aprendizajes de manera memorística. En este sentido, conocer el Proyecto Educativo Institucional, es un aporte significativo para esta propuesta de investigación, puesto que permite confrontar lo expuesto en dicho proyecto con la realidad que se vive en el aula.

Técnicas e Instrumento:

Las técnicas empleadas para diagnosticar la presente investigación fueron:

Observación Participante, esta técnica permitió identificar la problemática existente dentro del aula de clase, en relación al Modelo Pedagógico, estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por la docente titular del grado focalizado.

Revisión documental, la utilización de esta técnica fue pertinente porque permitió construir la fundamentación teórica, conceptual y normativa que sustenta esta investigación.

Entrevista, en relación a esta técnica se utilizó la entrevista de tipo estructurada con el propósito de cualificar el análisis del objeto de estudio.

Ficha bibliográfica, permitió sintetizar las diferentes normas, leyes, conceptos, teorías que se relacionan de manera directa con el fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños y niñas de grado Primero objeto de estudio.

Instrumentos de recolección de la información. Los instrumentos utilizados para la recolección de información de la presente propuesta de investigación fueron: Diario de campo, se utilizó con el fin de registrar las descripciones del ambiente o contexto tales como (ubicación, infraestructura, talento humano, entre otros); así mismo con el propósito de plasmar anotaciones en relación al desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clase.

Guía de observación, la cual está compuesta 3 categorías de análisis enmarcadas en las 3 habilidades del pensamiento crítico propuestas por Saiz y Nieto (2012) (razonamiento, Solución de Problemas y toma de decisiones), que indagan acerca del estado actual del pensamiento crítico en los niños y niñas objeto de estudio.

Formato de entrevista estructurada, el tipo de preguntas que se incluyeron en éste instrumento fueron de tipo cerrado y abierto, en relación al primero aspecto se formularon 3 preguntas en donde se otorgó la posibilidad de escoger entre A o B , y Si o No, y en el segundo aspecto 7 preguntas en donde el entrevistado respondió libremente, éste se aplicó a través de la entrevista dirigida a la docente , con el fin de conocer la metodologías y estrategias que se utilizan en el aula de clases en torno al fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños y niñas del contexto focalizado.

RESULTADOS

De acuerdo, con el objetivo general y el desarrollo de cada una de las fases de investigación se lograron los siguientes resultados en relación a las siguientes categorías de análisis: Con respecto a la categoría de Razonamiento, se evidenció que a los niños y las niñas se les dificulta comparar y contrastar las particularidades propias de cada elemento y en esa medida no establecen diferencias y similitudes, por lo tanto, a la hora de analizar dichos aspectos no son capaces de definir con sus propias palabras lo que perciben. Así mismo pocas veces elaboran hipótesis antes y durante las actividades realizadas en clase. (Carlos Saiz, Silvia F. Rivas, 2008) exponen que el razonamiento se considera como el mecanismo esencial de pensamiento, lo que se

entiende por inferir, derivar, deducir, extraer algo de algo (…) de igual forma mencionan que razonar bien consiste en argumentar con solidez y formular hipótesis, además que, en nuestro diario vivir, debemos valorar o producir argumentos para defender puntos de vista, posiciones, tesis, etc. Frente a situaciones determinadas (…) Por ello la argumentación es, quizás, el más común de los modos de razonar, y uno de los más importantes. (p. 7).

Con respecto a la segunda categoría Toma de decisiones, se observó en los niños y niñas poca capacidad de discernimiento para la toma decisiones en una situación determinada y en esta medida no evalúan los pro y los contra de dichas acciones, de igual forma se les dificulta expresar ideas originales, es decir, de su propia autoría; al respecto se evidencio que en su mayoría repiten las ideas o argumentos de otros e incluso los aportes de la docente, puesto que sienten temor frente a las reacciones que sus comentarios puedan generar, sienten pena y miedo al exponer sus ideas, por lo tanto no se evidencia la toma de decisiones ni la construcción propia de argumentos. Con relación a lo anterior se considera pertinente que la docente cree estrategias didácticas que motiven al niño o niña a participar, a tomar decisiones y entorno a ello analizar la importancia de éstas para la vida.

Finalmente, en relación a la tercera categoría Resolución de Problemas, se encontró que los niños y niñas en su mayoría carecen de habilidades para resolver problemas puesto que no identifican y evalúan las opciones, ni usan estrategias para resolverlos.

Teniendo, en cuenta, el análisis de resultados se logró demostrar que el fortalecimiento de estas habilidades del pensamiento crítico, como son: Razonamiento, Toma de decisiones y Resolución de Problemas, generan aprendizajes significativos en los niños y niñas, permitiéndoles mejorar las habilidades para comparar, contrastar, clasificar, definir, expresar sus propias ideas, toma de decisiones, plantear y solucionar problemas de su propio contexto; logrando de esta manera, desarrollar habilidades para evaluar y autoevaluar sus propias capacidades y las de los demás.

En conclusión, la estrategia didáctica propuesta contribuyó notablemente en el fortalecimiento de la participación democrática, para lo cual se evidenció en los niños y niñas avances significativos en la expresión y argumentación de ideas; así mismo, en la formulación de hipótesis y la toma de decisiones; como también, se logró mejorar la participación democrática, porque analizaron la importancia de escuchar los diferentes puntos de vista y el diálogo para la mediación de conflictos; queda pendiente para fortalecer el debate y actividades donde involucre procesos que puedan elegir y ser elegidos. Así mismo, comprender la responsabilidad que se adquiere por las decisiones tomadas tanto de forma individual como grupal, de tal manera que se sientan partícipes de los diferentes procesos democráticos que implica el proceso educativo en edades tempranas. De ahí que esta investigación se catalogue como una experiencia de investigación desde la participación democrática…

Bibliografía

Aguilar, F., & Betancourt, J. (2001). Educación en Ética y Valores: Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas. Santa dé de Bogotá: Delfín Ltda.

Aymes, G. L. (12 de 1 de 2013). Pensamiento crítico en el aula. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ángel R, Villarini Jusino. (2010). TEORÍA Y PEDAGOGÍA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. Recuperado el 22 de 5 de 2018, de TEORÍA Y PEDAGOGÍA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-orientada-al-desarrollo-del-pensamiento-segun-eugenio-maria-de-hostos/

Arévalo Chaparro, Laura Ximena; Burgos Gutiérrez, Milena; Medina Villamil, Katerin. (2017). APORTES TEÓRICOS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACION INICIAL EN BOGOTÁ. Bogotá D.C., Colombia: UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.

Elliott. (1993). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. Madrid.

Gabriela López Aymes. (2013). Pensamiento Crítico en el Aula. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 20.

Hernández Sampieri, Roberto (2014). Metodología de la investigación.

Mejía, M. F. (2014). Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad. San Juan de Pasto: Universidad de Manizales.

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). INTERVENIR PARA TRANSFERIR EN PENSAMIENTO CRÍTICO. Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. (pág. 17). Santiago de Chile: Universidad de Salamanca* y Universidad SEK de Segovia.

Hernández Sampieri, Roberto. (2014). Metodología de la Investigación. México: México.

Swartz, R. (04 de marzo de 2015). Hay que enseñar a pensar más que a memorizar. (D. Moltó, Entrevistador) Obtenido de Hay que enseñar a pensar más que a memorizar: http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/02/10/54d901f7ca474190438b456c.html.

Patricia Núñez de Arenas. (2015). Enseñar a pensar, el pensamiento crítico de los niños. Hacer Familia. Obtenido de http://www.hacerfamilia.com/educacion/noticia-ensenar-pensar-pensamiento-critico-ninos-20141212065933.html

Porlán, R. (2010). Democracia en la Escuela. Red IRES (Investigación y Renovación Escolar.

Vygotsky (1978). Teoría Sociocultural.

LOS RELATOS ORALES DE LOS NIÑOS: UN JUEGO DE PALABRAS QUE RECREAN VIVENCIAS

Mg. EDITH RECALDE.
Licenciada en Lingüística y Literatura, especialista en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia, Magíster en Educación, Fundación Universitaria de Oriente en convenio con la fundación Universitaria del Norte, Medellín. Docente del departamento de educación a distancia e investigadora del grupo de investigación LINFA del programa de la Lic. en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
ÁNGELA MARÍA OSORIO VILLEGAS
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.
Proyecto de grado, presentado como experiencia significativa al "Primer Congreso Nacional por los derechos de las infancias. Lic, en Educación Infantil (Universidad de la Amazonia, Florencia –Colombia, septiembre 11 al 13 de 2019).

INTRODUCCIÓN

Actualmente, uno de los retos de la escuela infantil es lograr mayor competencia a nivel de la expresión oral; de hecho, una de las capacidades más valoradas del ser humano se identifica con el lenguaje, porque se encuentra presente en cada una de las etapas de la vida, pues desde la infancia, los niños lo utilizan como instrumento para manifestar sus deseos, sentimientos, placeres y sus necesidades. Precisamente, en esta fase del desarrollo del lenguaje oral, la escuela ocupa un lugar privilegiado porque es ahí donde se realizan diversas actividades de lenguaje, tales como: Comparten saberes, espacios de aprendizaje que involucra saberes estructurados, negociaciones de significados que tienen como fondo todo un ámbito de comprensión y entendimiento como lo afirma (Bustamante y Amortegui, 2003).

En este sentido, orientar los relatos orales en la escuela, se constituyen en uno de los principales elementos del desarrollo del habla en los primeros años de escolaridad, porque ayuda a vincular a los niños dentro y fuera del aula escolar en diferentes tipos de interacciones. En palabras de (Fernández, 2012) propone, "hacer relatos orales, escritos, tomar imágenes fijas y en movimiento o interactuar por medio de las conversaciones reflexivas. Igualmente, dejar que ellos, a partir de la anécdota e imágenes, planteen situaciones de vida." Desde esta perspectiva, es de vital importancia potenciar las habilidades orales de los niños para que sea capaz de imaginar, innovar, pensar lógica y racionalmente, desarrollar actos discursivos argumentados y cohesivos; en este sentido, la escuela infantil juega un papel significativo; aunque el habla es una condición

natural, no se desarrolla espontáneamente, sino que implica una orientación por parte del docente (Pérez y Roa, 2010).

Así mismo, cuando se abordan los relatos orales se tiene en cuenta lo que expresa (Santamaría F. y., 2007) donde afirma que el relato es como "una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo, porque la lengua es precisamente eso que se deja de formar en función de cada niño, de cada sujeto". Por tal razón, los relatos orales son importantes en el desarrollo integral de los niños, para lograr que sus experiencias sean escuchadas en diferentes escenarios de la vida cotidiana.

Por lo expuesto anteriormente, y reconociendo la importancia de los relatos orales en el proceso comunicativo de los seres humanos, el presente texto articula el resultado de investigación desarrollado en el Departamento de Caquetá, Municipio de Florencia en la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, Sede Pueblo Nuevo, el cual acoge a 1.354 estudiantes en dos jornadas de estudio de transición a undécimo grado. Para la presente investigación, se focalizó el grado primero de educación básica, jornada mañana que cuenta con 25 estudiantes; 15 niños y 10 niñas con edades que oscilan entre los cinco y siete años de edad. Se indagó acerca de ¿Cómo fortalecer el desarrollo de los relatos orales en el grado primero de educación básica?

La presente investigación se desarrolló durante el segundo semestre de 2018 y el primer semestre de 2019 con una estrategia de mediación pedagógica y didáctica, en el contexto del Proyecto de Aula "La Magia de las Mascotas" como fundamento esencial del mismo se tuvieron en cuenta los planteamientos de Labov (1988), Brunner (1966), Vygotsky (1988), Calsamiglia y tusón (1997), Pérez Abril & Roa (2010), Anna Camps (2005) y Chomsky (1975); entre otros, para la enseñanza de los relatos orales. Desde esta perspectiva, esta investigación aporta al conocimiento sobre la enseñanza de los relatos orales desde la escuela infantil, teniendo como principio esencial que es necesario construir condiciones para que todos los niños participen en diversas prácticas orales, más allá de las que su contexto inmediato le propone (Pérez & Roa, 2010).

OBJETIVOS

General:

Fortalecer el desarrollo de los relatos orales a través el patchwork en el grado primero de educación básica de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur del Municipio de Florencia Caquetá.

Específicos:

- Diagnosticar el estado actual de los relatos orales en el grado primero de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur.
- Construir el marco bibliografial que fundamenta la propuesta de investigación.
- Diseñar un proyecto de aula como estrategia didáctica a través del patchwork para fortalecer el desarrollo de los relatos orales en el aula del grado primero.
- Evaluar y socializar el impacto del proyecto investigativo para fortalecer el desarrollo de los relatos orales en los niños del grado primero de educación básica primaria.

RESUMEN

El texto presenta los resultados de una investigación acerca del tema: Los relatos orales de los niños. Se concreta que las necesidades de aprendizaje de la población focalizada se fundamentan en la estructura narrativa de los relatos orales, lo que conlleva a ubicar el planteamiento del problema desde las siguientes categorías de análisis: Orientación (Elemento, tiempo, espacio, personas del relato), Acción Complicante (nudo del relato y las acciones) y Coda (Terminación del relato). En síntesis, se evidenció que los niños se les dificultan determinar el tiempo, el espacio, los personajes y el contexto de un relato. Así mismo, identificar el nudo de la historia y las acciones que la concretan; como también, concluir el relato, teniendo en cuenta que la coda es el cierre de la acción complicante y la finalización del mismo. Desde esta perspectiva, se indagó acerca de ¿Cómo fortalecer el desarrollo de los relatos orales en el grado primero de educación básica? cuyo marco teórico se fundamenta en postulados de la Teoría de la Adquisición del lenguaje, (Bruner, 1966), Adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño, (Vigotsky, 1988) y otros aportes teóricos como (tuson, 1997), (Abril, 2010) y (Camps, 2005) ; entre otros. El marco conceptual aborda conceptos como: Lenguaje oral, oralidad, relato oral en los niños, infancias y

patchwork. Se bibliografian autores como: (Labov, 1988), (Chomsky, 1992), (Santamaria F. y., 2007), (Diker, 2008) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009).

La metodología se fundamentó en la investigación acción, enfoque cualitativo, se hace uso de técnicas e instrumentos de investigación que facilita la recolección de información, tales como: Registro e interpretación de eventos comunicativos orales para conocer y analizar la dinámica y desarrollo de la competencia sociolingüística. Técnicas: Observación participante, revisión documental. Instrumentos: Diario de Campo y Guía de observación. Una vez terminado el proceso de investigación se concluye que el lenguaje oral es el eje transversal de todas las áreas del conocimiento y por ende de las dimensiones del ser humano; de ahí la importancia de fortalecer el desarrollo de los relatos orales desde la escuela infantil.

Así mismo, se concreta que través del Proyecto Pedagógico de Aula denominado: "La magia de las Mascotas" se logró aportar estrategias didácticas que fortalecen el desarrollo de los relatos orales en edades tempranas desde la perspectiva de la palabra como recreadora de vivencias y facilitadora de la construcción de la propia voz del niño para participar de la vida social. Desde esta perspectiva, es de vital importancia potenciar las habilidades orales de los niños para que sea capaz de imaginar, innovar, pensar lógica y racionalmente, desarrollar actos discursivos argumentados y cohesivos; en este sentido, la escuela infantil juega un papel significativo; aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente, sino que implica una orientación por parte del docente (Abril, 2010).

Palabras claves: Lenguaje oral, oralidad, relato oral en los niños, infancias, patchwork

ABSTRACT

The text presents the results of research on the subject: The oral histories of children. Is specific to the learning needs of the targeted population is based on the narrative structure of oral histories, leading to locate the approach the problem from the following categories of analysis: Orientation (Element, time, space, people in the story), complicating Action (knot of the story and actions) and Coda (End of story). In short, it was shown that children are difficult to determine the time, place, characters and context of a story. Also, identify the knot of history and actions that

materialize; also, conclude the story, considering that the coda is the closure of the complicating action and completion. From this perspective, He inquired about How to strengthen the development of oral histories in the first grade of elementary school? The theoretical framework is based on principles of the Theory of language acquisition, (Bruner, 1966), Acquisition and development of language in children, (Vigotsky, 1988) and other theoretical contributions as (Tuson, 1997) , (April, 2010) Y (Camps, 2005); among others. The conceptual framework addresses concepts such as oral language, oral, oral narrative in children, childhoods and patchwork. As referenced authors: (Labov, 1988), (Chomsky, 1992),(F. Santamaria., 2007), (Diker, 2008)and the Ministry of National Education (MEN, 2009).

The methodology was based on action research, qualitative approach, using techniques and research tools facilitating data collection is done, such as registration and interpretation of oral communicative events to learn about and analyze the dynamics and development of sociolinguistic competence. Techniques: Participant observation, document review. Instruments: Journal of Field and Observation Guide. Once the process is completed research concluded that oral language is the transverse axis of all areas of knowledge and therefore of the dimensions of the human being; hence the importance of strengthening the development of oral histories from nursery school.

Likewise, concrete that through the Classroom Pedagogical Project called "The Magic of Pets" was achieved provide teaching strategies that strengthen the development of oral stories at an early age from the perspective of the word as re-creating of experiences and facilitating building the voice of the child to participate in social life. From this perspective, it is vital to enhance the oral skills of children to be able to imagine, innovate, think logically and rationally, argued develop speech acts and cohesive; In this regard, nursery school plays a significant role; Although speech is a natural condition, it does not develop spontaneously but involves guidance by the teacher (April, 2010).

Keywords: Oral language, orality, oral story in children, childhood, patchwork

METODOLOGÍA

Tipo de investigación:

Esta investigación está orientada por un tipo de investigación acción con base a lo que expresa (Elliot, 1994), "Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" En relación a lo anterior se considera pertinente este tipo de investigación porque se logra interactuar con la muestra objeto de estudio para conocer parte de su formación y desarrollo oral.

Enfoque de Investigación

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, donde se describen los procesos realizados en las actividades pedagógicas relacionadas a los relatos orales y el arte, Según Rodríguez "la metodología cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y, la conducta observable.

POBLACIÓN

La población objeto de estudio de esta propuesta de investigación es la institución Educativa Barrios Unidos del Sur de la ciudad de Florencia Caquetá, la cual fue fundada el día 26 de mayo de 1977 con el nombre de Concentración Barrios Unidos de Sur, su primer director fue Luis Gonzaga Cardona (q.e.p.d). Dicha institución cuenta con 2 jornadas, 458 estudiantes jornada mañana,896 estudiantes jornada tarde,14 aulas, sala de sistemas, secretaría, coordinación, área deportiva (Polideportivo), baterías sanitarias, restaurante Escolar y cafetería.

MUESTRA

La muestra corresponde a los estudiantes del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur de Florencia Caquetá cuenta con 25 estudiantes 15 niños y 10 niñas de edades entre 5 a 7 años; los cuales son provenientes del casco rural en su mayoría son niños que traen una serie de problemas debido al desplazamiento forzado, de familias agricultoras, trabajadores, madres cabeza de hogar y empleadas domésticas, familias de padres separados, por lo tanto algunos niños no cuentan con un hogar estable y en ocasiones quedan al cuidado de terceros.

Esta problemática hace que los niños no tengan un buen desarrollo integral tanto físico, psicológico, cognitivo y afectivo. Por ende, algunos son muy pasivos, tímidos en las clases y participan muy poco en las actividades escolares en grupo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTO

Teniendo como bibliografia la investigación acción de enfoque cualitativo, se hace uso de técnicas e instrumentos de investigación que facilita la recolección de información para caracterizar la problemática que existe en la población focalizada, para el fortalecimiento de los relatos orales en niños y niñas del grado primero.

Técnica: Para la realización de este trabajo se hace necesario utilizar diferentes técnicas de investigación como:

La observación participante: (Lecomte) dicen que "la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer sus lenguajes y sus formas de vida a través de una interacción" Por medio de éstas se logró conocer las dificultades y fortalezas que presentaron los estudiantes del grado primero en los aspectos relacionados con la estructura narrativa de los relatos orales.

Revisión Documental: La presente investigación hace uso de esta técnica para conocer los diferentes antecedentes investigativos, referentes teóricos, normativos, conceptuales y contextual con el tema de los relatos orales en niños y niñas del grado primero.

Instrumentos

Guía de observación: según, (Rojas, 2002) "una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis y formuladas correctamente o fin de orientar nuestra observación".

Este instrumento pretende conocer el proceso que se lleva a cabo dentro del aula con respecto al desarrollo de la estructura narrativa de los relatos orales que permiten fortalecer el lenguaje oral en los niños del grado primero de educación básica.

RESULTADOS

De acuerdo, con el objetivo general expuesto en el presente proyecto que se llevó a cabo en el grado primero de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, se destaca que el desarrollo del relato oral mejora la capacidad comunicativa en los niños de 6 a 7 años. Cabe señalar que este proyecto es indispensable en la formación docente donde se tuvo en cuenta la necesidad del aula de clase, que partió de la identificación de un problema real, el cual se convirtió en un pretexto para transformar las prácticas de la docente.

Se demostró que con los niños de estas edades se puede proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje distinto a los consabidos ejercicios de lectura y escritura que opacan la fuerza comunicativa y comprensiva de los relatos orales.

Teniendo, en cuenta, el análisis de resultados muestra como las narraciones producidas por los niños en el aula fueron cualificándose de modo progresivo hasta captar los elementos narrativos de un relato oral, tanto en su organización y situación comunicativa como en su cohesión y coherencia; de igual manera, los relatos fueron ganando autenticidad a tiempo que reconocían las vivencias de la cotidianidad, para beneficiar la capacidad comprensiva y relativa de los niños.

En relación con lo planteado, con base a la estructura del relato oral los niños aprendieron y reconocieron las características de los mismos, se evidenció que los relatos iniciales producidos en comparación con las narraciones finales, mejoraron sustancialmente gracias a la implementación de las actividades enmarcadas en la secuencia didáctica y a la estrategia pedagógica utilizada mediante el "Patchwork".

Vale decir, que la secuencia didáctica es una estrategia que permitió darle un orden a las actividades, en las cuales los estudiantes se involucraron activamente en su diseño, realización y evaluación; así mismo, se lograron los objetivos propuestos en este proyecto, con las que los niños y niñas de manera progresiva fueron adquiriendo conocimientos útiles para poderlos implementar en su cotidianidad, en este caso, en sus relatos orales. La planeación de la secuencia didáctica exigió un orden y coherencia entre las actividades, con lo cual se identificó cómo los niños son capaces de lograr aprendizajes desde sus experiencias, logrando así, construir relatos coherentes, con sentido que involucraran todos los elementos. Por lo tanto, se evidenció una mayor aprensión de los temas al trabajar actividades dentro de la secuencia didáctica referidas al contexto, para el caso, las mascotas.

Frente a los hallazgos, se puede afirmar que el arte permitió unas clases más dinámicas y participativas, llamando la atención de los estudiantes; se priorizó la escucha y el rescate de la palabra. Igualmente, mediante los cuentos, los niños pudieron hacer una remembranza más acertada de los eventos y acontecimientos de sus vacaciones, aprendieron a reconocer los campos semánticos y amor por la lectura en donde mostraron gran interés al escuchar a sus compañeros de clase. Aunque los cuentos cautivaron el interés de los infantes, algunos estudiantes restringieron sus relatos al contar solo lo sucedido en ellos.

En conclusión, la estrategia didáctica contribuyó notablemente en el fortalecimiento de los relatos orales en los niños, de igual modo, se logró una convivencia escolar armónica en la realización de las actividades y fomentar el amor por el arte en diferentes facetas. Así mismo, se resalta que través del Proyecto Pedagógico de Aula denominado: "La Magia de las Mascotas" se logró aportar estrategias didácticas que fortalecen el desarrollo de los relatos orales en edades tempranas desde la perspectiva de la palabra como recreadora de vivencias y facilitadora de la construcción de la propia voz del niño para participar de la vida social

Bibliografía

(1998). Jolibert, J. En Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile : Domen.
(2004). Lomas.
Abril, C. R. (2010). Referentes para la didactica del lenuaje en el primer ciclo. En M. P. Casas, Referentes para la didactica del lenuaje en el primer ciclo. Bogotá: Kimpres Ltda.
Barasoain, D. (s.f.). Almazuelas y Receles .
Bothert, F. A. (2011). Relatos de niños y niñas :juegos de palabras que crean y ecrean vivencias. Infancias Imagenes, 66.
Bruner. (1966). Studies in cognitive growth. New York: John Wiley.
Camps, A. (2005).
Chard, K. &. (1989). En K. &. Chard.
Chomsky, N. (1992). En "El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid: Visor Lingüística.
Diker. (2008).
Educación, M. N. (2014). El arte en la Educación Inicial. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
Elliot, J. (1994). La investigación – acción en educación. Madrid: Morata.
François, F. (1984). les opositions verbo-nomi-. francia .
Garzon. (1991). El arte (oral)escénico de contar cuentos .
Gutierrez, M. A. (2015). Los juguetes como una Herramienta para la creación de relatos en la infancia. Imagenes Infancias , 163.

Labov, W. (1988). las transformaciones de la experiencia en sintaxis narrativa. colombia: universidad del valle .

Lecomte, G. y. (s.f.).

MEN. (29 de 07 de 2009).

MEN. (s.f.). Doc 13. Bogotá.

Robinson, S. K. (2013). Competencias TIC para el desarollo profesional y docente. Ministerio de Educacion Social.

Rojas.2002, pag 61.

Santamaria, F. y. (2007). lenguaje y saberes infantiles . Bogotá : Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas .

Santamaria, F., & A Reina, C. y. (2008). mundos y Narrativas de Jovenes. Bogotá.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

tuson, c. y. (1997).

Vigotsky, L. S. (1988). La imaginacion y el arte.

LA FÁBULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN UN NIÑO DE CUATRO AÑOS DE EDAD CON SÍNDROME DE SOTOS

LILIA MAYERLY MUÑOZ L.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil
LUZ MARY ROMERO.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Proyecto de grado, presentado como experiencia significativa al "Primer Congreso Nacional por los derechos de las infancias. Lic, en Educación Infantil (Universidad de la Amazonia, Florencia –Colombia, septiembre 11 al 13 de 2019).

INTRODUCIÒN

Teniendo en cuenta, que el lenguaje oral es de suma importancia para todo ser humano y la problemática hallada mediante la observación participativa y una entrevista realizada a una familia conformada por padre, madre e hijo perteneciente al Barrio Versalles de Florencio Caquetá, además con la aplicación de la rejilla "determinación de estadios" se logró evidenciar dificultad en el desarrollo del lenguaje oral en un niño de cuatro años de edad; mediante un diagnóstico de síndrome de sotos (Ver anexo) se conoce la razón de la problemática por lo cual, se propone dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el lenguaje oral en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos utilizando como estrategia la fábula?

Además de eso, se tuvo en cuenta algunos antecedentes de otras investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local para la propuesta pedagógica la cual se centra en un referente teórico-práctico que propone actividades teniendo como objetivo fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la fábula, en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos perteneciente a una familia del barrio Versalles de la ciudad de Florencia.

De la misma manera esta investigación se centra en cuatro fases: la primera hace parte a los antecedentes y al diagnóstico inicial evidenciado en el contexto familiar. La segunda fase corresponde a la fundamentación teórica y de referentes que sustentan la presente investigación. En la tercera fase se diseña y aplica la propuesta de intervención "Escuchando para contar"

utilizando la fábula como estrategia. Y en la cuarta fase se realiza el análisis de los resultados de la propuesta de intervención.

En los resultados se presentan las conclusiones sobre la implementación de la propuesta de intervención, análisis. Como también unas recomendaciones con respecto al proceso desarrollado con el niño, en la experiencia con los talleres creativos y se anexan algunas evidencias de la práctica de la propuesta de intervención.

ABSTRACT

The research project named the fable as a strategy to strenthgen the development of the oral language in a 4-year-old boy with Soto syndrome started as of the observation done to a family which could be characterized by moral and spiritual bases. It is rescued, among the observation, the necessity to find pedagogical strategies that contribute to improve the problem evinced (Oral Language). For that reason, the research question of this work is how to strengthen the development of the oral language in a 4-year-old boy with Soto Syndrome using fables as a pedagogical strategy?

When the problem was identified, it was concluded that the objective could be to strengthen the development of the oral language through fables in a 4-year-old boy with Soto Syndrome. To get the objective, it was necessary to implement worksheets, role-plays, storytelling, description of characters and puppets.

Key words: Oral Language, Pedagogy, Fables, Soto Syndrome.

OBJETIVOS

GENERAL

Fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la fábula, en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos perteneciente a una familia del barrio Versalles de la ciudad de Florencia.

ESPECÍFICOS

Conocer a través de los referentes teóricos y bibliográficos el impacto de la fábula como estrategia en el desarrollo del lenguaje oral en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos.

Diseñar e implementar una propuesta de intervención a través de la fábula para fortalecer el desarrollo del lenguaje oral.

Evaluar el impacto de la estrategia implementada para mejorar el desarrollo del lenguaje oral.

RESUMEN

El proyecto de investigación titulado. La fábula como estrategia para fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos, inició a partir de la observación realizada a una familia, la cual se caracteriza por unas bases morales y espirituales. Se destaca dentro de la observación la necesidad de encontrar estrategias pedagógicas que contribuyan a mejorar la problemática evidenciada (El lenguaje oral), por tal razón la pregunta problema que encaminó la propuesta investigativa fue ¿Cómo fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en un niño de cuatro años de edad con Síndrome de Sotos utilizando como estrategia pedagógica la fábula?

Identificada la problemática se planteó como objetivo fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la fábula, en un niño de cuatro años de edad con síndrome de sotos. Lo cual se llevó a cabo por medio de la implementación de talleres, realizando dramatizados, cuenta cuentos, títeres, descripción de los personajes, personificación de los mismos, para lograr finalmente el objetivo.

Palabras clave: Lenguaje Oral – Fábula –Síndrome Sotos.

METODOLOGIA

Tipo de Investigación

La metodología para el desarrollo de la presente investigación es el estudio de caso; definido por Marcelo y Parilla (1991) como totalidades holísticas que reflejan la peculiaridad de

fenómenos investigados de forma real, donde los investigadores y los investigados participan de una forma activa y donde es necesario presentar los resultados de una forma inteligible para no expertos. Dicho de otra manera, esta toma las características de una persona, en este caso del niño objeto de estudio para conocer de manera integral todas las cualidades necesarias para dicha investigación y transfórmala para presentar los resultados de una manera clara para quien no tenga conocimiento del tema.

Paradigma de Investigación

De acuerdo con Arnal (1992) define la teoría crítica social como una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, "de los estudios comunitarios y de la investigación participante". Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de comunidades, teniendo en cuenta la participación de sus miembros.

Enfoque de Investigación

Esta investigación cuenta con enfoque cualitativo en la cual tanto investigador como investigado, participan como parte del proceso, considerandos útiles técnicas y métodos que son empleados por antropólogos sociólogos y psicólogos en sus trabajos de campo de análisis profesional (Bautista, 2011), es por ello que este enfoque nos permite dar a conocer las de forma cualitativa investigado como también permite que se involucre en dicho proceso.

Técnicas de Investigación	Instrumentos de Recolección
• Consulta bibliográfica	Diario de campo
• Observación participante	Rejilla
• Entrevista	

RESULTADOS

en los talleres, permitieron usar un sin número de herramientas tales como los sonidos onomatopéyicos, la logopedia, y los ejercicios buco faciales que, a manera de juego y diversión, le proporcionaron al niño experiencias significativas y un buen desempeño realizándolas a su ritmo

y manera de aprendizaje; logrando buenos resultados en el niño, cuando emite palabras inesperadas y la independencia con la que pretende solucionar pequeños problemas, todo esto gracias al trabajo colaborativo al que se vinculó en las actividades propuestas en los talleres.

Los resultados se fueron dando a medida que se ejecutaban estos, pues a los niños les encanta las narraciones, porque les permite imaginar un mundo lleno de fantasía, los motiva la lectura de imágenes, a disfrutar de los dramatizados personificados y a emitir sonidos onomatopéyicos de los animales, permitiendo no solo un mundo de fantasía sino también, conocer la realidad al llegar a un contexto natural en donde se encuentras los animales.

De igual manera, se evidencian los resultados obtenidos en el niño sujeto de estudio por su vinculación al jardín infantil, manifestando una buena interacción con sus pares.

Desde ahí, evidenciar que el modelo activo fue de gran relevancia, debido a que el accionar de la manipulación y el aprender haciendo; permite el aprendizaje desde la experiencia. No hay diferenciación entre el conocimiento científico y el cotidiano, los recursos permiten la manipulación y la experimentación de tal manera que se invoquen los sentidos y se garantice el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales (Zubiría, 2012)

Al hacer un análisis crítico y reflexivo de los aspectos positivos y negativos de la propuesta de investigación, se considera que los positivos surgieron a raíz de un buen ejercicio de observación para la construcción de un diagnóstico claro que permitiera conducir a un buen plan de acción para intervenir la problemática evidenciada, además de la pertinencia de los referentes teóricos a partir de la documentación bibliográfica que condujo a reconocer que en otras propuestas de investigación que trabajaron discapacidades similares, se obtuvieron excelentes resultados; dando con ello la probabilidad de comprender que también se mejoraría la problemática evidenciada en el niño objeto de estudio.

En cuanto a los aspectos negativos se puede considerar que fue el factor tiempo, porque siempre era una limitante que enmarcaba las jornadas de prácticas para mejorar la problemática, y

ver que paulatinamente el niño mejoraba su expresión oral a pesar de los cortos espacios donde se intervenían, indicando que si se hubiera contemplado más tiempo de intervención; el niño había desarrollado más lenguaje al evidenciado al momento de terminar la investigación. Por tanto, se recomendó a la familia continuar con el proceso a través de las actividades para que así el niño fortaleciera un lenguaje que permitiera en un futuro una mejor comunicación con sus congéneres.

A partir de ahí la importancia que una propuesta como esta tiene en la población objeto de estudio, puesto que contribuye a mejorar la calidad de vida del sujeto, especialmente permitiendo la comunicación que de paso le permite desarrollar su proceso cognitivo; el cual está ligado al desarrollo del lenguaje.

Analizando los resultados obtenidos, es importante hacer uso de la triangulación en aspectos investigativos, porque permite deducir avances significativos de la intervención; para el caso que ocupa esta propuesta, se toma los aspectos contenidos en el diagnóstico inicial incluso valorado por profesional médico como el terapeuta donde expresa que el niño objeto de estudio no presenta un lenguaje normal que dificulta la relación comunicativa en su contexto, por el otro lado se confronta con lo propuesto por los autores en los que se fundamentó la propuesta quienes expresan; en primer lugar que los padres son los primeros agentes educadores y en segundo lugar que el lenguaje se construye a partir de situaciones comunicativas que viven las personas en su contexto. Así mismo, se analiza con las actividades de la propuesta de intervención para el fortalecimiento de la expresión oral en el niño con síndrome de sotos.

En lo que es oportuno decir que, efectivamente las realidades y problemáticas encontradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluso aquellas problemáticas de discapacidad que hacen evidenciar la exclusión de los niños del proceso de escolarización; se pueden superar y fortalecer a partir de las diferentes teorías que aportan a la construcción del conocimiento. Expresar la importancia que tiene el modelo activo en el fortalecimiento de la expresión oral convirtiendo al niño sujeto de investigación en participe de su propio proceso de formación.

En el mismo orden, confrontar y afirmar que las propuestas abordadas como antecedentes que dieron un inicio de probabilidad de satisfacción en problemas de inclusión; porque propuestas como esta sí contribuye a mejorar las problemáticas encontradas en el contexto de investigación y para el caso en mención permitió mejorar notablemente los aspectos como la socialización, la afectividad, la cognición, la motricidad y por ende y de manera especial la expresión oral.

- Análisis de los instrumentos (Observación, entrevista, rejilla)
- Análisis de las actividades propuestas (8 talleres)
- Análisis de categorías de bibliografia (La fábula –Antecedentes, referentes teóricos)
- Aspectos positivos y negativos (la socialización, la afectividad, la cognición, la motricidad, la expresión oral)

Bibliografía

- Asamblea General De las Naciones Unidas del 2015.
- Behar Rivero, D. "Metodología de la Investigación" (Págs. 13-29)
- Cabrera M, y Sánchez C, La estimulación un enfoque práctico. 1979 editores Siglo (21 Pág. 13).
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas, Jomtien Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- Conferencia Mundial sobre las necesidades Educativa Especiales Acceso y calidad:(salamanca), (1994)
- Constitución Política de Colombia del 1991.
- Corredor Tapias, J. Cesar, A. aciertos y errores, (Págs. 170-178) "Estudiante Universitarios frente a su proceso de investigación"
- Escardino A9. 46980 paterna (Valencia – España) + 3496321234.
- Fidias, G. "El proyecto de investigación". Guía para su elaboración.
- Ley General de Educación 1994.
- Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad del 2011.
- Madrid Faraday, 7. 28049 Madrid (España) + 34918047760.
- Pérez Abril M y Roa Casas C, Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo, (Pág. 26). Editorial Kimpres Ltda. Secretaría de Educación Distrital 2010.
- Plan Nacional de Desarrollo 2016.2019.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A NIVEL DE LA ORALIDAD MEDIANTE EL CUENTO INFANTIL EN LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA (LSC) COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA IE AGROTECNICO MIXTO DE BELÉN DE LOS ANDAQUÍES".

JUANITA DEL SOCORRO NUÑEZ S.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil
DERLY ANDREA HERNÁNDEZ M.
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Proyecto de grado, presentado como experiencia significativa al "Primer Congreso Nacional por los derechos de las infancias. Lic, en Educación Infantil (Universidad de la Amazonia, Florencia –Colombia, septiembre 11 al 13 de 2019).

INTRODUCCION

En Colombia se está presentando un cambio social a nivel educativo, a partir del cumplimiento de la disposición (Decreto 1421, 2017) que establece un plazo de cinco años para la implementación nacional de la educación inclusiva, durante este proceso, todas la Instituciones Educativas deben implementar la educación inclusiva brindando oportunidades y accesibilidad a la educación, sin discriminación alguna, la cual se debe aplicar en la región, específicamente para ésta investigación se toma como bibliografia los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva y sus compañeros de clase, quienes brindarán y en quienes se aplicará la inclusión social y el aprendizaje de la lengua de Señas Colombiana (LSC) muchas veces adquirida en las Instituciones educativas las cuales no cuentan con estrategias pedagógicas que faciliten la enseñanza. Analizando ésta problemática se construyó a partir del cuento infantil una estrategia pedagógica que usará la Lengua de Señas Colombiana para desarrollar la oralidad de los estudiantes tanto en condición de discapacidad auditiva, como usuarios del castellano.

Por consiguiente, en el marco de la teoría sociocultural Vygotsky (1987) explicado por Regader (2004), el andamiaje como apoyo temporal de los adultos (docentes) proporcionan la ayuda requerida por el niño para realizar una tarea, hasta que pueda hacerlo solo, es en estas circunstancias que llega a ser de gran utilidad las estrategias pedagógicas como el uso de los

cuentos en LSC para ayudar a los estudiantes a desarrollar su oralidad, ya sea en lengua de señas como en castellano. También, los aportes de Goodman (2008) hacen bibliografia a la adquisición del lenguaje durante la acción, requiriendo el uso de un lenguaje significativo que le permita impulsar el pensamiento.

ABSTRACT

This is an innovative proposal that contributes to the process of social inclusion with a pedagogical strategy for the transition degree, in children with hearing impairment and hearing children, through the children's tale in Colombian Sign Language LSC, based on a descriptive investigation From a qualitative approach to learning processes in children, a Classroom Project was designed to achieve the development of communicative competence at the level of orality through the use of children's stories in Colombian Sign Language, with the theoretical contribution that supports the development of language at the level of orality in children, highlighting social responsibility in the inclusion process. with this research it can be said that yes they can implement pedagogical strategies based on LSC to include children in a condition of hearing disability, and strengthen the orality of both deaf and hearing children, being a significant contribution for the institutions that are find in these circumstances of educational inclusion of students with hearing disabilities.

OBJETIVOS

GENERAL

Desarrollar la competencia comunicativa a nivel de la oralidad en niños y niñas de Transición de la Institución Educativa Agro técnico Mixto de Belén de los Andaquíes, mediante el uso del cuento infantil "Los tres cerditos" en Lengua de Señas Colombiana como estrategia pedagógica

ESPECIFICOS

- Construir un marco bibliografial correspondiente al desarrollo de competencias comunicativas a nivel de la oralidad en los niños sordos y oyentes en circunstancias incluyentes aplicables en el contexto investigado.

- Realizar una caracterización inicial y final de los niños de grado Transición a partir de la competencia comunicativa a nivel de la oralidad en la I.E. Agro técnico Mixto.
- Proponer el uso del cuento "Los tres cerditos" en Lengua de Señas Colombiana como estrategia pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa en los niños y niñas de grado Transición de la I.E. Agro técnico Mixto.
- Diseñar un OVA con el cuento "Los tres cerditos" interpretado en Lengua de Señas Colombiana como material didáctico propiciatorio del desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de la oralidad en los niños.
- Evaluar la incidencia del cuento en LSC en los niños y niñas de grado Transición de la I.E. Agro técnico Mixto, en el desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de la oralidad.

RESUMEN

Esta es una propuesta innovadora que aporta al proceso de inclusión social con una estrategia pedagógica por el grado transición, en niños en condición de discapacidad auditiva y niños oyentes, a través del (OVA) medíante el uso cuento infantil en Lengua de Señas Colombiana LSC, con base en un investigación descriptiva de enfoque cualitativo sobre los procesos de aprendizajes en los niños se diseñó un Proyecto de Aula con el fin de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de la oralidad mediante el uso del cuento infantil en Lengua de Señas Colombiana, con el aporte teórico que sustenta el desarrollo del lenguaje a nivel de la oralidad en los niños y niñas, resaltando la responsabilidad social en el proceso de inclusión. con esta investigación se puede decir que sí se pueden implementar estrategias pedagógicas basadas en LSC para incluir a los niños en condición de discapacidad auditiva, y fortalecer la oralidad tanto de los niños sordos como de los oyentes, siendo un aporte significativo para las Instituciones que se encuentran en estas circunstancias de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva.

METODOLOGIA

Esta investigación descriptiva es con enfoque cualitativo, tomando como bibliografia a Arias (2005). Por ende, se utilizó el método investigación-acción porque permite inicialmente

explorar y conocer las realidades que se presentan en los contextos de aulas inclusivas que tienen estudiantes en condición de discapacidad auditiva, especialmente en el grado Transición de la I. E. Agro técnico Mixto. Recolectando información mediante la observación participativa, entendiendo la integración de los procesos de desarrollo en competencias comunicativas a nivel de oralidad, pertinentes a la exposición de ideas, saberes y conocimientos adquiridos durante el desarrollo del proyecto en el contexto a investigar, lo que es ideal para conocer la afectación de la aplicación de la estrategia pedagógica en los niños y el progreso que tendrán los estudiante durante la práctica pedagógica que será evaluada en el proceso.

Además, el investigador cualitativo, según Martínez (2013) debe tener los siguientes criterios: un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema que se va a investigar; participación activa del investigador en el medio a estudiar; uso de la observación participativa y esfuerzo para comprender los eventos o situaciones con el significado que tienen para los participantes.

RESULTADOS

Teniendo como resultado que los niños reconocen que existe una nueva lengua, la practican mediante señas precisas, los gestos y expresiones corporales, haciendo uso de una comunicación asertiva entre niños sordos y oyentes. Por lo tanto, se recomienda el uso de cuentos infantiles en lengua de señas como una estrategia pedagógica para la enseñanza de esta lengua materna, teniendo en cuenta que es una herramienta muy llamativa, llena de imaginación y creatividad para los niños en grado transición y que existen niño en las escuelas que enfrentan este tipo de discapacidad y tienen derecho a la educación en su lengua materna, de igual manera las instituciones incentiven los procesos de inclusión, también se fortaleció el trabajo en equipo, la interacción con sus pares, los niños que realizaban más rápido las señas le enseñaban a los demás a realizarla hasta que pudiera hacerlos solos, también lograron mejorar su expresión tanto gestual y comunicativa a nivel de oralidad en señas, realizando presentaciones ante los demás, también se desarrolló la oralidad mediante la dramatización de los niños al crear un video del cuento "los Tres Cerditos", en Lengua de Señas Colombiana, como muestra que lograron un aprendizaje muy significativo en éste proceso.

Con el apoyo y acompañamiento de las investigadoras se logró transformar a un nuevo pensamiento en los niños, así como en los maestros, sensibilizándolos ante las condiciones de discapacidad auditiva y el compromiso de inclusión social que debe fomentar el contexto educativo. De igual manera con la producción del OVA con el cuento "Los tres cerditos en LSC" se deja un aporte significativo a la Institución como material didáctico para la enseñanza de una nueva lengua, porque en la Institución no se cuenta con materiales didáctico que ayuden a la enseñanza de la lengua materna de los niños sordos, contribuyendo a la sociedad en la inclusión social, especialmente en los procesos de enseñanza.

Bibliografía

Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., & Lissi, M. R. (2012). Estudio Descriptivo del Desarrollo de la Competencia Narrativa en Lengua de Señas Chilena. Santiago de Chile.

Arias G, F. (1999). El proyecto de ivestigacion. Caracas Venezuela: 3 ediccion.

Goddman, K. (2008). Lecturas complementarias para maestros. Bogota Colombia.

Lev, V. (1896 1934). Teoria Socio Cultural. Rusia: psicologia del desarrollo.

Marchesi, A., & y Alonso, p. (1995). Desarrollo del lenguaje y del juego simbolico en niños sordos profundos. Madrid España: Ministerio de Educacion y Ciencia.

Martinez Miquelez , M. (2013). Ciencia y Arte en la Metodologia. Bogota.

Perez Abril, M., & y Roa Casas, C. (2010). Referentes Para la Didactica en Primer Ciclo. Bogota.

Pico Ayala, D., & y Betancourt, B. (2015). Talleres Pedagogicos para fortalecer la adquisicion de la primera lengua a travez de cuentos en lengua de señas. Bogota Colombia: Corporacion Universitaria IberoAmericana.

República de Colombia. (2017). Atencion Educativa a la poblacion con discapacidad. Bogota: MinisteriO de Educacion Nacional MEN.

Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la investigación. Metodología de la investigación. Mexico D. F., Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Sanchez, O., & y Lopez , A. (2014). Estudio de Caso. Florencia Caqueta: Universidad de la Amazonia.

Tovar, M. (1999). Estimulacion Adecuada a Niños y Niñas sordos de cero a tres años de edad en su idioma lengua de señas Colombianas. Florencia Caqueta.

1ER

CONGRESO **NACIONAL** POR LOS

DERECHOS DE LAS INFANCIAS

MEMORIAS

Universidad de la Amazonia

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Educación Infantil
Acreditados de Alta Calidad
Una Visión de Excelencia