

Desarrollo de competencias en la primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano



Desarrollo de competencias en la primera infancia / Ligia Esther
Florez Bejarano, / Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina.
2017

978-958-5460-97-3

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
© 2017, LIGIA ESTHER FLOREZ BEJARANO

Edición:

Fondo editorial Areandino

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia

Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228

E-mail: publicaciones@areandina.edu.co

<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: noviembre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales

Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Desarrollo de competencias en la primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano





Índice

UNIDAD 1 Fundamentos conceptuales

Introducción	7
Metodología	8
Desarrollo temático	9

UNIDAD 1 Fundamentos conceptuales

Introducción	15
Metodología	16
Desarrollo temático	17

UNIDAD 2 Estado del arte en América Latina

Introducción	24
Metodología	25
Desarrollo temático	26

UNIDAD 2 Estado del arte en América Latina

Introducción	40
Metodología	41
Desarrollo temático	42



Índice

UNIDAD 3 Desarrollo de competencias en bebés

Introducción	48
Metodología	49
Desarrollo temático	50

UNIDAD 3 Desarrollo y competencias de los niños de 3 a 5 años

Introducción	59
Metodología	60
Desarrollo temático	61

UNIDAD 4 Creación de espacios educativos

Introducción	68
Metodología	69
Desarrollo temático	70

UNIDAD 4 Definición de contenidos

Introducción	77
Metodología	78
Desarrollo temático	79

Bibliografía	89
--------------	----

1

Unidad 1

Fundamentos
conceptuales



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

El objetivo de esta unidad es acercar al estudiante a un conocimiento teórico muy general y de manera sencilla al concepto de competencia y primera infancia; como estos dos conceptos manejados adecuadamente por los docentes favorecerán el desarrollo de las capacidades y aptitudes que poseen los niños estimulando el aprendizaje y la forma como los niños se relacionaran con el mundo que los rodea.

Esta comprensión del concepto de competencia y primera infancia es muy importante a la hora de la creación de espacios educativos significativos, creativos y eficaces. Por eso es tan importante que las actividades propuestas se desarrollen con mucha seriedad, porque este módulo se ha diseñado para facilitar la adquisición de los aprendizajes teóricos y prácticos, por ello su mayor riqueza reside en contribuir a la consolidación de un hacer fundamentado teóricamente.

La metodología de la cartilla está orientada hacia una lectura dinámica que combina la conceptualización y la descripción de formas temáticas, con el fin de despertar el interés de las y los estudiantes por el desarrollo de las competencias en la primera infancia.

“No sólo hay que saber, es necesario actuar, no sólo hay que poder sino hay que querer”.

Goethe

Fundamentos conceptuales

Definiciones de competencia

El concepto de competencia

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española el concepto competencia tiene un doble significado. En primer lugar, competencia, del latín *“competentia”*, que significa competir, disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; competencia como oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa; un tercer concepto se refiere a la situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; también como persona o grupo rival; por último, como competición deportiva.

El segundo significado ha dado lugar al sustantivo competente y da lugar a tres acepciones: competencia como incumbencia; como pericia, aptitud, idoneidad para hacer o intervenir en un asunto determinado y como atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Como se observa, el término competencia disfruta de múltiples significaciones (Correa 2007) que expresan acciones y aspectos diferentes que van desde una disputa o rivalidad, a la incumbencia o aptitud - capacidad de un sujeto para hacer algo. Por lo que se hace necesario proceder a cierta clarificación conceptual.

Desde el punto de vista etimológico “competente” y “competidor”, son términos derivados del verbo castellano “competir” y se observa que guardan relación entre sí todos los significados del concepto competencia. Corominas (2003: 163) establece que el vocablo “competir”, entendido como “contender aspirando a una misma cosa”, fue tomado del latín *competere* en el siglo XV que significaba, ir al encuentro una cosa de otra, así como “pedir en competencia” o “ser adecuado, pertenecer”. Tiene el mismo origen “competer” que denota “pertenecer, incumbir”; a principios del siglo XV aparecieron los derivados “competente” entendido como “adecuado”, “apto”; y “competencia” que surge sobre finales del siglo XVI.

El concepto de competencia viene del campo de la lingüística y de las teorías de la comunicación; la noción de competencia incluye actitudes, afectos, conocimientos y hábitos de conducta.

Diferentes autores han estudiado el término de competencia y a continuación revisaremos algunos de ellos:

Noam Chomsky

“La competencia es el conocimiento teórico de la lengua; la actuación es el uso real de la lengua en la cotidianidad. En 1972 Dell Hymes demuestra que el término de competencia adquiere los contenidos del sitio y lugar donde se da la interacción y habla de competencia comunicativa de acuerdo a los usos y actos precisos de la palabra. El ser competente implica la idea de tener autonomía para decidir cuándo, y dónde usar mi competencia, con libertad de acción, lo que apunta hacia la capacidad para utilizar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se produjo el aprendizaje”.

Cuando un estudiante demuestra sus conocimientos y comprensión sobre un contenido o dificultad está colocando en acción las formas en que concibe la realidad y de cómo considera se deben resolver las diferentes situaciones que vive cotidianamente y esto requiere un nivel de independencia ya que es el quien decide donde y cuando utilizar lo que ha aprendido.

Para Chomsky, una persona ha desarrollado competencias en el uso del lenguaje cuando lo utiliza para interactuar con la comunidad.

“Competencia para Chomsky es la capacidad que el ser humano tiene, por el solo hecho de poseer una lengua natural, de reconocer y construir la infinidad de oraciones gramaticalmente correctas en esa lengua, de interpretar su sentido, de detectar su ambigüedad, de identificar sus similitudes fonéticas o gramaticales, las

cuales no siempre coinciden. Y aclara: tener la capacidad de hacer algo no equivale a saber hacer ese algo, sino es reconocer que una persona, dada su temporal constitución física y mental y dadas las condiciones externas apropiadas, no necesita de mayor instrucción, adiestramiento, ni desarrollo físico para hacer ese algo (Chomsky)”.

El uso de una competencia, en este caso el lenguaje supone que la persona lo maneja correctamente tanto de forma verbal como escrita, lo sabe interpretar y comprenderlo en los diferentes ámbitos. El uso de esta competencia le permite al estudiante establecer juicios críticos, generar ideas y tomar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el poder desenvolverse en contextos diferentes.

La competencia lingüística se refiere, a la utilización del lenguaje como instrumento de:

- Comunicación oral y escrita.
- Representación, interpretación y comprensión de la realidad.
- Construcción y comunicación del conocimiento.
- Organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

La competencia lingüística es la clave para el desarrollo del lenguaje y del habla de ahí su importancia para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Por eso es importante que las y los maestros de la primera infancia conozcan la neuroanatomía del sistema nervioso central que afecta el proceso desarrollo del lenguaje, si ellos lo

conocen podrán atacar las causas de los trastornos del lenguaje, remitir los niños a otros profesionales que puedan ayudarlos a superar las dificultades que se les presenten.

Principales áreas del lenguaje en el hemisferio cerebral izquierdo.

- Área prefrontal.
- Área de Broca.
- Área Motora Primaria.
- Circunvolución de Heschl.
- Área de Wernicke.
- Circunvoluciones Supramarginal y Angular.
- Corteza Visual Asociativa.

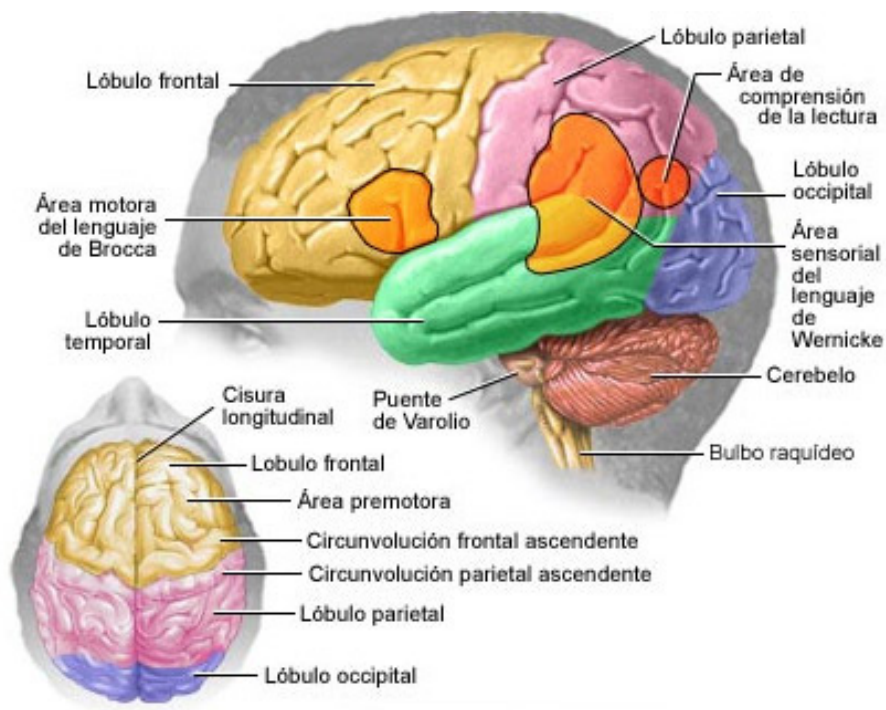


Imagen 1. Principales áreas del lenguaje en el hemisferio cerebral izquierdo
Fuente: <http://psicopsi.com/files/images/neurolinguistica-Areas-cerebro.JPG>

El lenguaje nos permite la comunicación y para que este se dé están relacionadas las áreas auditivas para comprender y expresarse; y las áreas motoras, están relacionadas con el habla y la expresión oral.

En la actualidad con el adelanto e incursión de las TIC en los procesos educativos, desarrollar la competencia lingüística es posible; las enciclopedias digitales, y las páginas web contienen infinidad de sonidos de cualquier tipo (música, alocuciones, ruidos), escritura, imágenes estáticas e imágenes dinámicas, las tres manifestaciones concretas de la llamada comunicación multimedia.

Sin embargo, explorar, examinar, leer y navegar exige el dominio de dos habilidades básicas: la interpretación de íconos y la lectura de palabras. Por lo tanto, quienes trabajan con estos medios desarrollan especialmente destrezas para esos dos lenguajes, por esta razón es importante que los profesores de primera infancia desarrollen actividades que estimulen y proporcionen los elementos pedagógicos y didácticos para una mayor comprensión por parte de sus alumnos.

El lenguaje icónico tiene su propia lógica y resulta especialmente comprensible para los niños y jóvenes cada aplicación y programa de computador se activa haciendo doble clic en el ícono que lo representa. Cada una de las funciones de un procesador de texto ha sido incluida en una barra de herramientas como un pequeño ícono y esta iconización asegura una interpretación rápida y oportuna por parte de los niños. Tanto los íconos como la palabra escrita tienen verdadero valor en la medida que responden a necesidades humanas concretas. Es por esta razón que

se debe valorar el lenguaje icónico de los computadores y sus aplicaciones en el proceso de aprendizaje del lenguaje en los niños.

Para un niño, cuyo intelecto es más intuitivo que el de un adulto, es más fácil aprender a interpretar esas pequeñas imágenes que los complejos signos del lenguaje verbal escrito, que son mucho más abstractos. Pero paralelamente, en la medida que crece y su curiosidad alcanza la capacidad de hacerse preguntas más profundas, se interesa también en el lenguaje verbal, que es el lenguaje en el que esas preguntas pueden encontrar respuesta (Ortiz, 2004).

Gerhard Bunk

Catedrático de la universidad de Giessen ha dedicado la mayor parte de su trabajo a la asociación de estudios sobre el trabajo y la organización de empresas y a investigar como el término de competencia incursiona en el mundo empresarial.

Afirma que el concepto de competencia es relativamente nuevo alrededor de 30 años y aún persisten diferentes criterios para su definición, Bunk afirma que el término de competencia se refiere a la formación y al perfeccionamiento laboral y manifiesta que este concepto se da más en el ámbito empresarial ya que los directivos recurren e incorporan en sus compañías a las personas que puedan dar solución a los problemas que se les puedan presentar o sea a las más competentes; pero también precisa que no todas las personas que han adquirido un título profesional "competencia formal" de especialista poseen "capacidad real" de resolver las situaciones que se viven cotidianamente a nivel empresarial y es la competencia real la que verdaderamente es

importante.

Es a principios del siglo cuando en Alemania fueron reconocidos una serie de oficios industriales y desde entonces los procesos de formación profesional se han ocupado de transmitir esas capacidades reales - profesionales que comprenden un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes para la realización de una serie de actividades relacionadas con una determinada profesión.

En 1970 el consejo de educación de Alemania estableció la competencia de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje y se concibió como un proceso de formación integral donde además de competencias de especialista el estudiante debía poseer competencias humanas y sociopolíticas; es así como el sistema de formación de profesionales y las empresas asumen el mismo concepto de competencia y toman como punto de partida las transformaciones económicas, técnicas y sociales del momento. Para Bunk "una persona posee competencia profesional cuando posee los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo".

Bunk (1994) identifica la siguiente tipología de las competencias que, como él mismo indica, también incluyen los "comportamientos personales y sociales", además de los técnico-metodológicos:

- Competencia técnica: posee aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de

trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

- Competencia metodológica: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Competencia social: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Competencia participativa: aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar, decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

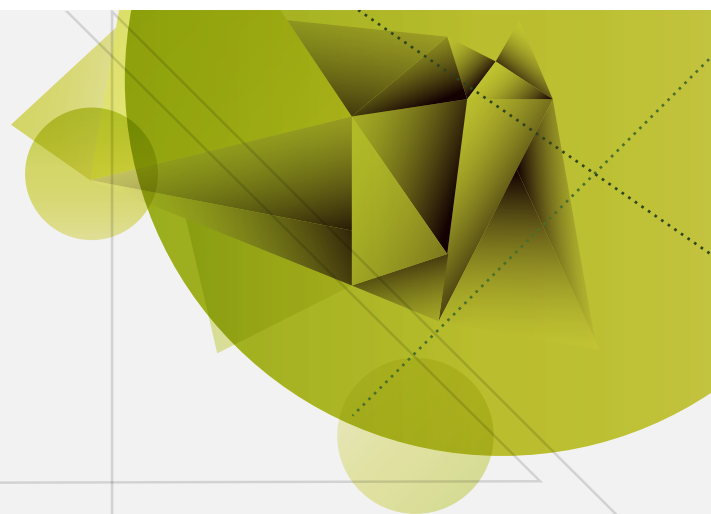
Asimismo, este autor señala que estas cuatro competencias parciales se integran dando lugar a lo que él denomina "competencia de acción", que por sí es indivisible (Bunk, 1994).



1

Unidad 1

Fundamentos
conceptuales



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

En la presente cartilla se hará especial referencia a los enfoques que propone Leonard Mertens Enfoque estructural y Enfoque dinámico y como el desarrollo de competencias se ha asumido como un elemento fundamental para el proceso de formación, reclutamiento y selección de las personas que desean acceder a un empleo en los diferentes ámbitos económico, social, cultural y educativo; y como desde la primera infancia las niñas y niños desarrollan competencias facilitándoles no solo su proceso de enseñanza y aprendizaje sino que estas les darán los elementos necesarios para su ejercicio laboral ya sea técnico, tecnólogo o profesional.

Este módulo, principalmente busca que el estudiante identifique los procesos cognitivos y sociales involucrados en el proceso de formación laboral y como de acuerdo al enfoque se entiende el concepto de competencia, lo que aquí se plantea es apenas una muestra de las teorías o enfoques que se tienen en cuenta para el desempeño laboral y el mercado en el que se desenvuelven las empresas; ahora ustedes tendrán la oportunidad de crear, recrear y aportar con mapas conceptuales, con lecturas nuevas y propuestas por ustedes, la comprensión de espacios de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias.

Fundamentos conceptuales

Leonard Mertens

Plantea el concepto de competencia desde un sector limitado: la empresa y la unidad productiva y desde allí define dos enfoques que se aproximan a la competencia laboral, estos son: el enfoque estructural y el enfoque dinámico los cuales no son excluyentes sino que destacan aspectos de la competencia que en el proceso de la formación profesional se pueden combinar sin que genere conflicto metodológico o falta de coherencia en la aplicación del modelo de gestión por competencia laboral.

Enfoque estructural

La formación por competencia es formar a las personas en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo.

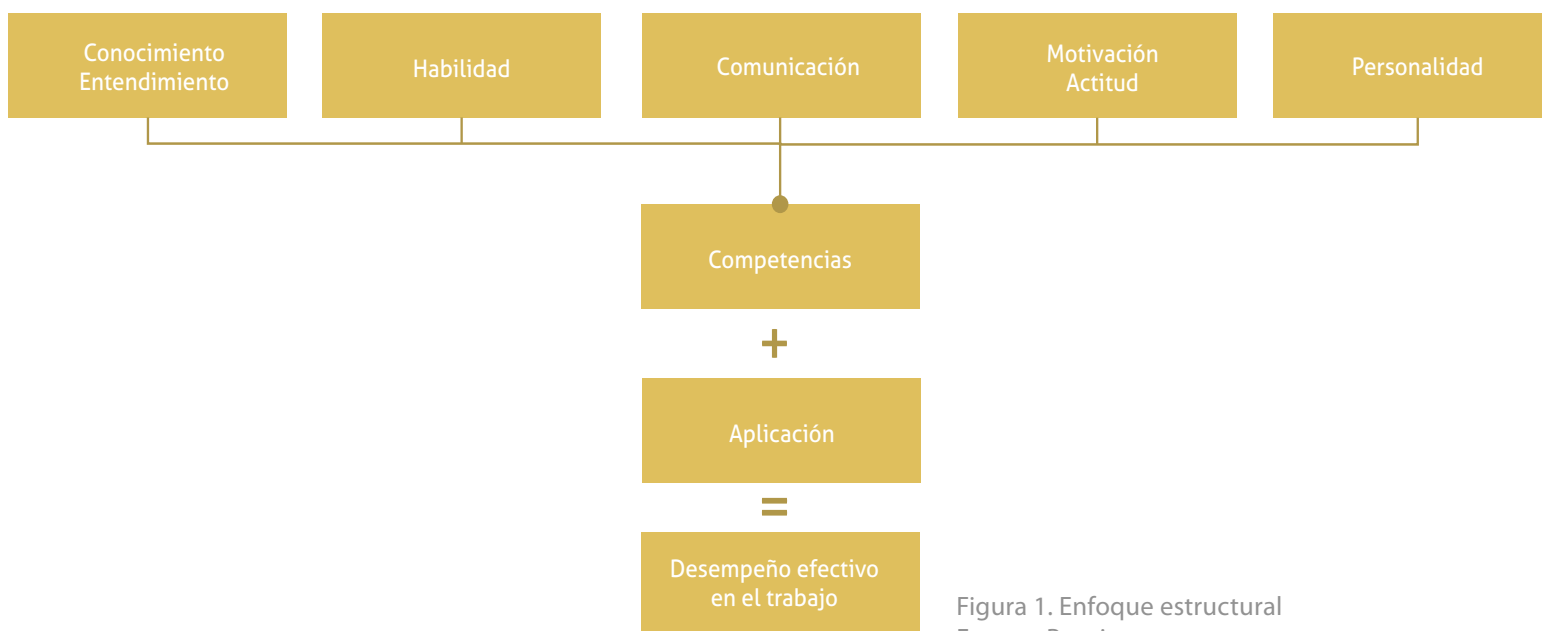


Figura 1. Enfoque estructural
Fuente: Propia.

La primera faceta define el concepto competencia como el conjunto de atributos de la persona, que no se limitan al conocimiento, sino que incluyen las habilidades, actitudes, comunicación y personalidad, es decir, define la formación de manera integral, presentando las diferentes dimensiones que representa el acto de trabajar.

La segunda faceta es la relación que se establece entre los atributos y el desempeño requerido; Mertens pretende relacionar los conocimientos, las habilidades, y el desempeño concreto requerido en la empresa u organización; pretende incrementar la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que lleven a un desempeño superior de la empresa.

“El principal interés de las organizaciones debería centrarse en despertar la creatividad e innovación y hacer que la energía empiece a fluir y que sus trabajadores comiencen a producir. Las empresas y los directivos deben ser capaces de motivar a sus trabajadores, a partir de un ambiente laboral propicio, que invite a la innovación. Lo que tenemos hoy en día son entornos cada vez más complejos, con cambios permanentes, donde no todo se puede pensar desde la alta gerencia y las modificaciones deben producirse en los distintos niveles del organigrama. De esta forma, las personas no sólo necesitan que se les den facultades, sino también que se les contagie con un espíritu de creación; en un ambiente en el cual el concepto de liderazgo necesariamente tendrá que cambiar y tender hacia el desarrollo de la ambición colectiva”.

Enfoque dinámico

En el enfoque dinámico se parte de la evolución del mercado en que se desenvuelven las organizaciones. El enfoque estructural, es complementario, colocando la atención en otros aspectos de la formación profesional ante las características del mundo de trabajo actual. La competencia en el enfoque dinámico contiene una dimensión de comparación; la empresa y la persona son competentes por tener la capacidad de destacarse en el medio, gracias al desarrollo y movilización de las competencias únicas o claves que tiene a su disposición.

Para Mertens “el enfoque dinámico ubica el acento en las competencias claves de la organización que le permiten impulsar y orientar su aprendizaje hacia un desempeño que le hace destacar en el mercado, resultado de la innovación en el producto y el proceso. En un contexto de un mercado globalizado la formación basada en competencias va más allá de definir un currículo en términos de resultados demostrables, sino que requiere además que esos resultados puedan ser moldeados según las necesidades locales e incluso individuales de las empresas”.

La formación por competencias ha adquirido tanta importancia en las últimas décadas en el ámbito laboral porque:

- Centra su enfoque en la demanda.
- Desarrolla los conceptos de formación y capacitación como procesos continuos.
- Posibilita una mejor coordinación institucional entre centros de trabajo y oferta de capacitación y formación.
- Provee al mercado laboral de

información veraz y oportuna.

- Favorece la aplicación de programas de formación y capacitación con la calidad, flexibilidad y pertinencia requeridas.
- Permite alcanzar más rápido la adaptación y actualización del Sistema de Formación y Capacitación a las necesidades del cambio tecnológico y productivo.

En un mundo tan cambiante como el actual las empresas y las personas encargadas del reclutamiento y selección de los trabajadores deben establecer las estrategias que faciliten valorar la forma como las personas se desenvuelven en el ámbito laboral y como se le reconoce sus conocimientos y su saber hacer.

Las transformaciones que se vienen dando en todos los sectores y en especial en el mundo de la producción requiere que la competencia laboral debe entenderse como una corriente que intenta ser una respuesta innovadora para administrar y regular el mercado de trabajo interno y externo de la empresa.

Deben existir procedimientos eficientes que faciliten obtener la información acerca de la relación que existe entre educación – formación y trabajo; obtener la información del trabajador que posee habilidades, conocimientos y que se ha ido cualificando en ese nuevo “saber hacer” acorde con los cambios que se están dando en el mundo del trabajo.

Para los empresarios la competencia laboral representa un instrumento que facilita la ubicación de los trabajadores en los lugares donde serán mucho más eficientes y la

destinación de recursos en las áreas que lo requieran, para los sindicatos y trabajadores les permite modificar la forma como se organiza su trabajo y como entrar a negociar con los empresarios para un empleo de mayor calidad y formación integral.

El propósito de la competencia laboral es dar respuesta a la necesidad de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes, bajo un enfoque que permita la adaptación a las nuevas circunstancias que van apareciendo. Exigencia que puede parecer ambivalente: crear normas acerca de saberes que se modifican con el tiempo.

Lo más importante es que los actores sociales (empresarios, trabajadores y sindicalistas) logren discutir y llegar a acuerdos en los aspectos más delicados que se evidencian en torno a la competencia y frente a la cual no hay una sola respuesta.

Los aspectos que se deben tener en cuenta son entre otros, los siguientes temas (Mertens 1996):

1. El de la **transferibilidad** de la norma de competencia. Se puede formular, como regla, que cuanto más transferible es la norma, menor es el costo para la sociedad en cuanto a formar y adaptar al individuo a situaciones cambiantes, pero mayor es el costo, para la empresa, de formar a la persona para las necesidades específicas de su organización.
2. La **exigencia** de la norma. Cuanto más elevada sea la exigencia de la norma, más efectiva podrá ser para las empresas, pero menor será su alcance por parte de la mano de obra en el mercado de trabajo y más costosa su preparación.
3. La **competencia** entre empresas. Ser una

de las empresas que imponen la norma tiene la ventaja de que las señales en el mercado de trabajo se adoptan más a sus necesidades, pero también permite a los competidores conocer sus bases de ventaja competitiva relacionadas con el factor humano.

4. La **enseñanza individualizada**. El tiempo de aprendizaje será menor cuanto más individualizada sea la enseñanza, aunque esto se relaciona inversamente con el costo.
5. La **participación de trabajadores y sindicato** en la identificación y administración de la norma. Esa participación de trabajadores y sindicatos en las competencias integra una estrategia para movilizar y potenciar los recursos a disposición de la empresa. Sin embargo, en América Latina la participación de los trabajadores en las empresas es más excepción que regla.
6. La **autonomía del trabajador**. Se supone que cuanto más autónomo sea el personal en relación con las responsabilidades, mayores serán los estímulos para aprender. Sin embargo, la autonomía en las empresas, en América Latina, no forma parte de la cultura laboral y, en el mejor de los casos, sólo llega a ser controlada.
7. Las **relaciones laborales**. Siendo la competencia un concepto directamente ligado con el desempeño, el trabajador lo ubica con mayor facilidad en el ámbito de las negociaciones sobre salarios, con lo que introduce en las competencias no sólo una dimensión de negociación social sino también de tipo económico. Esto puede generar una reacción adversa de los empresarios, si ellos no

tienen una visión proactiva en la gestión de los recursos humanos.

8. La **heterogeneidad**. La competencia difícilmente habrá de satisfacer el total de las necesidades que demanda en todo momento la organización. Hay una contingencia, producto de la diversidad de las organizaciones, de la complejidad de las estrategias de innovación y de operación, de las situaciones no previstas, que hacen que el desempeño esperado se corresponda sólo parcialmente con la competencia genérica del sector.
9. El **subempleo y/o sector informal**. En las referencias obtenidas en competencia laboral no se tiene desarrollado este aspecto elemental en el mercado de trabajo de la región latinoamericana. Pareciera que la competencia laboral se circunscribe solamente al mercado de trabajo formal, lo que corresponde a una visión de tiempos pasados en los países industrializados. Para los países en desarrollo se requiere complementar la visión de competencia laboral hacia ese segmento del mercado de trabajo.
10. El **empleo**. En pocos modelos de formación por competencia se introduce explícitamente el tema del empleo. Es decir, éste se concibe como un derivado de una mejor ocupabilidad que la competencia conllevaría y no la competencia como uno de los factores que, en articulación con otros, permite el acceso al empleo.
11. El tema **institucional**. Hasta qué punto el Estado tiene que intervenir en la trayectoria del modelo de competencia laboral y en qué momento. El Estado puede hacerse cargo del papel de

promotor, impulsor y coordinador, pero existe el riesgo de que el sistema de competencia laboral se convierta en una dependencia gubernamental burocrática sin mayor transcendencia. Las opiniones expresadas por los analistas dependen mucho de las experiencias vividas: en casos donde hay una intervención mínima del Estado, por ejemplo en los Estados Unidos, se propone que ésta sea mayor; al contrario, en casos donde su intervención es fuerte, por ejemplo, en el Reino Unido, se pide una menor intervención. Se deriva de esto que el camino óptimo se ubica en un punto intermedio entre ambos extremos.

12. El **costo**. La normalización y especialmente la certificación implica un costo que no siempre la empresa está dispuesta o en condiciones de pagar. A diferencia de una ISO9000, donde el costo del proceso de certificación está directamente ligado con la perspectiva de un mejor acceso a un mercado de productos, siendo la certificación una condición de entrada, la relación costo-beneficio de una certificación laboral en un Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos principio sólo está ligada a la gestión del personal dentro de la empresa.
13. La **exclusión social**. Si bien esto tiene que ver con varios de los puntos antes señalados en torno al mercado de trabajo, guarda también relación con la construcción misma de la norma de competencia. La identificación de atributos que permitan un desempeño superior dejaría fuera del análisis a los menos competentes. Por otro lado, los menos competentes tendrán su propia

manera de ver las disfunciones y las vías de superación personal.

Estos y seguramente otros puntos más, hacen que la pregunta **¿Es bueno o malo formar en competencias?** sea poco relevante (Hager, 1995). “Lo que importa es si las normas de competencia están bien hechas, al considerar los puntos mencionados y buscar en cada uno de ellos el balance preciso. Si bien difícilmente, o nunca, se encontrará el equilibrio entre todos estos factores, lo que importa es que el esfuerzo desplegado por los actores vaya en dirección a ese propósito. El conjunto de incertidumbres y complejidades en que se desarrolla el sistema de competencias laborales, convierte su dinámica en un proceso de aprendizaje institucional de los actores involucrados. En esta perspectiva, podrán existir afirmaciones y acuerdos generales acerca de la competencia laboral, pero lo que más interesa en este instante es conocer y entender los detalles (Mertens 1996).

Una de las labores que debe desempeñar la OIT es la de recopilar, sistematizar y difundir los diferentes estudios y logros que han tenido los países en lo que se refiere al proceso de aprendizaje por competencias en el ámbito laboral, como todo proceso de aprendizaje el ritmo es diferente y es acorde a los intereses, necesidades y expectativas de cada país. Sin embargo lo importante es que se realice un intercambio de experiencias para poder visualizar la forma en que participan los diferentes actores sociales y si cuando se realiza es de manera personal o en representación de su organización, en la revisión que realizó Mertens a los modelos de América Latina lo que sobresale es la baja participación de los

diferentes actores.

Las organizaciones deben ser conscientes de la importancia de motivar y permitir la participación de los diferentes actores en la creación o concepción del modelo de competencias laborales que desean implementar en las empresas, que el modelo es una necesidad y exigencia para entrar y mantenerse en los mercados de trabajo tanto interno como externo en un mundo tan cambiante como el actual.

A large white number '2' is centered within a white circle. The circle is partially enclosed by a white line that forms a partial arc. The background is a solid green color with some faint white geometric patterns.

2

Unidad 2

Estado del arte en
América Latina

A complex, abstract graphic composed of various shades of green. It features overlapping geometric shapes like triangles and polygons, creating a sense of depth and movement. The colors range from light lime green to dark forest green.

Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

En los últimos años la primera infancia ha ido adquiriendo mayor visibilidad para las políticas públicas, y se considera como una etapa fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del continente; es por esta razón que los estudiantes en pedagogía infantil deben conocer cuál ha sido el recorrido histórico de la AEPI y como esta ha contribuido de manera fundamental en el mejoramiento de la calidad de vida de los mismos.

Para comenzar debe tener claro cuál es la meta que se pretende alcanzar con la tema de esta semana. Debe revisar con detenimiento el contenido temático que se encuentra en esta cartilla. Imagina que tienes una conversación con el autor de este documento y que entre los dos, poco a poco, vamos ir aclarando temas, y dando indicaciones para alcanzar las metas propuestas.

Te recomendamos que no te “saltes” las lecturas. Cada una de las temáticas expuestas es importante para comprender las temáticas que siguen a continuación. Así mismo, no te “saltes” las actividades. Todo el contenido de esta cartilla está pensado para que, entre los dos, tutor y estudiante, alcancemos la meta que nos reúne.

Al finalizar cada una de las lecturas semanales encontrarás un ejemplo donde podrás ver cómo aplicar los conceptos teóricos vistos durante la semana. También encontrarás una síntesis con los datos más importantes del tema. Estos datos son los que, creemos, debes guardar en tu memoria ya que te servirán más adelante.

Estado del arte en América Latina

En los inicios del año 2000 el continente reflejo un aumento de la pobreza con la implementación de las políticas neoliberales, las economías de los países de la región mejoraron notablemente al igual que los cambios políticos y jurídicos pero estos avances no se evidenciaron en los indicadores sociales, se aumentó el empleo informal y el ejercicio de la ciudadanía política y social fue restringido, solo finalizando el 2010 se asumen nuevas posibilidades y desafíos.

Debido al mejoramiento de las condiciones económicas la región pudo hacer frente a la crisis financiera del 2008 que afecto a la economía global obligando a los países a implementar políticas de ajuste; en Latinoamérica los gobiernos optan por aplicar medidas y aplican medidas de expansión del gasto fiscal y no se limitó el gasto a los programas sociales para contener los efectos desfavorables de la crisis sobre las condiciones de vida de la población.

El establecimiento de procesos democráticos ha permitido la consolidación de métodos de integración como lo son UNISUR, ALBA, y otras más con el objetivo de construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre

sus pueblos.

A nivel jurídico se adelantaron legislaciones que confirmaron los instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos para grupos históricamente excluidos y segregados proporcionándoles un reconocimiento político, económico, social y la elaboración de políticas públicas que favorecen los sectores de la población más vulnerables.

“Además de sancionar leyes acordes con la Convención de los Derechos del Niño, y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, la mayoría de los países ratificaron la Convención para la protección de los Trabajadores Migratorios y sus Familias y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad conformando un cuerpo normativo que se refuerza mutuamente contra la discriminación tanto por cuestiones de edad como por género, nacionalidad y contra la distinción, exclusión o restricción de una persona por su condición física, mental, intelectual y sensorial (UNESCO 2010)”.

Del 2003 al 2007 se da un aumento del 4% en el producto interno bruto de los países, el aumento del precio internacional de los productos internos lo que permito el aumento de la oferta laboral de una manera considerable.

Esto último expresa que el sistema productivo está aún lejos de poder incorporar al conjunto de la fuerza de trabajo al mercado laboral; pero según los informes de la OIT del 2009 sugiere que a pesar de a que la región ha podido hacer frente a la crisis económica mundial habrá un impacto sobre la producción, el empleo y que las condiciones de este último se verán afectadas.

También en la distribución del ingreso se produjo una considerable mejora. Entre el 2002 y el 2008 el índice de Gini se redujo en promedio en 5% para toda la región. Esto no fue homogéneo ya que algunos países, como Colombia, Guatemala y República Dominicana, presentaron una tendencia hacia una mayor desigualdad. A pesar de la mejora, América Latina sigue siendo profundamente desigual en cuanto a la distribución del ingreso. Mientras que el 10% de los hogares más ricos se apropia de la tercera parte del ingreso total, el 40% más pobre capta menos del 15% (CEPAL, 2009).

Desafortunadamente se mantiene las condiciones en la inequidad y de desempleo lo que mantiene al gran parte de la población en la pobreza el 33% (180 millones) y el 12.9% (71 millones) es indigente, dicha cifra indica un avance importante con respecto al 2002 - año en el que el número de pobres superaba la barrera de los 220 millones - en la medida en que la pobreza y la indigencia se redujo en un 20 y un 30 por ciento respectivamente. No obstante, constituye una señal de alerta el hecho de que en los últimos años de ese período hubo una desaceleración en la reducción de la pobreza y aumentó la indigencia.

Como se demuestra en el Informe Panorama Social de América Latina de 2009, entre

2000 y 2008 el gasto social aumentó en forma ininterrumpida para el conjunto de la región, registrando un alza del 16% a lo largo de ese período. El sector del gasto social que mostró un mayor aumento fue el de asistencia y seguridad social, seguido por el sector educación.

Pero “según el Informe sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos, presentado en junio del 2010 por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, América Latina registra la tasa de violencia más alta del mundo. El mencionado informe destaca que “frente a los 8,9 homicidios por cada 100.000 habitantes que se registran en Europa, o los 3,4 y 5,8 de las regiones del Pacífico Occidental y Oriental, respectivamente, América Latina presenta un promedio de 25,6”. Por otra parte, la tasa de homicidios en jóvenes de entre 15 y 29 años, se eleva a 68,9 por cada 100.000 habitantes en la región latinoamericana” (UNESCO 2010). La posibilidad de reducir la pobreza aún está lejos y mucho más aun cuando las entidades encargadas de trabajar en el restablecimiento de la confianza, cohesión e inclusión social han tenido un gran debilitamiento provocando el aumento de la exclusión, la corrupción y el fortalecimiento de la violencia.

Diversidad étnica y cultural

En los últimos años la incursión de los diferentes movimientos indígenas en el escenario público exigiendo su reconocimiento y afirmando su presencia en los diferentes territorios, como región multiétnica, multirracial, y multicultural se constituye en un fenómeno de gran importancia, colocándose en la agenda económica, social y política tanto nacional como internacional originando nuevas leyes

y reformas constitucionales orientadas a reivindicar los derechos de los pueblos, en realizar reformas educativas enfocadas a fortalecer la educación intercultural bilingüe. Esto ha permitido colocar en el escenario de lo público las diversas situaciones de discriminación y exclusión en la se encuentran los pueblos originarios y la población afrodescendiente.

De acuerdo a estimaciones de la CEPAL (2007), basadas en los censos de población de la ronda del 2000, a principios del siglo XXI la población indígena ascendía a algo más de 30 millones, concentrados en su gran mayoría en Perú, México, Bolivia y Guatemala. Los pueblos indígenas reconocidos por los Estados suman 642 y en toda la región se hablan aproximadamente 860 idiomas y variaciones dialécticas (CEPAL, 2007). La información censal también revela que la brecha existente entre el reciente reconocimiento jurídico de los derechos de los indígenas y su ejercicio efectivo es aún muy pronunciada.

Otro de los temas prioritarios y de interés en la región y el mundo es **la primera infancia** y la forma como las personas encargadas de dicho cuidado y educación adquieren gran interés. Como señala el Informe SITEAL de 2009 “El acceso a los recursos que permiten crear las condiciones de bienestar necesarias para garantizar a cada niño que nace un entorno adecuado y una vida saludable y plena depende en gran medida del tipo de articulación que cada familiar logre con el sistema productivo, a través del mercado de trabajo”.

En el informe de la CEPAL se describe como la incursión de la mujer en el mercado laboral ha tenido efecto en las pautas de crianza de los niños, la mujer es sobrecargada

(actividad laboral – actividad domestica no remunerada) las mujeres siguen cumpliendo el tradicional rol de cuidadoras de los miembros dependientes del hogar, teniendo muchas veces que atender las necesidades de los hijos pequeños y las de sus progenitores cada vez más longevos. Esta situación se traduce en que su posibilidad de conseguir mejores empleos se vea seriamente afectada, a pesar de que en muchos países sus niveles de estudios se equipararon a los de los varones; se evidencia la necesidad de ampliar la oferta de servicios de educación y atención para la primera infancia, así como el cuidado de los adultos mayores. La incorporación de las mujeres al mercado laboral hace que deseen abandonar los tradicionales roles de género al interior del hogar, que se generen nuevos movimientos demográficos, mayores separaciones y divorcios dando como resultado grandes transformaciones en los comportamientos de las familias y diversidad de ellas.



Foto: Roberto Escobar

Imagen 1

Fuente: http://redlacti.com/resources/img/21_ene.jpg

En la mayoría de los países se reduce la participación de la familia nuclear biparental con hijos, a la vez que crece el peso de las familias monoparentales – encabezadas generalmente por una jefa mujer, de hogares unipersonales y se mantiene la presencia de la familia extensa. Un fenómeno asociado fundamentalmente al descenso de la fecundidad es la reducción del tamaño medio del hogar. Por su parte, al incrementarse la frecuencia de divorcios, separaciones, viudez y constitución de nuevos vínculos, surgen nuevas formas de familia como las llamadas familias ensambladas o reconstituidas (Arriagada, 2002).

A pesar de que los mencionados cambios son evidentes el diseño de las políticas sociales en América Latina sigue encapsulado en el imaginario de un único modelo de familia constituida por la unión legal entre personas de distinto sexo e hijos convivientes, con hombre proveedor - mujer la cuidadora y por lo tanto sigue contando con una interlocutora que está integralmente a cargo de la casa. (Sunkel, 2006).

Hablar de la situación de la primera infancia en América Latina es hacer referencia a 64,5 millones de niños y niñas. Esta cifra ofrece un primer panorama para dimensionar la magnitud del esfuerzo que deben afrontar los países en su afán de alcanzar el objetivo de garantizar condiciones de bienestar y pleno desarrollo de los niños y niñas.

Según el Informe SITEAL 2009, desde el punto de vista demográfico la región presenta un panorama positivo para la primera infancia. Por un lado, la reducción de la natalidad genera un escenario favorable en tanto implica una menor presión en cuanto a los recursos que

deben ser movilizados. Por otro, ya en el nivel individual, una menor cantidad de hijos ofrece a las familias la posibilidad de disminuir los riesgos asociados a la crianza y de aumentar las posibilidades de sostener niveles de bienestar.

El informe describe como dentro del problema de la pobreza y la indigencia los niños son los más vulnerables, como están expuestos a desnutrición, a morir víctimas de enfermedades tratables el 16 % de los niños menores de 5 años presentan una talla inferior a la que corresponde a su etapa de desarrollo. Ello significa que esos ocho millones de niños padecen desnutrición crónica (SITEAL; 2009). En 15 de 19 países de la región, la probabilidad de morir antes de cumplir su primer año es tres veces mayor que en el país de menor mortalidad (SITEAL; 2009).

Uno de los sectores más afectados son los niños de los pueblos indígenas, la mortalidad de estos niños puede deberse a la diferencia y desigualdad en el acceso a las condiciones materiales de vida de las familias, el déficit de cobertura de los servicios de atención primaria en salud factor que predomina en las áreas donde residen, otro de los factores es la diferencia entre las regiones y grupos sociales; otro elemento asociado a estas diferencias es la barrera lingüística y cultural que interfiere en el acceso a los servicios.

En su Informe "SITEAL 2009 destaca que en los países con mayor porcentaje de población indígena como Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú la mortalidad infantil de los niños indígenas es un 60% más elevada que entre los no indígenas y que la sobre mortalidad indígena antes de los cinco años es 70% más alta. A partir de estas evidencias empíricas se hace necesario repensar las

prácticas de la política sanitaria e incorporar un enfoque intercultural que promueva el diálogo entre el modelo biomédico y el tradicional indígena. También la violencia, el abuso y la discriminación de niñas y niños son problemas recurrentes en la región”.



Imagen 2

Fuente: http://2.bp.blogspot.com/_jJpYgV7NH3c/TD1gVLjywxI/AAAAAAAAAa0/XERUZxq3UzQ/s400/Ni%C3%B1a+Valle+Sagrado.jpg

Como señala el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, “los niños pequeños son especialmente vulnerables al daño causado por relaciones poco fiables o inestables con padres y cuidadores, o por el hecho de crecer en condiciones de pobreza y privación extremas, rodeados de conflictos y violencia, desplazados de sus hogares como refugiados, o por cualquier otro cúmulo de adversidades perjudiciales para su bienestar” (2006). Si bien hay falta de información sobre la magnitud de la violencia por cada tipo de comportamiento violento, distintos informes han avanzado en la confección de aproximaciones cuantitativas del fenómeno.



Imagen 3

<http://eldiariodevictoria.com.mx/wp-content/uploads/2014/12/Foto-respaldada-360x240.jpg>

En el Estudio del Secretario de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños describe como ésta se da en escenarios como: la familia, la escuela y las instituciones; cada año más de 6 millones de niños y niñas sufren abuso severo en los países de la región y más de 80.000 mueren a causa de la violencia doméstica. En Costa Rica, según datos de encuestas realizadas a la población, un 32% de las mujeres entrevistadas y un 13% de los hombres han sufrido abusos sexuales durante la niñez; en Nicaragua el 26% de las mujeres y el 20% de los hombres entrevistados. El castigo físico es práctica habitual como forma de crianza y disciplina en la región, siendo los más pequeños las principales víctimas. En una encuesta en Colombia, el 42% de las mujeres informó que sus esposos o compañeros castigaban a sus hijos con golpes y un 53% de las mujeres consideran que el castigo físico es necesario para la educación de los hijos y por ello lo emplean.

El informe al Secretario General de las Naciones Unidas sostiene que los niños de

educación inicial y básica son el grupo más afectado por el castigo físico en la escuela si bien está prohibido por ley en varios países de la región como Ecuador, Honduras, República Dominicana y Venezuela. Se destaca como las entidades responsables del cuidado y apoyo a la familia no tienen la capacidad para atender la demanda y como los niños que se encuentran desamparados en la calle o con padres negligentes la única oferta que se tiene es la remisión a centros de acogida.

Otro de los riesgos a los que se ven expuestos los niños pequeños es la discriminación señalado también por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, “Los niños pequeños corren un riesgo especial de discriminación porque se encuentran en una posición de relativa impotencia y dependen de otros para la realización de sus derechos.” (2006).

Según el Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006), en la región hay alrededor de 50 millones de personas con discapacidad, de acuerdo con datos del informe del Banco Mundial 2004, lo cual implica aproximadamente el 10% de la población de la región. El 82% de las personas con discapacidad son pobres. Los niños y adolescentes en esas condiciones sufren exclusión social, económica y política, son estigmatizados, no se toman en cuenta sus necesidades en el diseño de políticas, programas y servicios. En América Latina entre el 20% y 30% de estos niños asisten a la escuela.



Imagen 4

Fuente: http://2.bp.blogspot.com/_jJpYgV7NH3c/TD1gVLjywxIAAA/AAAAAa0/XERUZxq3UzQ/s400/Ni%C3%B1a+Valle+Sagrado.jpg

Según las estadísticas de Naciones Unidas más del 20% de las discapacidades se producen por causas asociadas a la desnutrición. Se estima que solo el 2% de personas con discapacidad en los países en desarrollo tiene acceso a servicios y tratamiento específico.

“La creciente difusión del VIH/SIDA ha tenido un fuerte impacto sobre la vida de los niños y niñas. El maltrato, la explotación y la usurpación de la herencia son algunas de las amenazas más típicas para los huérfanos y los niños vulnerables. Además se ven obligados a dejar sus hogares y vivir fuera de su entorno familiar. En algunas ocasiones, sufren rechazo por su familia ampliada más a menudo que los niños y niñas huérfanos por otras causas. Debido a esto y a otros factores adversos, los huérfanos/as y los niños, niñas y adolescentes afectados por

el VIH/SIDA sufren frecuentemente la marginación y pueden convertirse en los miembros más vulnerables de la sociedad” (Naciones Unidas).



Imagen 5

Fuente: <http://www.empowerwomen.org/~media/imagesunwomen/knowledge%20gateway/news/iwd2014-image3.ashx?mw=992>

Otro de los grupos más vulnerables son los niños que no han sido registrados por sus padres ya que no acceden a los servicios de protección salud, educación, bienestar, al encontrarse en esta situación expone a estos niños a mendicidad, trata y venta de personas y expuestos a toda forma de violencia. Según cifras recientes de UNICEF (2009), uno de cada seis nacimientos de niños latinoamericanos no está registrado. Los países sobre los que se dispone esta información y que presentan un porcentaje más elevado de ausencia de registro de nacimiento son Bolivia (26%), República Dominicana (22%) y Nicaragua (19%).

A pesar de todos los esfuerzos que están realizando los gobiernos de la región aún no se han podido superar las desigualdades

estructurales que siguen forjando sociedades fragmentadas en el acceso a bienes sociales, culturales y económicos y son las condiciones de vida de los niños en primera infancia los que reflejan estas desigualdades. Si no se actúa en forma oportuna y adecuada es factible que la desigualdad y la exclusión se reproduzcan a lo largo de toda la vida.

Tendencias históricas en la atención y educación de la primera infancia

Las primeras acciones de atención a la primera infancia en la región fueron desarrolladas por comunidades religiosas ya que sus padres por diferentes situaciones no podían atender las necesidades de los niños. Los campos de atención eran salud, educación y protección.

En el siglo XIX se extiende la atención a los niños más pobres formando parte de la beneficencia pública, pasando a ser una responsabilidad del Estado en las primeras décadas del siglo XX, a partir de la sanción de leyes en varios países (Argentina 1919; Brasil, 1927; Uruguay 1934; Ecuador 1938). Estas leyes legitimaron la separación de los niños del ámbito familiar, generalmente por motivos de pobreza, orientación que subsistió hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en los '90, a partir de la cual todos los países de la región sancionaron nuevas leyes adecuadas a ese instrumento jurídico internacional (UNESCO 2009).



Imagen 6

Fuente: http://www.cmjesu.org/wp-content/uploads/2014/10/IMG_9476.jpg

“La educación de los más pequeños comienza a extenderse en la región a finales del siglo XIX en el marco de la educación de la niñez en general. Se crean así las primeras modalidades de atención que recibieron distintas denominaciones de acuerdo con los diferentes países: “jardines infantiles”, “kindergarten”, “escuelas para párvulos” y contaban con una orientación fundamentada en una perspectiva eminentemente pedagógica derivada de los planteamientos modernos europeos” (Peralta, 2009). En 1886 en la Argentina se inicia un proceso de formación con las personas que asumirán el cuidado de niños y niñas de la primera infancia de las familias de trabajadoras, con el tiempo la mayoría de las familias del país vieron la importancia y aportes que ofrecen estos colegios e inician

el envío de los niños al parvulario.

En un inicio la AEPI estaba ubicada en las grandes ciudades pero con la incorporación de las mujeres al sector económico se fue ampliando al sector urbano marginal, sector rural, hospitales y zonas donde se encontraba gran concentración de niños y niñas.



Imagen 7

Fuente: <https://ebjosefelixribas.files.wordpress.com/2008/06/otra-foto-de-prees.jpg>

En los años 60', ante el aumento de la demanda, comienza una búsqueda de nuevos modelos, tanto de gestión como curriculares, para dar respuesta a las crecientes necesidades (Peralta y Fujimoto). En el sector público, particularmente en los jardines infantiles dependientes de área de educación, se incrementó la cantidad de niños por sala y se incorporaron asistentes o miembros de la comunidad para ayudar a los educadores a cargo de una o más salas. A ello se fueron agregando establecimientos dependientes principalmente de las áreas de bienestar social a través de las guarderías, *creches* en Brasil, o casas-cuna.

En lo que refiere a la educación preescolar, en esa época, el término se refería esencialmente a programas formales que se llevaban a cabo en ambientes de tipo escolar, orientados a niños que estaban a punto de ingresar a la educación primaria.

Como señala Myers (1995), “los programas de educación o promoción del aprendizaje en niños menores de cuatro años probablemente no eran tomados en consideración o simplemente eran tratados como actividades de “guardería”, motivo por el cual eran abordados por separado. Los esfuerzos no formales comunitarios orientados a proporcionar atención precoz al desarrollo mental y social de los niños pequeños no eran comunes y no se incluían en las estadísticas del nivel de preescolar”. De hecho, en general, el énfasis de este tipo de prestaciones estaba puesto en aspectos asistenciales del cuidado de los niños, con acciones de salud y alimentación, siendo el componente educativo el más débil.

A continuación se relaciona el referente histórico que permite comprender el proceso de construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de

la primera infancia, proceso que ha contado con la participación de las entidades gubernamentales y de la sociedad civil en Colombia, que comprende hechos a partir de la década de los 60 hasta la actualidad (MEN 2006).

Década de los 60

1. Creación del ICBF mediante la Ley 75 de 1968.
2. Creación de los Jardines Infantiles Nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 1962).

Década de los 70

3. Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (Caip), mediante la Ley 27 de 1974.
4. Inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional. Decreto No.088 de 1976.
5. Diseño del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN), que otorgó un énfasis particular a la población infantil (Plan de Desarrollo "Para Cerrar la Brecha", 1974-1978).
6. Diseño de la Política Nacional de Atención al Menor, que enfoca la atención del menor de siete años atendiendo la situación de la salud y los procesos de socialización (Plan de Integración Social, 1978-1982).
7. Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Snbf) Ley 7 de 1979, que establece las normas para proteger a los niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las

entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.

Década de los 80

8. El Ministerio de Educación implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad (Decreto No.1002 de 1984. Plan de Desarrollo, "Cambio con Equidad", 1982-1986).
9. Diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años. (ICBF 1986).

Década de los 90

10. La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, establece que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar".
11. Creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), que retoma los planteamientos de la CDN y los de la Cumbre de Jomtiem (1990). El PAFI incluyó políticas y programas orientados a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.
12. Creación de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993).
13. Creación del Sistema General de Seguridad Social en Salud, que priorizó

la atención de las madres gestantes y lactantes, de la población infantil menor de un año y de las mujeres cabeza de familia (Ley 100 de 1993).

14. Creación del Programa Grado Cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el Icbf. (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).
15. Creación del Programa Fami -Familia, Mujer e Infancia- el cual entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años. (ICBF, 1996).
16. Formulación del documento Conpes 2787 de 1995, una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños", el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación.
17. Diseño y ejecución de la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (Consejería para la Política Social de la Presidencia de la República y el DNP, 1996).
18. Establecimiento de normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar Ministerio de Educación Nacional, Decreto No.2247de 1997).

En 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.

2000- 2010

19. Se promulga la **Ley 715 de 2001**, que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y estableció el Sistema General de Participaciones SGP. Esta ley posibilita la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asigna recursos para alimentación escolar, en los establecimientos educativos, a niños y a niñas en edad preescolar.
20. Aprobación del Conpes 091 de 2005, con el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva.
21. Adopción de los Consejos para la Política Social como mecanismo de coordinación de las diferentes instancias del SNBF (Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario, 2002-2006 / 2006-2010).
22. Construcción participativa de política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia". Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. (ICBF, 2006).
23. Se promulga la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera

infancia.

24. Aprobación del Conpes 109 de 2007, el cual materializa el documento “Colombia por la Primera Infancia” y fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al Icbf, con el fin de garantizar la atención integral a esta población.
25. Aprobación Conpes 115 de 2007, que distribuye los recursos del SGP Decreto 4875 de 2011 provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006 (Parágrafo transitorio 2º del Artículo 4º del Acto Legislativo 04 de 2007).
26. Se promulga la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamente la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de Sisbén, con la que el Estado plantea contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión.
27. Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: Sociedad civil y Estado 2009, en el que se desarrollan los avances y sostenibilidad de la política pública de primera infancia, la atención integral con enfoque diverso y el alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia.
28. Plan de Desarrollo: Prosperidad para todos (2010-2014).
29. Distribución de los Recursos del Sistema General de Participaciones Conpes Social 152.
30. Decreto por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral

de la Primera Infancia Decreto 4875 de 2001.

31. Se publica el documento Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia 2013.

Se relaciona a continuación los objetivos y metas del plan decenal de infancia:

PLAN DECENAL DE INFANCIA (2004 – 2015) PARA COLOMBIA

Hogares con niños y niñas entre 1 y 5 años de edad

- **Objetivo 10:** Vincular a los niños y niñas al sistema de seguridad social en salud especialmente a los niños indígenas y más vulnerables.
 - **Objetivo 11:** Reducir las causas de morbilidad relacionadas con enfermedades inmuno prevenibles y/o asociadas a condiciones nutricionales o de viviendas.
- **Meta N° 31:** En el 2010 el 100% de los niños y niñas menores de 5 años serán cubiertos por el sistema de seguridad social en salud.
 - **Meta N° 32** Incluir la totalidad de niños y niñas menores de 5 años y en alto riesgo al sistema de seguridad social en salud en el 2006.
 - **Meta N° 33** Al 2015 la totalidad de las EPS/ARS desarrollarán estrategias de demanda inducida e incrementarán en población menor de 5 años que asiste a servicios formación integral estatales o privados.
 - **Meta N° 34** Ampliar el programa de cobertura de crecimiento y desarrollo de los municipios del 11.4% en el 2000 al

15% en el 2010 y al 20% en el 2015.

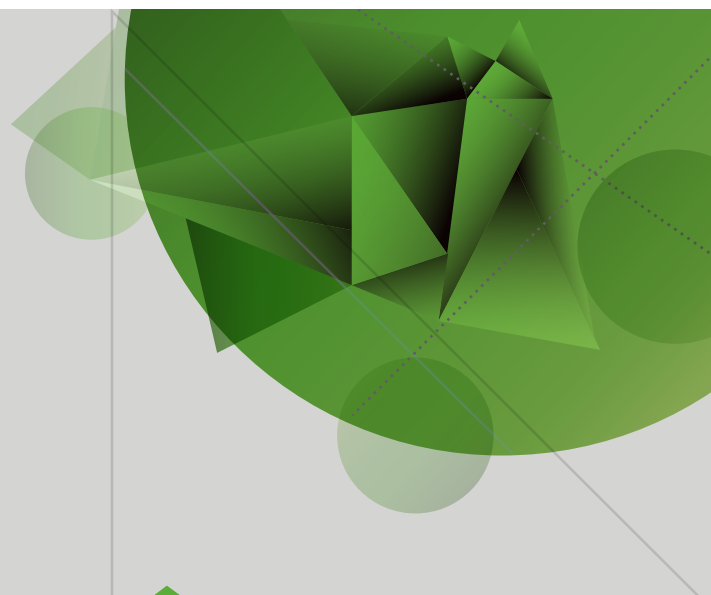
- **Meta N° 35** Lograr coberturas de vacunación según esquema PAI del 95% en todos los municipios del país en todos los niños menores de 5 años.
- **Meta N° 36** Reducir la prevalencia de desnutrición crónica (talla por la edad) en los niños menores de 5 años de 13,5 en el 2000 al 10,8% en 2010 y al 8 % en el 2015.
- **Meta N° 37** Reducir la prevalencia de desnutrición aguda (peso para la talla) en los niños menores de 5 años de 0,8% en el 2000 al 0,64% en 2010 y al 0,56 % en el 2015.
- **Meta N° 38** Reducir la prevalencia de desnutrición global (peso para la edad) en los niños menores de 5 años de 6,7% en el 2000 al 5,4% en 2010 y al 4,6 % en el 2015.
- **Meta N° 39** Erradicar el sarampión en menores de 5 años para el 2010.
- **Meta N° 40** Reducir la tasa de prevalencia de tuberculosis por 10.000 habitantes de 26.2% en el 2000 al 31% en 2010 7 al 15 % en el 2015.



2

Unidad 2

Estado del arte en
América Latina



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

La pretensión de esta unidad es acercar al estudiante a la realidad de América Latina y en especial de Colombia sobre los programas que se han venido desarrollando para la atención a la primera infancia que en sus inicios fue una atención asistencial ejercida por las madres comunitarias en la última década se han incrementado las estrategias de intervención tanto de los países como de las instancias internacionales que establecen las políticas para este sector de la población, se evidencia una fuerte preocupación por desarrollar programas de atención integral a niños menores de 6 años ya sea por disminuir los índices de fracaso escolar de los niños y niñas cuando ingresan a la educación básica y primaria y brindar opciones de atención integral a los hijos de personas en especial mujeres cabeza de familia que deben salir a trabajar fuera del hogar.

Sin embargo, pese a los esfuerzos que realizan los países para la atención al niño pequeño, aun se presentan inconvenientes que demuestran que es un área de intervención que presenta aspectos no resueltos incluso dentro de un mismo país; otra de las razones que impide tener un estado del arte actualizado y verídico es que esta atención es prestada por entidades públicas y privadas que desarrollan programas de atención muy diferentes, que las entidades rectoras del sector no conocen y que hace difícil su control, registro y seguimiento.

Conocer, comprender y reflexionar sobre la situación de los niños menores de 6 años de la región y del país, da los elementos pedagógicos, didácticos, éticos y de intervención para generar ambientes educativos eficaces. Por eso es tan importante que las actividades propuestas se desarrollen con mucha seriedad, porque este módulo se ha diseñado para facilitar la adquisición de los aprendizajes teóricos, por ello su mayor riqueza reside en contribuir a la consolidación de un hacer fundamentado teóricamente.

Para comenzar debe tener claro cuál es la meta que se pretende alcanzar con la tema de esta semana. Debe revisar con detenimiento el contenido temático que se encuentra en esta cartilla. Imagina que tienes una conversación con el autor de este documento y que entre los dos, poco a poco, vamos ir aclarando temas, y dando indicaciones para alcanzar las metas propuestas.

Te recomendamos que no te “saltes” las lecturas. Cada una de las temáticas expuestas es importante para comprender las temáticas que siguen a continuación. Así mismo, no te “saltes” las actividades. Todo el contenido de esta cartilla está pensado para que, entre los dos, tutor y estudiante, alcancemos la meta que nos reúne.

Al finalizar cada una de las lecturas semanales encontrarás un ejemplo donde podrás ver cómo aplicar los conceptos teóricos vistos durante la semana. También encontrarás una síntesis con los datos más importantes del tema. Estos datos son los que, creemos, debes guardar en tu memoria ya que te servirán más adelante.

Estado del Arte

En el país existe actualmente una notable diversidad de modalidades de atención a la primera infancia, surgidas a los largo del tiempo en respuesta a un conjunto amplio de necesidades particulares emanadas del contexto. Con todo esto, no existe actualmente un marco normativo que regule la generación de nuevas modalidades de atención a esta población por fuera del ámbito del sistema educativo formal, de modo que la ampliación de la diversidad en los modelos de atención es totalmente factible.

A continuación se presentan las conclusiones e inconvenientes que se han presentado para que la implementación de la estrategia nacional de atención integral la primera infancia tenga el cubrimiento real y total en el país (AIPI 2013).

Con base en el diagnóstico que se realiza en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, es posible clasificar las distintas modalidades que ofrece el Estado a esta población en dos grandes grupos: Atención Integral y Atención no Integral, según el cumplimiento conjunto o no de los componentes de educación inicial, nutrición y cuidado en la atención.



Imagen 1

Fuente: <http://www.meta.gov.co/wp-content/themes/gobermeta-final/includes/timthumb.php?src=/wp-content/uploads/2014/06/junio36.jpg&w=556&h=371&z=1>

De acuerdo con esta clasificación, el Plan de Desarrollo identifica que desde el nivel nacional se ofrece atención integral a 566.429 niños y niñas menores de 5 años, que representan el 24,6% de la población vulnerable en este rango de edad, mientras que la atención no integral llega a 929.141 niños y niñas, equivalentes al 41,4% de la población vulnerable y superior en más del 70% a la cobertura de la atención integral.

Con este panorama, se tiene que la cobertura de ambos tipos de atención llega a cerca de un millón y medio de niños y niñas menores

de 5 años, equivalentes a dos terceras partes de la población vulnerable, pero apenas a un 29,1% de la población total del país. Lo anterior no significa que el restante 70% de los niños y niñas del país no acceda a un servicio de atención para primera infancia, puesto que no se está contabilizando en este cálculo la cobertura que logran tener algunas entidades territoriales con esfuerzos fiscales propios, al igual que la atención que desarrollan instituciones particulares que prestan servicios dirigidos a esta población; lo que expresa el cálculo indicado es que la capacidad de la oferta nacional de atención a primera infancia solamente alcanza para cubrir al 30% de la población; es importante tener en cuenta los niños y niñas que se vinculan antes de los 6 años de edad al sistema educativo formal.



Imagen 2

Fuente: <http://d.yimg.com/i/ng/ne/efe/20091206/13/1223241117-senalan-educacion-emocional-0-3-anos-determina-exito-vida.jpg?x=309&y=232&q=75&wc=361&hc=271&xc=1&yc=65&sig=b2q2RQ4R7u0QS.7VFRB2TA-->

En tanto la Ley General de Educación contempla el preescolar como un nivel educativo compuesto hasta por tres grados

que permiten el ingreso de los niños y niñas al sistema desde los 3 años de edad; hay instituciones educativas que también cobijan a esta población de acuerdo con su oferta o no de los grados permitidos.



Imagen 3

Fuente: <http://digital.buenosaires.gob.ar/wp-content/uploads/2012/12/cpi-150x150.jpg>

De acuerdo con las cifras publicadas por el Ministerio de Educación Nacional, cerca de 200.000 niños y niñas en todo el país están vinculados a los grados de pre jardín y jardín en instituciones privadas y públicas, dirigidos a niños y niñas menores de 4 años que por ende, constituyen una oferta alternativa para la atención a la primera infancia.



Imagen 4

Fuente: http://4.bp.blogspot.com/-Gl_kfe7bqk4/UY0DQJlgLWI/AAAAAAAAACQ/bX96F7qW_fc/s1600/ninoburla.jpg

El grado transición merece una consideración especial en este contexto, debido a que se trata de un grado obligatorio del sistema educativo por mandato constitucional, y se dirige fundamentalmente a niños y niñas de 5 años cumplidos o más. Esto implica que todos los niños y niñas deben vincularse a este grado educativo, independientemente de si provienen de un servicio de atención a primera infancia nacional, territorial o privado, de cursar los grados pre jardín y jardín en una institución educativa pública o privada o simplemente de ser cuidados en el hogar. Es por ello que los niveles de matrícula en este grado superan los 750.000 niños y niñas actualmente, aunque ello sólo representa una cobertura bruta del 90% de la población que debería estar vinculada. Los datos recientes muestran que la matrícula tanto en pre jardín y jardín como en transición, se ha reducido progresivamente desde 2005, lo cual se ha transmitido de igual modo a la tasa de cobertura bruta y refleja una carencia de oferta para la vinculación a este grado que es importante atender en el corto plazo.



Imagen 5

Fuente: <http://www.unicef.org/lac/uneteporlaninezbelicevil lar1.jpg>

Podemos evidenciar que en general la cobertura de atención no integral en los departamentos se mantiene en niveles cercanos a la matrícula en el sector educativo formal, lo que puede indicar que estas formas de atención predominan sobre la educación, a pesar de la obligación constitucional que respalda al grado transición; igualmente, permite ampliar el panorama con modalidades de atención no contempladas en el Plan de Desarrollo, que aumentan el alcance de la atención no integral.

La comparación de los totales de atención en el sistema educativo, en modalidades integrales y en modalidades no integrales con la población proyectada para cada departamento, permite evidenciar las grandes brechas de acceso que diferencian las regiones. Por un lado, los datos destacan la situación de Chocó y Sucre, donde el porcentaje de población atendida supera el 70%, al igual que departamentos como Nariño, Magdalena, Córdoba, Cesar y Cauca donde el porcentaje se aproxima a 60%.

No obstante, es preciso tomar con precaución estos resultados, en tanto las coberturas brutas del grado transición en algunos de estos departamentos, particularmente los de la región Atlántica, superan el 100%, lo que puede indicar un sobre-registro de matrícula en este grado que infla el porcentaje de población atendida.

En el otro extremo se encuentran departamentos como Amazonas, Vichada, Casanare, Guainía, Guaviare y Vaupés, donde la cobertura de las atenciones contempladas es inferior al 30%, al tiempo que las coberturas en transición en gran parte de estos departamentos son las más bajas del país. En el caso de Amazonas y

Casanare presentan un bajo porcentaje de población en primera infancia atendida, la gran mayoría de su atención a la primera infancia se concentra en el grado transición y presenta una baja oferta en las otras modalidades de atención.

A partir el proceso de diseño e implementación de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, se han encontrado varios obstáculos que se han venido superando y solucionando o que han llevado a redireccionar procesos, algunos de ellos:

- Los esquemas de trabajo intersectorial, además de requerir direccionamiento y gobernabilidad sobre los procesos, requieren transformaciones culturales y de estilos de trabajo de fondo tanto al interior de las entidades, como a nivel interinstitucional. Aun así, la estructura administrativa, las diferencias culturales y los diferentes estilos de trabajo dificultan propender por políticas intersectoriales.
- La propuesta de la Estrategia **de cero a siempre** es innovadora frente a las formas como el país ha venido gestionando Política Pública en temas de Infancia.
- Esto genera en ocasiones resistencia tanto en la comprensión del alcance de la misma política, como en los cambios de gestión institucional que se requieren.
- La implementación de la Estrategia se concibe en el marco de un esquema Nación territorio de forma intersectorial. Los esquemas de descentralización que maneja cada sector miembro de la Comisión son

totalmente diferentes, lo cual dificulta la llegada articulada y armónica a los territorios.

- La actitud y resistencia de un gran número de gobernantes locales y departamentales no facilita el posicionamiento y prevalencia que por ley, tiene el tema de infancia y Adolescencia en los territorios.
- Dentro de los retos estratégicos **“de cero a siempre”** se encuentra el seguimiento Niño a niño. Este proceso no solo es fundamental para ganar efectividad en la garantía en el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, sino que permite monitorear el cambio de condiciones de calidad de vida de los mismos.
- La carencia de sistemas de información y la dificultad para acceder a registros administrativos confiables, oportunos y de calidad en la lógica de niño a niño, ha dificultado de manera importante el logro de este propósito.
- Existen vacíos normativos que deben solucionarse, relacionados con las tensiones generadas entre la Ley 115 y la Ley 1098, respecto al tema de Primera Infancia.
- La transición de servicios y modalidades de Atención entre el MEN y el ICBF estuvo acompañada de situaciones contractuales y de seguimiento a la operación, lo cual tardó más tiempo del previsto y alteró el cronograma propuesto inicialmente por la comisión Intersectorial.
- La inclusión del sector salud como determinante en las acciones de

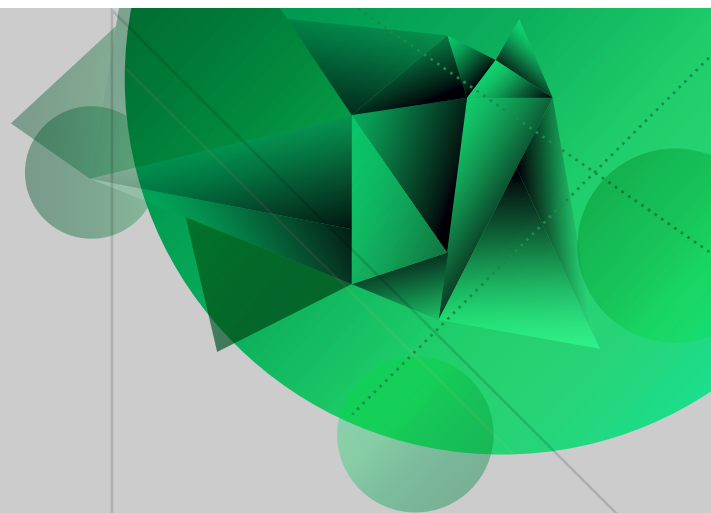
Atención Integral a la primera Infancia no era clara al comienzo de la propuesta de la Estrategia. Esto hace que sea más compleja la construcción y la armonización de la propuesta en los territorios.

- Evidentemente la suspensión de servicios del PAIPI en forma temporal en los territorios en el marco del tránsito de la oferta, conlleva a que se cree un poco de resistencia y escepticismo en los territorios frente a la propuesta actual.
- Más que una dificultad, para la Estrategia fue una condición sobre la cual sustentó su construcción, es la relacionada con la falta de criterios unificados de país, gobernabilidad y direccionamiento desde el nivel nacional de una política integral de Atención a niños y niñas en Primera Infancia, asistencia técnica y presencia intersectorial en los territorios. Sobre esta condición es que sustenta su trabajo y enfoque la Estrategia **de cero a siempre**.

3

Unidad 3

Desarrollo de
competencias en bebés



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

La presente cartilla permite conocer cada uno de los momentos del desarrollo de los bebés y como las personas relacionadas con los niños podrán observar sus adelantos y progresos; como con una observación atenta y con intención pedagógica las maestras podrán organizar actividades que permitan al niño el desarrollo de competencias y como se deben respetar, proteger e ir aprendiendo con ellos.

¿Cómo leer esta cartilla? Lo primero es recordar que aquí, no podemos olvidar los temas que se han abordado en las anteriores semanas, pues el propósito didáctico es precisamente lograr continuidad, por así decirlo, de cómo se explica el desarrollo infantil. En esta cartilla, usted se documentará sobre los aspectos cognitivos más relevantes en el proceso de desarrollo de las habilidades intelectuales del niño y de la niña. Luego de la lectura general, realizará las lecturas complementarias, para así mismo participar en el foro de debate.

Para participar es importante que tenga elementos argumentativos que le ayuden a exponer sus ideas y puntos de vista.

Desarrollo de competencias en bebés

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional MEN existe una relación estrecha entre los conceptos de desarrollo, competencia y experiencias reorganizadoras; el desarrollo es concebido como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, es un proceso irregular, de avances y retrocesos que no tienen ni un principio ni un fin definitivo, que nunca concluye que siempre continua; con respecto al desarrollo cognitivo, social y afectivo estos no parten de cero, siempre hay una base sobre la cual los principios funcionan. En el desarrollo no hay finales, existen reorganizaciones que llevan a transformaciones permanentes.



Imagen 1

Fuente: <http://img.cdn.bebc.info/uploads/images/articles/pictures/16311/medium/Sin-t%C3%ADtulo-1.jpg?1412981919>

Las competencias son concebidas como capacidades que posibilitan el hacer, el saber y el poder hacer que los niños y niñas manifiestan en su desarrollo; las competencias no son observables, se pueden evidenciar mediante los desempeños y actuaciones de los niños en situaciones de la vida diaria o en actividades estructuradas (MEN 2009). Una de las características de las competencias es la movilización ya que facilita la generalización de las actividades en contextos específicos y la diferenciación de estas en contextos particulares al mismo tiempo facilita avanzar hacia nuevas conquistas en el desarrollo y el conocimiento.

Se llama experiencia reorganizadora al tipo de funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, en ellos se sintetiza el conocimiento previo y sirve para desarrollos posteriores más elaborados (MEN 2009).



Imagen 2

Fuente: <http://pequebebes.com/wp-content/2011/03/juegos-bebes-2.jpg>

Las experiencias reorganizadoras sintetizan el conocimiento previo y transforman la manera como los niños se relacionan con su entorno, dando lugar a una nueva modalidad de competencia que les permite poder hacer; en el primer año alguna de estas experiencias reorganizadoras son: el intercambio comunicativo que implica diferenciar en la interacción el “yo”, “tu” y “el”; permitiendo a los niños movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento e interacción con el mundo.

Cuando un niño nace tiene la habilidad que le permite interactuar con el mundo que lo rodea y es a través de esas interacciones que vive experiencias significativas y reorganizadoras que le permiten ir adquiriendo las capacidades, habilidades y conocimientos para desenvolverse en su ambiente. El niño va adquiriendo un conjunto de “habilidades” que le permiten primero “hacer” luego “saber hacer”, después “poder hacer” para “movilizar conocimientos” que se van complejizando de acuerdo a la etapa del desarrollo en que se encuentre.

Las competencias se definen como un conjunto de disposiciones (Conocimientos, capacidades, funcionamientos mentales y actitudes) que los niños y las niñas emplean de manera creativa y flexible en distintos contextos a través de su desempeño y comportamiento cotidiano.

Es importante tener en cuenta que: independiente del contexto (urbano, semiurbano, rural, indígena); todos los niños y niñas adquieren progresivamente competencias que les ayudan a transformar su relación con el entorno. Es más, es allí donde encuentran las posibilidades de desarrollarlas y es desde allí donde las

utilizan y consolidan.

En la medida en que los niños participan, se enfrentan a juegos y actividades que implican esfuerzos y desafíos que les permiten acceder a nuevos conocimientos, desarrollar más habilidades y adoptar valores y actitudes las competencias se hacen cada vez más complejas.



Imagen 3

Fuente: <https://hogardemorasdulces6.files.wordpress.com/2010/02/sd533248.jpg?w=468&h=351>

Las competencias adquiridas desde la **primera infancia** se reelaboran a lo largo del ciclo de vida. No son estáticas, no sirven para un solo propósito ni permanecen inmutables en el tiempo, cambian dependiendo del nivel de desarrollo de los niños y niñas, del contexto, del problema y del tipo de tarea. No se adquieren de una vez y para siempre, se enriquecen y se van volviendo cada vez más complejas.

Las competencias adquiridas en la primera infancia les permiten a los niños y niñas tener un conocimiento de sí mismos, de su entorno físico y social, estableciendo la base para los aprendizajes posteriores y para su

enriquecimiento personal y social.

Las competencias surgen y se desarrollan en el contexto de las relaciones sociales, en la construcción de significados y en la atribución de sentido a sus experiencias. Esto hace a los niños y niñas ser únicos y diferentes. En las relaciones con los demás llegan a comprender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes comparten. De igual forma, pueden deducir los motivos que llevan a realizar las acciones propias y ajenas. Las competencias también surgen y se desarrollan en el contexto de la interacción con el mundo físico y natural, un mundo que se rige por principios causales y leyes que difieren de aquellas que caracterizan el mundo social y frente al cual pueden anticipar soluciones, elaborar otras que no se observan directamente, generar hechos a través de sencillos experimentos, encontrar relaciones cuantificables y establecer regularidades entre ellos (MEN 2009).

Se puede afirmar que las competencias desarrolladas por los niños y las niñas en la Primera Infancia dan cuenta de la construcción de sí mismos, del establecimiento de relaciones con los otros y con el entorno, y de la construcción del mundo como una realidad.

A continuación se describen algunas aseveraciones sobre la educación inicial:

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar sus competencias.

Es inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños.

Considera que todos los niños y niñas, independientemente del contexto socio cultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si encuentran un ambiente que satisfaga sus necesidades básicas de afecto, cuidado y alimentación.



Imagen 4

Fuente: <http://3.bp.blogspot.com/-fVaQMSgILYU/T6ADT67Zvyl/AAAAAAAAACo/zpoAHCAqVNU/s200/mar.jpeg>

Es integral, en ella pueden identificarse por lo menos tres dimensiones del nuevo concepto sobre los niños, las niñas y su desarrollo; su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos; y su cuidado y protección, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención.

Desde esta nueva óptica se pretende estimular a los agentes educativos a cambiar su actitud ante los niños y las niñas, a descubrirlos, a buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida (MEN 2009).

Con relación a las **experiencias reorganizadoras**, los agentes educativos, pueden identificarlas en dos niveles: por lo que han **significado** en la historia de los niños y las niñas al establecer las bases para procesos posteriores, y por lo que **significan**, es decir, el efecto que producen sobre otras actividades y conocimientos adquiridos por ellos hasta ese momento. La síntesis de estas dos condiciones es la capacidad del niño para ordenar el mundo.



Imagen 5

Fuente: http://farm4.static.flickr.com/3339/3189626737_52b00e2dc9.jpg

En consecuencia, los agentes educativos responsables de la educación para la Primera Infancia, deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los

intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco (MEN 2009).

Por lo tanto, se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son aquellos niños y niñas.

Observar con intención

Para conocer y aprender sobre los niños y las niñas, los agentes educativos cuentan con una herramienta muy valiosa: **la observación**. A pesar de referirnos a una herramienta natural usada por todos, hay una gran diferencia entre mirar y observar (MEN 2009).



Imagen 6

Fuente: <http://www.honeytreeecc.com.au/upl/website/gallery/childandstuffedrabbit20.jpg>

Mientras mirar se refiere a captar con la vista lo que tenemos a nuestro alrededor, observar implica mirar con un propósito y formular preguntas que ayuden a su cumplimiento.

Una tarea del agente educativo es prestar atención a gestos, miradas, risas y llantos, movimientos del cuerpo y de las manos, manipulaciones, exploraciones, palabras y frases; en fin, observar su comportamiento general.

El agente también debe observar los progresos de los niños y las niñas (planteamiento y resolución de problemas, comunicación e interacción con otros, etc.), de tal forma que pueda orientar su acción educativa impulsando el desarrollo de sus capacidades y competencias. Es necesario recordar que sus acciones no necesariamente dan cuenta definitiva de su capacidad o competencia. La falla, al resolver una situación, no puede ser asumida como un indicador de la ausencia de competencias. Es así como se hace primordial la observación tanto de las acciones cotidianas como de los progresos que se lleven a cabo permanentemente.



Imagen 7

Fuente: https://escuelainfantilgranvia.files.wordpress.com/2010/10/21ef5e3a08d184799f00c11b5b3dd5e2d50c6192_original.jpg

El agente educativo podrá reconocer capacidades en los niños y niñas que avanzan en el descubrimiento del mundo; lo cual le permitirá interactuar con ellos de manera diferente a como probablemente lo venía haciendo.

Acompañar con intención

Los niños y las niñas tienen capacidades que les permiten ir desarrollando competencias, ponerlas en práctica y encontrar situaciones que los reten. Por tanto, el papel del agente educativo es primero reconocer las capacidades y, desde la cotidianidad, acompañarlos activamente en el descubrimiento y desarrollo de sus competencias, a través de acciones intencionadas, significativas y pertinentes.

Acompañar con intención significa orientar, haciendo seguimiento a las actividades, proponer situaciones, retos o tareas que demanden soluciones y generen conflictos que ellos deban resolver, que los haga interactuar con el mundo, con los demás, y que a través de la reflexión, logren la transformación y movilización de los recursos cognitivos, sociales y afectivos que les son propios (MEN 2009).

Desarrollo y competencias de los niños de 1 a 3 años

Los niños que se encuentra en el rango de edad de un año en adelante están en tránsito de aprender a caminar, o lo hacen desde hace poco y esto significa que están en plena conquista del mundo. Empiezan un lento y largo trayecto hacia la autonomía. Otra evolución está enfocada en los cambios que hacen para transformarse de 'espectadores' en 'ejecutores', estas conquistas en su conjunto constituyen la transformación del

bebé al niño, Ellos también deben pasar de una actitud protectora a una en la que poco a poco les permiten una mayor autonomía.

En este rango de edad se produce:

La conquista del lenguaje: resulta improductivo tratar de advertir si primero es el lenguaje o los intentos de comunicarse. Lo cierto es que ambos vienen articulados en el desarrollo. Las primeras palabras son revolucionarias tanto para el niño que las pronuncia y cambia el mundo como para quienes están allí para escucharlas. Es el niño hablante y el inicio de un proceso que se enriquecerá a lo largo del desarrollo. El señalamiento aparece como “toma de conciencia” del mundo que descubre y como un “medio de comunicación” con los adultos. Una vez conquistan el lenguaje hablado, los niños adquieren autonomía, en la medida en que poseen la capacidad de “tomar la palabra”, “entrar en el mundo de las palabras y sus significados”, “ser productor de lenguaje”, “dar inicio a las conversaciones”, etc. (MEN 2009).

La conquista del uso de los objetos: identificar los objetos según sus funciones y usarlos en relación con ello, mostrar el dominio de los usos y en esa medida, extender el uso experto a otros objetos similares y diferentes, da cuenta de las competencias de los niños. Igualmente puede decirse que son competentes cuando muestran la capacidad de utilizar los objetos como instrumentos en la consecución de una meta. La cuchara es uno de los primeros instrumentos que ellos pueden usar y por esa vía la incorporan como herramienta en varias de sus actividades: con ella comen, recogen arena, la golpean y producen sonidos, la usan como palanca, etc.; de ahí se deriva buena parte de su

valor. En las actividades ‘que usan algo para’ a partir de ideas, rápidamente logran hacer generalizaciones de un objeto a otro y de una experiencia a otra y de esta manera empiezan a transformar su entorno. El descubrimiento de los objetos como herramientas consolida la competencia del niño en sus intercambios con el mundo, introduciéndose en él y entendiéndolo (MEN 2009).



Imagen 8

Fuente: http://assets.babycenter.com/ims/2013/03/iStock_000012262061Medium_4x3.jpg?width=520

La conquista del dibujo y del arte: el dibujo les permite re-construir el mundo y comunicarlo en ausencia de los contextos, a través de la coordinación entre los grafos y sus representaciones de los objetos, las personas o los eventos. La expresión artística y la creatividad tienen su fuente en la expresión de sus emociones y en el dominio del saber sobre el mundo. Las primeras imágenes gráficas o dibujos aparecen como una de estas capacidades que los niños tienen para re-construir el mundo y comunicarlo, demostrando que el lenguaje no es el único vehículo

para hacerlo. Cuando los niños dibujan, realizan múltiples interacciones entre sus trazos y las representaciones en su mente, evidenciando nuevas posibilidades creativas del pensamiento (MEN 2009).

El mundo de los afectos: se trata de un momento en el que tienden a 'querer', 'saber', y 'poder hacer' sólo lo que quieren, pero sus 'saberes' encierran aspectos afectivos y emocionales. Logran saber e identificar lo que quieren y saben hacer ciertas cosas que desean. Sus afectos, ideas y sentimientos se entrelazan con todo este acumulado de nuevos 'haceres' y 'saberes' y sienten la necesidad de explorar e investigar el ambiente físico, de tomar decisiones y de hacer cosas por sí mismos. Este cambio marca el inicio del desarrollo de la independencia y la definición de la personalidad (MEN 2009).

La formación del símbolo y el desarrollo afectivo y social: la imitación diferida permite a los niños evocar o re-presentar una acción o un evento en ausencia de la situación en que fueron percibidos. El juego simbólico les permite utilizar y re-crear los objetos con los cuales han tejido una relación para usarlos de otra manera y con nuevos propósitos.

El poder de las primeras palabras: con las primeras palabras parecen descubrir que pueden empezar a servirse de ellas para nombrar o mejor aún, para recrear la realidad cada vez que la nombran. Ellos han entrado en el mundo de "las ideas". Usan las acciones, pero empiezan a anticiparlas y a 'saber' lo que ocurre cuando las aplican. Aprender a hablar implica re-construir las relaciones con el mundo, aprenderlo de una manera distinta a las acciones. Las primeras palabras tienen una dimensión

comunicativa que se concreta de manera rotunda con el lenguaje (MEN 2009).

No quiero: la negación marca un cambio en la producción y uso del discurso. Un nuevo 'saber hacer' con las palabras que, como se señaló, cambia la vida social de los niños. La negación es considerada como una evidencia de formas de razonamiento, con las cuales los niños contraponen su evaluación sobre la verdad o falsedad de algo. Frente a lo que el otro dice, ellos asumen una posición y emiten un juicio que lo niega. Se puede concluir que con la experticia en la negación, los niños alcanzan una conquista del razonamiento lógico. También se puede afirmar que la naturaleza de la negación está emparentada con la norma y con la ley, de tal suerte que la negación indica que los niños han ingresado y pueden actuar en un mundo regido por leyes y convenciones (MEN 2009).



Imagen 9

Fuente: <http://entrepadres.imujer.com/sites/entrepadres.imujer.com/files/Por-que-los-ninos-pequenos-hacen-berrinches-2.jpg>

Las intenciones y las primeras normas: empiezan a comprender que los otros tienen

“intenciones” y que actúan en relación con ellas. Este proceso viene emergiendo de tiempo atrás, lentamente y no tiene una fecha fija, pero en este momento se hace evidente en su modo de comportarse. Ahora el dolor, la sorpresa, o la alegría de los demás resultan más fácilmente identificables y distinguibles. Esta no es otra cosa que la extraordinaria capacidad de atribuir “intenciones” a las personas.

Competencias y experiencias reorganizadoras

Las competencias dan la posibilidad de “movilizar varios recursos cognitivos” y en las experiencias reorganizadoras la movilización lleva a los niños a pensar de formas más avanzadas, a actuar más eficientemente ante muchas de las situaciones a las que deben enfrentarse. Sin embargo, esa misma flexibilidad les exigirá a su vez el uso de las competencias. Como muy bien se insiste, “la competencia se apoya en el conocimiento pero no se reduce a él” Buena parte de esa coincidencia del concepto de competencia con las experiencias reorganizadoras radica en que las primeras se reproducen y “aumentan con la práctica” (MEN 2009).

La experiencia reorganizadora sintetiza el conocimiento previo y transforma la forma como el niño se relaciona con su entorno dando lugar a una nueva modalidad de competencia que le permite poder hacer; pero hay que tener en cuenta que las competencias se pueden relacionar con la aparición de experiencias que se constituyen en momentos claves de su desarrollo.

La experiencia reorganizadora es la síntesis de funcionamientos previos y posibilita o

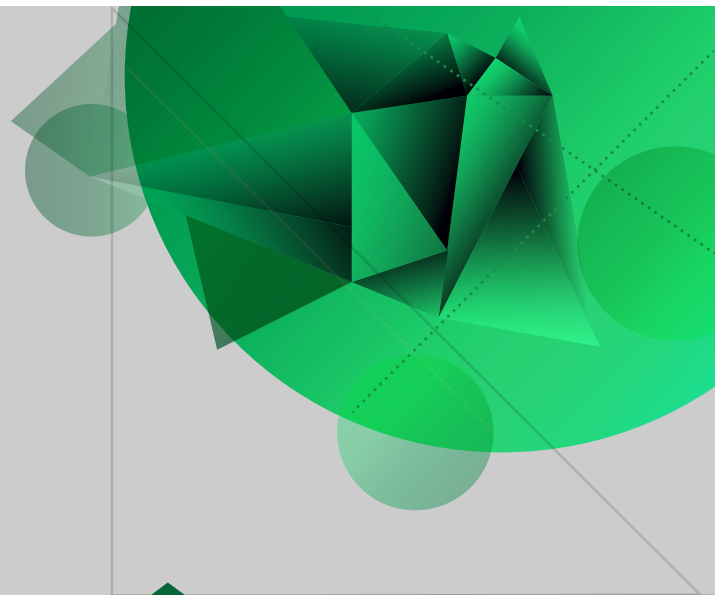
sirve de soporte para nuevos desarrollos más elaborados y complejos, un ejemplo de esto es el intercambio comunicativo que implica diferenciar entre tú y yo y el reconocer la permanencia de los objetos así no estén dentro de su campo visual.



3

Unidad 3

Desarrollo y
competencias de
los niños de 3 a 5
años



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

En la cartilla 5, pudimos hacer una breve descripción de la forma como los niños en los primeros meses de vida han logrado realizar algunas experiencias que han sido significativas para el desarrollo de sus competencias, como las actividades que realizan le acceder a nuevos aprendizajes y a establecer una comunicación más sólida con los adultos.

En la cartilla 6, abordaremos la forma como los niños de 3 a 5 años comprenden el mundo, como expresan sus deseos, aceptan y respetan la de los demás, sus emociones y la forma de controlarlas para ser parte de un grupo.

Posteriormente, revisaremos la forma como el niño entiende y reorganiza sus experiencias y asume nuevos retos intelectuales.

Al final, se abordarán algunas aplicaciones prácticas que orienten a las y los profesionales que tendrán a su cargo el cuidado y la educación inicial de infantes.

En esta ocasión, como en las anteriores semanas, iniciaremos con la lectura de la cartilla. Es importante que al leer el estudiante establezca las relaciones que se dan entre los diferentes temas expuestos; como los niños en su proceso de crecimiento procesan la información que procede del mundo que los rodea y como las experiencias que vive le posibilitan su desarrollo cognitivo, mayor dominio corporal y mejor comunicación con las personas que lo rodean.

Desarrollo y competencias de los niños de 3 a 5 años

Las niñas y Niños sorprenden porque 'parecen saber' lo que el adulto siente, lo que quiere y a veces lo que piensa. Igualmente establecen diferencias entre los deseos y las creencias del otro y la repercusión de éstos sobre sus acciones. En los años subsiguientes, los niños pueden diferenciar entre lo que el otro quiere, 'sabe', 'cree' y 'siente'. Esta capacidad de establecer esta distinción les ayuda a entender la diferencia entre creencias y afectos (MEN 2009).

Los deseos y las creencias de los otros: entender las diferencias entre deseos y creencias propias y ajenas, se sintetiza en la capacidad de 'entender el punto de vista del otro' y 'ponerse en los zapatos del otro' y con ello, lograr interpretar sus conductas e intenciones.



Imagen 1

Fuente: http://assets.babycenter.com/ims/2012/04/iStock_000008964650Medium-copy.jpg?width=520

Las emociones y su control: los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones. Empezar a controlar éstas últimas se ha llamado "regulación emocional" y es la competencia que adquieren de medir o moderar sus reacciones. Igualmente, pueden anticipar la posición que toman y la evaluación que los otros hacen de sus sentimientos y comportamientos. En esa medida, el control de las emociones está relacionado con la manera como comprenden la perspectiva que los otros tienen sobre ellos. Aquel pequeño de cambios súbitos, de alegría a rabietas, va abriendo camino a un niño que tiene una comprensión emocional cada vez más compleja, que regula sus emociones pues diferencia sus matices y gradaciones (MEN 2009).



Imagen 2

Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-lLhjqqwO0c/VG6NbzLmbDI/AAAAAAAAADw/IQkgblfSEE/s1600/EMOCIONAL.png>

Las normas, los valores y el criterio moral: sobre los sentimientos que experimentan y los efectos de sus conductas, los niños construyen paso a paso el andamiaje familiar y social en el cual están insertos. Sobre éste van tejiendo sus propias normas y valores y van configurando sus criterios morales: “las plantas no se dañan”, “tengo que respetar a los mayores”, “tengo que compartir los juguetes con los otros” son los criterios que se desarrollan gracias a los límites que impone (MEN 2009).

Las predicciones y las intenciones: es en las relaciones con los otros que los niños han aprendido y siguen aprendiendo a predecir y a saber aprovechar ciertos indicios y señales, a anticipar y complementar las acciones de los otros, así como también a ‘leer entre líneas’, o intentar descifrar o interpretar las intenciones, razones y motivos de las acciones del otro. Entender el mundo de las intenciones, de los afectos y de los sentimientos de los otros, exige separar la apariencia de la realidad; establecer distancia entre lo que se quiere que el otro sea y lo que el otro es en realidad (MEN 2009).

Herramientas cognitivas: para interactuar con su entorno, los niños utilizan un conjunto de herramientas mentales: la clasificación, la planeación, la predicción o anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis, entre otras. Esas herramientas funcionan de manera conjunta y combinada y constituyen la base del funcionamiento cognitivo de los seres humanos (MEN 2009).



Imagen 3

Fuente: http://4.bp.blogspot.com/-l6TnnUUj0nY/USTes92W0ul/AAAAAAAAALu8/HG-nD56fCFE/s1600/20130220_131356.jpg

Comprender y producir lenguaje escrito: desde muy pequeños los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y en general, con el de los libros o diferentes tipos de inferencias los niños logran saber: a qué se refieren las distintas expresiones utilizadas. Los niños reconocen que todo material escrito dice algo e identifican quienes saben leer. Por eso recurren a ellos para que les descifren lo que está escrito (MEN 2009).

Competencias y experiencias reorganizadoras

Cuando los niños son capaces de pensar utilizando hipótesis, pasan de ser observadores de lo que ocurre en el mundo, a ser observadores de sí mismos. Saber que saben y ‘pensar lo pensado’ son capacidades generales nuevas del funcionamiento cognitivo. La síntesis de las inferencias y las hipótesis o predicciones, que en adelante funcionan simultáneamente, produce en

el pensamiento de los niños una nueva experiencia reorganizadora. Uno de los puntos que igualmente interesa es cómo se relacionan las experiencias reorganizadoras con las competencias. Una manera de hacerlo es considerar como competencia la capacidad general de establecer normas abstractas y coherentes, que dan origen a predicciones, atribuciones causales e interpretaciones (MEN 2009).



Imagen 4

Fuente: <http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSyNbfT21mqnDdap8vc0oGcRA78kVWVDR87fGIZ3x-Y0aHdQf5a>

Esta capacidad general cubre desempeños de un rango muy amplio. Esta revisión de las experiencias reorganizadoras y su relación con las herramientas y las competencias muestra la tendencia natural de los niños a asumir desafíos intelectuales, que se expresan de distintas maneras: cuando comprenden la ironía, la metáfora, el funcionamiento de artefactos tales como las cerraduras de las puertas, los sistemas de poleas o los sistemas de signos (MEN 2009).

El desarrollo social en los niños de 3 a 5 años se caracteriza porque los niños comienzan a relacionarse con sus iguales: surgen los primeros amigos. El niño ya no está sólo

con su familia, comienza a relacionarse mediante el juego con otros niños. Esto le abre un gran número de posibilidades de aprendizaje y evolución que en la familia es más difícil alcanzar (MEN 2009).



Imagen 5

Fuente: https://ass99986.files.wordpress.com/2013/10/697762_1.jpg

El círculo de amistades se amplía entre los 3 y los 5 años el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años se caracteriza por el comienzo de las relaciones con los iguales: surgen los primeros amigos.

A partir de los 2-3 años de edad, los niños comienzan a tener relaciones con otros niños, principalmente porque muchos de ellos comienzan a ir a la escuela. Hasta los 2 años, la experiencia social de los niños se basa en relaciones con adultos. Así, los niños de 3 a 5 años se enfrentan a una nueva perspectiva social en esta etapa (MEN 2009).

Las relaciones con los iguales (relaciones horizontales) se basan en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre personas que tienen edades y habilidades semejantes.

El niño debe buscarse un lugar en el

grupo de iguales que ha de ganarse por méritos propios. En la familia, este lugar está garantizado, pero con los iguales, el niño tiene que conseguirlo.

A través de las relaciones con los iguales, el niño aprende una serie de competencias (por ejemplo, las relacionadas con la resolución de conflictos) que son más difíciles de aprender en la relación con los adultos (MEN 2009).

La importancia de la relación con los iguales deriva en la aparición de las primeras relaciones de auténtica **amistad**. Una característica de las relaciones de amistad en todas las edades es el parecido entre sus protagonistas. Entre los 3 y los 5 años esto es muy notorio. Los niños se sienten atraídos por otros niños que se comportan de manera parecida a la suya y del mismo género. Es muy habitual que los niños de entre 3 y 5 años seleccionen **amigos de su mismo género**.



Imagen 6

Fuente: http://azu1.facilísimo.com/ima/i/3/b/b2/am_79218_6564939_373392.jpg

Las interacciones con los amigos en los

niños de 3 a 5 años se caracterizan por la cooperación, la ayuda, el consuelo, etc. Las formas de juego entre amigos son más complejas y el número de conflictos entre ellos es mayor que con otros niños, pero se resuelven con mayor facilidad (MEN 2009).

El desarrollo del lenguaje, cada vez mayor, de los niños de 3 a 5 años hace posibles intercambios sociales más complejos. Los niños pueden expresar emociones, pedir y dar información, etc. Estas habilidades comunicativas son esenciales para el desarrollo social, puesto que constituyen una herramienta fundamental en las interacciones entre iguales (MEN 2009).



Imagen 7

Fuente: <http://laranaraja.com/wp-content/uploads/2012/12/imagen-graciosa-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os-asiaticos-contentos-colegio.jpg>

Además, el desarrollo emocional de los niños de esta edad facilita, también, las relaciones entre iguales, puesto que ya pueden gestionar y controlar mejor sus reacciones emocionales.

Entre los tres y los seis años, las niñas y los niños son más autónomos y su lenguaje ha tenido un gran desarrollo. Siguen aprendiendo, explorando y jugando como cuando eran más pequeños, pero ahora observan más, son más hábiles en sus movimientos y gracias a su fuerza y equilibrio pueden hacer más actividades. Además, se hacen cada día más activos para comprobar por sí solos lo que piensan de las cosas (MEN 2009).

A esta edad repiten situaciones que ven en la realidad, aunque no usen las cosas reales. Por ejemplo, jugarán al doctor y una mesa será la camilla, una varita será la jeringa, un trapito el algodón; escucharán el corazón del enfermo con una sonaja y medirán su temperatura con otro juguete. La búsqueda de objetos parecidos a los reales, indica que está habiendo aprendizajes (MEN 2009).

También aparece el juego simbólico, en el que cambian aquellos aspectos de la realidad que no les son gratos. Por ejemplo, si juegan a la casita, representarán al papá aunque no viva con ellos.

A esta edad toman conciencia de su crecimiento físico y lo ponen a prueba al realizar diversos juegos como saltar la cuerda, patear la pelota, brincar las piedras o trepar árboles. Poco a poco irán participando en juegos de reglas como el fútbol, las canicas o las escondidillas. Al principio, los niños y las niñas más pequeños no pueden seguir las reglas, más que cuando ganan. Poco a poco aceptan la frustración de perder. Esto les va dando conciencia de la realidad (MEN 2009).

El desarrollo del lenguaje muestra que niños y niñas no sólo repiten las palabras que escuchan de los otros, sino que inventan

otras, considerando las características de los objetos. Por otro lado es evidente que los pequeños analizan el lenguaje y buscan regularidades, es por eso que dicen “morido” ya que aplican la regla que deducen de algunos verbos como: perder – perdido, correr – corrido (MEN 2009).



Imagen 8

Fuente: <http://dona.worldvision.es/blog/wp-content/uploads/Peque%C3%B1as-historias-grandes-cambios-los-ni%C3%B1os-m%C3%A1s-peque%C3%B1os-son-los-m%C3%A1s-vulnerables-2.jpg>

Entre los tres y los seis años, las niñas y los niños son más autónomos y su lenguaje ha tenido un gran desarrollo. Siguen aprendiendo, explorando y jugando como cuando eran más pequeños, pero ahora observan más, son más hábiles en sus movimientos y gracias a su fuerza y equilibrio pueden hacer más actividades. Además, se hacen cada día más activos para comprobar por sí solos lo que piensan de las cosas.

A esta edad repiten situaciones que ven en la realidad, aunque no usen las cosas reales. Por ejemplo, jugarán al doctor y una mesa será la camilla, una varita será la jeringa, un

trapito el algodón; escucharán el corazón del enfermo con una sonaja y medirán su temperatura con otro juguete. La búsqueda de objetos parecidos a los reales, indica que está habiendo aprendizajes (MEN 2009).

Durante este periodo de vida, las representaciones de la realidad se van haciendo cada vez más precisas y por lo tanto más abstractas. Es por eso que niñas y niños realizan dibujos que representan, con mayor claridad, a las personas, animales y cosas que los rodean. Su dibujo transita de figuras “celulares” a la representación de personas con un esquema corporal completo. Igualmente aparece el modelado con materiales suaves como la plastilina o la masa y construyen modelos con cubos, palos y otros materiales que tienen a su alcance (MEN 2009).

Una situación que identifica al pensamiento infantil de esta edad es dotar de características humanas a las plantas, animales y algunos fenómenos naturales, es por eso que dicen que el pecesito está triste o que el sol amaneció muy contento. También consideran que objetos inanimados tienen vida, como su oso preferido al que le da miedo si le apagan la luz. A esta forma de pensar se le llama **animismo**.

Una manera peculiar de esta edad para conocer objetos es la de investigar y experimentar con ellos. Así cargan, sopesan, vacían, llenan, equilibran y desarman los objetos a su alcance. No tienen ningún temor a la exploración.

Los dibujos, fotografías y películas cobran particular interés, ya que niños y niñas reconocen en ellos objetos, animales y personas de la realidad. Esto muestra que su pensamiento se va haciendo más abstracto (MEN 2009).



Imagen 9

Fuente: <http://www.tallereparabebes.com/sites/default/files/styles/adaptive/public/productosfotos/artes.jpg>

Al observar que en una película, revista o libro hay tanto imágenes como signos gráficos, y que los adultos realizan actos de lectura, descubren poco a poco que las letras tienen alguna función, que al principio creen que es el nombre del objeto. Por eso dirán que el letrero con la marca del cepillo de dientes, dice “cepillo de dientes” o que en el envase de leche que tiene su marca particular, dirá “leche”.

La escritura se irá descubriendo a través de un uso reflexivo: primero tendrá la misma función que el dibujo y posteriormente se diferenciará del mismo. Niños y niñas también descubren que lo que se escribe tiene que ver con lo que se dice y que por lo tanto, la escritura recupera reglas de lo oral. Como escuchan las palabras de forma silábica “**me – sa**”, las escriben de forma silábica “**m – a**”. El contacto analítico con la escritura convencional les permitirá descubrir que su hipótesis sobre la escritura debe cambiar. Es así como los niños pasan de silábicos a alfabéticos (MEN 2009).

4

Unidad 4

Creación de
espacios educativos



Desarrollo de competencias
en la primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

La presente unidad, desarrollará los contenidos para conocer cómo se construyen los espacios educativos significativos del módulo desarrollo de competencias en la primera infancia. Abordar este proceso implica reconocer que un “espacio educativo significativo” como todo evento, actividad, tarea o práctica, le brindara al niño la oportunidad de aprender, conocer y pensar. Por ello, quienes se forman para el cuidado, protección y educación de la primera infancia, deberán comprender la importancia y pertinencia de desarrollar habilidades que les permita observar, escuchar, medir, detectar las potencialidades de los niños, así como sus limitaciones, para garantizar una formación integral e integradora junto con el apoyo de su sistema familiar, como de los diversos entornos con los cuales el niño ha aprendido y seguirá aprendiendo a interactuar.

¿Cómo leer esta cartilla? Lo primero que debemos recordar, son los temas que se han abordado en las anteriores semanas, pues el propósito didáctico es precisamente lograr continuidad, por así decirlo, de cómo se explica el desarrollo infantil. En esta cartilla, usted se documentará sobre los aspectos cognitivos más relevantes en el proceso de desarrollo de las habilidades intelectuales del niño y de la niña. Luego de la lectura general, realizará las lecturas complementarias, para así mismo desarrollar el taller.

Creación de espacios educativos

Espacios educativos significativos

Generar “espacios educativos significativos”

El término “espacio” no se refiere exclusivamente a un lugar o espacio físico. Se utiliza como metáfora para describir la variedad de situaciones que el adulto puede utilizar y aprovechar para que los niños y las niñas vivan experiencias novedosas y desafiantes.

Un “espacio educativo significativo” se puede entender como un ambiente de aprendizaje estructurado generador de múltiples experiencias para los niños y las niñas. Se trata de una situación o conjunto de situaciones que facilitan el aprendizaje. Desde este punto de vista, los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen la construcción de nuevos conocimientos y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno (MEN 2009).

Es importante entender un “espacio educativo significativo” como todo evento, actividad, tarea o práctica, que brinde la oportunidad de aprender, conocer y pensar. Los niños y las niñas interactúan en espacios

ricos y novedosos donde se enfrentan a las exigencias de la vida diaria; por ejemplo: los diálogos entre la madre y el bebé, la resolución de un problema cotidiano, una situación en la cual participan con la familia y los juegos con otros niños y niñas, se pueden considerar como “espacios educativos significativos” en la medida que son ambientes que favorecen el principal sentido de la educación: el aprendizaje y la promoción del desarrollo integral.

Entonces, y dado que los ambientes institucionalizados no son los únicos escenarios de desarrollo para la primera infancia, es necesario recuperar el entorno familiar y comunitario, los ámbitos barriales o de vereda, la vida cotidiana en el grupo social al que pertenecen y todos aquellos espacios que afectan su desarrollo, para convertirlos en ambientes que posibiliten el aprendizaje.



Imagen 1

Fuente: <http://hispanamamis.com/wp-content/uploads/2014/11/clase4.jpg>

El papel del agente educativo es propiciar espacios de calidad, recuperando las experiencias cotidianas y las situaciones cuya resolución exige que el niño o la niña trabajen con los recursos disponibles que, a su vez, les brindan la oportunidad de avanzar en su desarrollo. Para tal efecto se debe reconocer que cualquier contexto (sea rural o urbano) posibilita ricas y variadas experiencias para los niños y las niñas, y se deben conocer las condiciones sociales, económicas y culturales en que viven, identificar, rescatar y aprovechar aquellos ambientes que son favorables para su desarrollo (MEN 2009).

Reconocimiento de quién es el niño o la niña

Es poco probable que el agente educativo promueva adecuadamente el desarrollo de competencias en la primera infancia si desconoce las bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de con quienes trabaja. Por tal razón, corresponde a los agentes educativos formarse para cuidar, acompañar, orientar y apoyar a los niños en los diferentes momentos por los que transcurren durante su infancia y a sus familias como sus principales educadores.

La capacidad de los agentes educativos para estudiar el desarrollo de los niños también significa que a través de su propia actividad educativa aprenden a escuchar, observar, interpretar, reflexionar, indagar y formular hipótesis sobre el proceso. El agente educativo debe compartir sus saberes e inquietudes con otros; para evitar caer en estereotipos, prejuicios y creencias falsas frente a la primera infancia que podrían conducir a prácticas repetitivas y sin sentido.



Imagen 2

Fuente: http://www.heraldo.es/uploads/imagenes/bajacalidad/2013/09/11/_P1610085_d36ea15e.jpg

El desarrollo infantil, como se ha señalado, es continuo, es integral, no es estático; por ello su estudio y reflexión permanente es una necesidad para el agente educativo.

Son las experiencias diarias reflexionadas y situaciones problema, cuya resolución exige que el niño trabaje con los recursos cognitivos, afectivos y sociales disponibles, las que brindan la oportunidad de avanzar en su desarrollo.

Resulta indispensable que los agentes educativos - padre, madre, propia o comunitaria o un adulto cuidador cualquiera - asuman modelos basados en la orientación y seguimiento de la actividad de los niños; en situaciones que demanden soluciones y les generen conflictos que ellos deben resolver, que los pongan en interacción con el mundo y los demás, y que por medio de la reflexión logren la transformación y

movilización de los recursos cognitivos, afectivos y sociales que les son propios.

El papel del agente educativo y el desarrollo de competencias

- Acompañar con intención.
- Crear espacios educativos significativos.
- Saber observar a los niños en sus desempeños cotidianos (conocer su saber previo).
- Propiciar la actividad física del niño, brindándole juguetes sencillos.
- Promover la reflexión y comprensión, generando situaciones problema que exijan la movilización de recursos cognitivos.
- Buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño construya su propia capacidad de pensar y de elegir.

Asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

Los elementos fundamentales que constituyen un ambiente de aprendizaje son:

En primer lugar, al agente educativo que lo propone y a los aprendices que participan en él. Un ambiente de aprendizaje siempre es generado y organizado por un agente educativo para uno o más educandos. Se denomina *agente educativo* a quien intencionalmente plantea el conjunto de actividades, acciones y formas de intervención dirigidas a la consecución del objetivo de aprendizaje por parte de los aprendices.

El “agente educativo” es la forma genérica para designar a “quien” diseña y dirige la actividad educativa, y los “aprendices” o “educandos” son “quienes” aprenden y se desarrollan. Por lo tanto, el agente educativo no siempre es un profesor y los aprendices no siempre son los niños de una escuela. La relación agente educativo - educando se puede observar también en una comunidad que dispone actividades culturales para sus miembros.



Imagen 3

Fuente: <http://www.laregion.es/media/laregionimages/2013/01/04/2014021100145487350.jpg>

En segundo lugar, todo ambiente de aprendizaje implica como elementos fundamentales: el objetivo central y las metas específicas de aprendizaje, las actividades planteadas por el agente educativo con sus estructuras y demandas cognitivas, y las operaciones, estrategias o desempeños que los aprendices usan para enfrentarse a estas actividades.

Cada una de las tareas que se proponen en un ambiente de aprendizaje contiene una meta diferenciada, pero articulada al objetivo

central, plantea una estructura diferente y exige el uso de varios funcionamientos mentales en los aprendices que se hacen evidentes en su desempeño.

En tercer lugar, todo ambiente de aprendizaje comprende los artefactos culturales, utilizados por el agente educativo en las situaciones, con el fin de garantizar el logro de las metas formativas. Entre los artefactos culturales se encuentran: el marco simbólico o contexto, los géneros discursivos y usos del lenguaje, las modalidades de intervención, las ayudas pedagógicas, los materiales, y los lugares y tiempos en los cuales se desarrollan las actividades. El uso de artefactos culturales genera la dinámica de un ambiente de aprendizaje.

En cuarto lugar, el ambiente de aprendizaje implica como elementos fundamentales las concepciones e intencionalidades de los agentes educativos y de los educandos. Es importante reconocer que todos los elementos anteriores como las metas de aprendizaje, la estructura y demanda cognitiva de las actividades y los artefactos culturales son propuestos por el agente educativo de acuerdo con sus concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje de los educandos, sobre el conocimiento que se pretende enseñar, sobre la forma como se debe enseñar y sobre los fines de la educación.

Las concepciones dirigen las acciones del agente educativo, tanto como sus intenciones, y de esta manera constituyen un elemento fundamental para la dinámica del ambiente de aprendizaje. Pero, también, los educandos aportan a esta dinámica a través de sus concepciones sobre las intenciones y las formas de enseñar del agente educativo, sobre el conocimiento

que aprenden y las metas de la educación. Por supuesto, los aprendices también construyen concepciones sobre su propio aprendizaje.



Imagen 4

Fuente: http://1.bp.blogspot.com/_gsiPv7cjMDg/SYXieO1tzII/AAAAAAAAABlg/ftFKYgy68ig/s400/guarderia-infantil-en-finestrat.jpg

Un espacio educativo se puede considerar significativo en la medida que promueva el principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano.

Un espacio educativo significativo debe ser, por el contrario, un escenario de aprendizaje retador y generador de múltiples experiencias para quienes participan en él. Un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, en el ambiente de aprendizaje, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción (Otálora, 2007).

En el desarrollo infantil se debe reconocer el rol activo que los niños desempeñan en sus propios procesos de cambio. Ellos piensan porque les gusta pensar y conocen porque quieren saber siempre más, exploran porque quieren descubrir, deciden cuándo quieren aprender algo nuevo y además deciden qué aprender. Más sorprendente aún, los niños vuelven una y otra vez sobre lo que ya saben para comprender mejor.

Los niños son capaces de generar nuevas formas de interactuar con los adultos, con los otros niños, con las cosas y con los eventos. Son capaces de organizar información compleja y de articular sus conocimientos y recursos cognitivos en procedimientos dirigidos a metas, generando así estrategias para solucionar problemas. Además, pueden generar diversas maneras de enfrentarse a las tareas y situaciones cotidianas, y responder a sus demandas, en un mismo momento de su desarrollo (Otálora, 2007).

Como el desarrollo infantil no es lineal, no tiene un inicio y un final fijos, ni sigue una vía de avance progresivo de menos a más conocimiento, y por lo tanto, sus cambios no dependen exclusivamente de la edad por tal razón los ambientes de aprendizaje significativos no están relacionados con una edad determinada en la que los niños deban participar, sino que permiten la inclusión de bebés, infantes, niños mayores e incluso adultos en la consecución de las metas de las actividades, como ocurre en la vida real.

Es posible, por ejemplo, que en un juego que enseña una maestra a sus niños, sean ellos quienes a veces expliquen las instrucciones a sus compañeros o elijan los roles del juego, y esta no sea una labor exclusiva del adulto.

Los niños requieren de la presencia de otros

niños que los acompañen en la empresa de crecer, y de adultos que apoyen sus procesos de cambio. Esta interacción favorece la construcción de su identidad y la formación de rasgos específicos de su personalidad que los diferencian de los demás.



Imagen 5

Fuente: <https://raibabel.files.wordpress.com/2010/01/ikastola.jpg>

Además, los niños establecen relaciones también con los objetos del contexto, desde explorar cómo funcionan las cosas y el papel que cumplen en una situación dada, hasta la constitución de esos objetos como herramientas para su comunicación o su supervivencia. Finalmente, la introducción de los niños en la consecución de metas legítimas de su grupo cultural dirige el aprendizaje hacia modos cada vez más adecuados de participación en las actividades de supervivencia y de convivencia, y a la generación de una amplia red de saberes compartidos. Así, de manera autónoma, los niños logran alimentar el sentido de pertenencia a su comunidad y

ocupar un lugar central y específico en ella.

Teniendo en cuenta todo lo anterior surge la necesidad del diseño, o mejoramiento, de espacios educativos que reconozcan la relevancia de los contextos y las tramas culturales en las cuales los niños caracterizan su individualidad, tejen sus primeros vínculos sociales y despliegan sus competencias.

En otras palabras, un espacio educativo significativo es aquel que facilita la observación y el análisis de indicadores de desarrollo que dan cuenta de las competencias de los niños en los diferentes dominios de conocimiento.

Todo lo anterior permite concluir que un espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea o práctica que sea acompañada por pares y cuidadores y enriquecida con la generación de múltiples interacciones, que se relacione con otras experiencias de la vida de los niños y con las metas del grupo cultural al que pertenecen, que les brinde la oportunidad de aprender conocimiento realmente nuevo, establecer desafíos, resolver problemas complejos, descubrir, crear, innovar y que les exija “pensar”.

Desde este punto de vista, los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida.

Algunos criterios para enriquecer los espacios educativos significativos debe ser

un espacio sea una situación 1) estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas, 2) intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura, 3) extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo, 4) que favorezca contextos complejos de interacción y, 5) generativa, que exija el uso de variadas competencias.

4

Unidad 4

Definición de
contenidos



Desarrollo de competencias en la
primera infancia

Autor: Ligia Esther Florez Bejarano

Introducción

En esta semana pretendemos contribuir al desarrollo de las actividades rectoras en la primera infancia, de cómo al trabajar con los niños entre los cero y los cinco años, exige recuperar la cotidianidad, las prácticas culturales de cada región del país, como espacio educativo significativo y fomentar la utilización de situaciones de resolución de problemas que exijan a los niños y las maestras reflexionar sobre el entorno en el que están inmersos. Es labor de las docentes recuperar y utilizar en su quehacer diario actividades cotidianas y prácticas culturales para ponerlas al servicio de los niños en los espacios educativos que construyen para ellos.

Hemos llegado al final de esta ruta, nos hemos acompañado transitando por los diversos factores que contribuyen a la comprensión del desarrollo de competencias en la primera infancia. Ahora es el momento de recordar, y una vez ha leído la presente cartilla, enumere aquellos temas que llamaron más su atención, lo que desconocía antes de iniciar este módulo, lo que ahora sabe y lo que llamó más su atención y le permitirá mayor recordación. Es un ejercicio reflexivo frente a su rol como estudiante. Una vez responda las reflexiones planteadas, entonces proceda a responder la evaluación final. Verá que cuando se siente a realizarla, sus procesos de pensamiento le permitirán analizar, asociar, transferir conceptualizar comparar y además autoevaluarse, para que de manera consciente y explícita, pueda decir qué aprendió en este módulo.

Definición de contenidos

Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial

El camino para crear una “cultura de la educación inicial” en el marco de la atención integral, es a través de cuatro actividades rectoras que además de ser actividades inherentes a los niños y las niñas, posibilitan aprendizajes por sí mismas.

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes.

El planteamiento que hace Garvey sobre el juego ayuda a explicar esta idea, cuando afirma que: “El niño no juega para aprender pero aprende cuando juega”, esto mismo se podría decir con respecto al arte, la literatura y la exploración del medio. La pintura y el dibujo, por ejemplo, aparecen en el contexto de la educación inicial como actividades a las que las niñas y niños recurren para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros, y no como estrategias para desarrollar su motricidad fina, lo cual no excluye que el manejo de pinceles o crayolas, contribuyan a ello.

El juego

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña.

La literatura

Las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello la literatura es también una de las actividades rectoras de la infancia. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas,

repetirlas, explorarlas es una manera de apropiarse de la lengua. Quizás por ello suele decirse que las niñas y los niños se parecen a los poetas en su forma de “estrenar” y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. En sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos.

La necesidad de construir sentido, inherente a la condición humana impulsa desde la más temprana infancia a trabajar con las palabras para habitar mundos posibles y para operar con contenidos invisibles.

La riqueza del repertorio oral que representan los arrullos, las rondas, las canciones, los cuentos corporales, los juegos de palabras, los relatos y las leyendas, hacen parte de la herencia cultural que, junto con la literatura infantil tradicional y contemporánea, constituyen un acervo variado y polifónico en el cual las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.

El arte

Observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas,

para conocer el mundo y descifrarse. Dentro del ciclo vital es en la primera infancia cuando los seres humanos están más ávidos y más dispuestos a esas formas de interactuar con el mundo sensible. El hecho de “estrenar”, palpar e interrogarse por cada cosa, de fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia.

La exploración del medio

Las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él. El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son actividades en muchos casos interdependientes. Así por ejemplo, cuando la niña o el niño juega o explora, puede hacerlo manipulando materiales plásticos como pinturas o arcillas, con lo cual se acerca a una experiencia artística. También hay casos en donde el juego se combina con la expresión literaria y musical

Texto tomado del documento Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera

infancia.

Los contenidos son “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social”.

Son herramientas para la comprensión del mundo y abarcan conceptos, procedimientos, valores y actitudes. Se plantean en las diferentes instancias curriculares.

Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. son la base primordial para lograr que el niño se acerque al conocimiento del mundo que lo rodea, para que pueda ampliarlo en forma gradual y progresiva a través de la construcción de conceptos. Se diferencian en:

Datos: informaciones que son necesarias para poder formar las ideas y arribar al conocimiento que se desea.

Hechos: se refieren a cosas que ocurren, acontecimientos, sucesos. Los datos y los hechos permiten la construcción de los conceptos.

Conceptos: ideas o representaciones mentales que abarcan e incluyen en una misma clase, propiedades y características esenciales de seres u objetos (reales o virtuales) de hechos, fenómenos etc.

Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Tiene que ver con el saber-hacer.

El procedimiento:

Es	No es
Destreza/habilidad, técnica que queremos que el niño construya.	Recursos o estrategias didácticas que utiliza el docente para dar desarrollo a los aprendizajes del grupo de alumnos.

Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden integradamente con los otros dos. Tres definiciones distintas de diferentes autores sobre actitud:

“Una organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto de algún aspecto del mundo del individuo” (Krech y Crutchfield).

“Una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto” (Katz y Stotland).

“Una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad” (Castillejo).

De acuerdo con estas definiciones, si el componente motivacional no estuviera presente, no podríamos hablar de actitud.

- Son contenidos referentes al interés, al valor, la responsabilidad.
- Según el Ministerio de Cultura y Educación (1993): “Las actitudes se constituyen en la base del sistema de valores, que el sujeto construye y comparte. Convertir las actitudes en contenidos educativos es crear la

posibilidad de definir con claridad los valores y las normas que la escuela debe transmitir...”

Características del nivel inicial

La Educación Inicial abarca el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica, constituyendo una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas.

El Nivel Inicial recupera saberes previos de los alumnos y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica, constituyendo la sala de 5 años el primer escalón de los 10 años de escolaridad obligatoria. Es un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica, brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Estos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos.

El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una

historia social culturalmente construida. En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega).

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos.

Respecto del lugar del juego en la escuela se dan en la actualidad discusiones controvertidas que polarizan posturas, desde aquellas que dan continuidad a cierta tradición del nivel de utilizarlo como recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar que el juego es un componente disociado de las estrategias didácticas.

El desafío es reconocer que se trata de un problema complejo que se expresa de modo crítico y a través de múltiples manifestaciones en prácticas ritualizadas que reflejan en diferente grado los supuestos que van del “jugar por jugar” a la

“primarización del jardín”.

Es necesario reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a los alumnos en la actividad cotidiana como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza. Es importante definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender.

Todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

En este sentido reconocemos la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que valoramos las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos de la realidad. Las propuestas de enseñanza pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, experiencias directas, salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico.

Otras estrategias de enseñanza son las

secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos.

La definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial no puede desconocer la especificidad de los campos de conocimiento, pero es necesario enfatizar el sentido que estos aprendizajes adquirirán en el Nivel.

Avances en la definición de la identidad del nivel inicial

La estructura misma del nivel que se ha adoptado en cada país, la formulación de sus objetivos curriculares e institucionales y los tipos de instituciones que se ocupan de la atención de la infancia en cada caso nacional, expresan con particular visibilidad la coexistencia en la actualidad, de por lo menos cuatro definiciones diferentes de la función social del nivel inicial:

- función asistencial.
- función pedagógica.
- función socializadora.
- función preparatoria para la escolaridad elemental, primaria o básica.

La función asistencial se hace presente toda vez que las instituciones de nivel inicial asumen la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de la salud, inclusive vivienda. En algunos casos, se trata de instituciones

originalmente asistenciales que han ido asumiendo funciones educativas; en otros, de instituciones educativas que, frente a los procesos de empobrecimiento de la población o frente al ingreso de sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación inicial, han asumido algunas funciones asistenciales.

La **función socializadora**, se refiere a aquellas acciones que se proponen centralmente el logro de dos tipos de objetivos: por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por otro lado, la formación de hábitos de alimentación e higiene. Nuevamente aquí, la función socializadora puede aparecer como una dimensión de acciones que se proponen otros objetivos centrales. Sin embargo, la fuerte presencia que tiene esta función, especialmente en la formulación de los objetivos del nivel, amerita que se la considere en particular.

La **función pedagógica** se vincula con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel así como también con la construcción de unas estrategias de exploración del medio y de aprendizaje distintos de los familiares. Aunque en términos genéricos se podría afirmar que todas las otras funciones señaladas tienen una dimensión pedagógica, pretendemos aquí delimitar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de este tramo de la escolaridad de los niños.

La **función preparatoria para el nivel primario** es una especificación de la función pedagógica y representa probablemente la función más tradicional del nivel inicial. Se trata aquí de enfatizar el carácter propedéutico del nivel de cara

al ingreso a la escolaridad elemental. Este carácter propedéutico se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, en una suerte de “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria en el jardín, adquiriendo cada vez más presencia en los marcos curriculares del nivel inicial, contenidos correspondientes a las áreas curriculares centrales del nivel primario, especialmente la introducción a la lecto – escritura y al cálculo; por otro lado en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

Desde ya, es característico del funcionamiento de un sistema educativo, que cada nivel prepare para el pasaje al nivel subsiguiente. De hecho, la llamada articulación entre niveles descansa, entre otras cosas, en la continuidad de los aprendizajes alcanzados. Ahora bien, el punto es si lo que define la identidad de un nivel es la preparación para la escolaridad subsiguiente o la presencia de unos objetivos, unos contenidos y unas modalidades de enseñanza y aprendizaje específicos. En el caso del nivel inicial este es un punto particularmente relevante, si se tiene en cuenta que en la mayor parte de los casos su misma denominación lo define como el tramo inmediatamente anterior a la escuela primaria: pre-escolar, pre-primaria, etc.

Aunque las funciones apuntadas no son excluyentes entre sí y es esperable encontrar en cada caso nacional la coexistencia de varias de estas funciones, el énfasis puesto en una u otra señala un cierto modo de establecer la identidad del nivel inicial. Con el fin de señalar en qué direcciones se está definiendo la identidad del nivel inicial en los países de la región, se analizan a

continuación los objetivos establecidos para el nivel, los tipos de contenidos previstos en los marcos curriculares, la existencia de tramos o carreras de formación de docentes para el nivel inicial y los tipos de instituciones destinadas a la atención de la primera infancia que forman parte del nivel.

a. Los objetivos del nivel inicial:

El análisis de los objetivos del Nivel Inicial definidos en cada país, revela la coexistencia de las cuatro funciones anunciadas. Aunque en cada caso nacional los énfasis y las formulaciones de los objetivos presentan diferencias, es posible identificar algunas características recurrentes:

En primer lugar, en todos los casos se formulan para el nivel, objetivos vinculados con la **función de socialización** de los niños. En efecto, aunque con diferencias en su formulación, todos los países de la región incluyen entre los objetivos del nivel cuestiones como: la integración y convivencia grupal y social, la formación de actitudes de respeto, colaboración, solidaridad, compañerismo, etc. También se destaca en muchos casos, la función socializadora asociada a la formación de hábitos de salud, orden y/o higiene (Colombia, Honduras, Nicaragua, Guatemala, entre otros).

En cuanto a los objetivos vinculados con la enseñanza sistemática o lo que hemos denominado "**función pedagógica del nivel inicial**", se destaca la función de iniciación en diversos campos de conocimiento. Si bien en algunos casos se explicitan ya desde los objetivos estos campos de conocimiento (lenguaje, matemática, tecnología, el conocimiento del mundo natural, etc.), por lo general los objetivos se formulan en términos de las actividades que el niño

desarrollará en las instituciones del nivel: exploración, indagación, observación, etc. También asociada a la función pedagógica del nivel inicial, aparece recurrentemente la fórmula "estimular la curiosidad" de los niños sobre distintos aspectos del entorno. Por último, se destacan como contenidos a ser enseñados de manera sistemática, todos aquellos vinculados con la comunicación (verbal y no verbal).

También aparecen en todos los países, objetivos vinculados con la **promoción del desarrollo** de los niños en diferentes áreas: social, afectiva, psicomotriz, cognitiva, expresiva, etc. En algunos casos incluso se conserva aún el objetivo de "promover la maduración". Este rasgo que, como mostramos más arriba, es resultado de la influencia de distintas corrientes y enfoques de la psicología del desarrollo o de la llamada psicología evolutiva en la discusión pedagógica sobre el nivel inicial, constituye en la actualidad una de las notas más características y específicas de la identidad del nivel.

En relación con la **función asistencial del nivel**, se explicitan en algunos casos objetivos asociados con la atención alimentaria y de salud de la población infantil con necesidades básicas insatisfechas (Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, Perú, Uruguay).

La llamada **función preparatoria para el nivel primario**, sólo es explicitada en los objetivos de 8 de los 21 casos nacionales analizados (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Portugal, República Dominicana, Uruguay). Esta preparación se vincularía tanto con los hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje, como con la adaptación al régimen escolar.

Sin embargo, son 16 los países que utilizan todavía la denominación “pre-escolar”, “pre-primario” o inclusive “trayecto de transición” para designar al ciclo superior del nivel inicial o bien a las instituciones en las que éste se realiza. La extensión de esta denominación habla de la persistencia de la función propedéutica del nivel inicial respecto del nivel primario como nota característica de identidad (o de debilidad de esta identidad). Al respecto se ha señalado que el nivel inicial “no es “pre-escolar” pues el niño de este nivel asiste a una “escuela” (el Jardín de Infantes) y ya se encuentra escolarizado. El denominarlo “pre-primario” sólo hace referencia al carácter de “etapa previa a...”, restándole la identidad que le es inherente” (Harf y otros).

Por último, interesa señalar la presencia generalizada de tres tipos de objetivos que también dan cuenta de la dirección que asume la identidad del nivel inicial en la actualidad:

Objetivos que refieren directamente a la **estimulación de la creatividad o de la “imaginación creadora”**. Herencia froebeliana, estos objetivos aparecen en algunos casos asociados al juego y en otros a la introducción en distintos lenguajes expresivos. En conjunto los encontramos entre los objetivos formulados por casi la mitad de los países de la región (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Uruguay).

Objetivos que refieren a la **articulación de las instituciones de nivel inicial con la familia y la comunidad**, sea para la promoción de instituciones comunitarias de atención de los niños, sea para fortalecer la capacidad de orientación de las familias

en la educación de sus hijos pequeños. Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay refieren a esta cuestión en la formulación de los objetivos del nivel. Este parece ser otro rasgo específico de la identidad del nivel inicial, ya que en ningún otro nivel educativo se plantea con tanta claridad la articulación con la comunidad ni la “extensión” de la función educativa de sus instituciones a las familias.

Objetivos vinculados con la **prevención, detección y atención temprana de problemas físicos, psíquicos y/o sociales en los niños**. Si bien este tipo de objetivos aparece en pocos casos (Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Portugal y Uruguay), entendemos que también puede estar señalando un nuevo rasgo de identidad del nivel. En este punto cabe advertir que no disponemos de datos acerca de quiénes son los profesionales encargados de la detección y atención de problemas físicos y psíquicos.

b. Los contenidos previstos en los marcos curriculares:

Una característica generalizada de los marcos curriculares aprobados en los distintos países de la región, es la referencia a la necesidad de promover un aprendizaje integral/ integrado/ integrador/ armónico/ articulado/ global en los niños menores de seis años. Esta pretensión de integralidad de los aprendizajes se concreta en propuestas curriculares que, utilizando las distintas herramientas que provee la tecnología curricular actual, buscan combinar el desarrollo de las áreas socio-afectiva, cognitiva, motora y expresiva con la enseñanza de contenidos específicos.

Ahora bien, aun cuando el propósito de proveer aprendizajes integrales aparece como una constante en todos los casos nacionales, se registran tres modalidades de **organización curricular** diferentes.

- La organización de contenidos curriculares en torno de las áreas básicas de la escuela primaria: lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, las cuales reciben por lo general otra denominación. Por lo general junto con estas áreas se incluyen también las áreas expresiva y física. Cabe destacar que esta opción es la menos frecuente (Argentina, Brasil, México, Portugal y República Dominicana).
- La organización de los contenidos en torno de ejes o áreas de desarrollo, tal como se propone en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Venezuela.
- La combinación de ambos criterios de organización, recurriendo a herramientas curriculares tales como ejes, áreas, núcleos, ámbitos, etc. Realizan esta opción Bolivia, Cuba, Paraguay, Chile, Uruguay, El Salvador, Guatemala y España.

Aunque la diferencia entre las dos primeras alternativas puede parecer sutil, expresa énfasis diferentes: en el primer caso, el acento está puesto en los conocimientos a enseñar y la lógica de organización propia de cada área de contenidos; en el segundo caso, el acento está puesto en las características del niño. Esto no significa, claro está, que si se considera la lógica de las disciplinas curriculares no se tomen en cuenta las características del niño o viceversa. Lo que sí creemos es que estos énfasis expresan distintos

modos de resolver una tensión propia de la definición curricular del nivel: acompañar el desarrollo evolutivo o enseñar contenidos de manera sistemática. En relación con esta tensión, parece predominar una tendencia a articular ambos propósitos y a plasmarlos en unos criterios de organización curricular que combinen áreas de desarrollo y contenidos de enseñanza.

En cuanto a la **selección de contenidos** que define con más claridad la identidad del nivel, se destaca la presencia en todos los casos de contenidos vinculados con lo que suele denominarse “áreas expresivas”. El acercamiento a distintos lenguajes artísticos se propone con dos objetivos: diversificar y valorar las formas de expresión de las que dispone el niño y estimular su creatividad. Este último punto, además de constituir un aspecto recurrente en las propuestas de todos los países de la región, representa uno de los rasgos que más distingue al nivel inicial del resto de los niveles del sistema educativo. En efecto, en ningún tramo de la trayectoria educativa se pondrá tanto acento en el objetivo de desarrollar la creatividad como en el nivel inicial.

c. La existencia de tramos o carreras de formación de docentes para el nivel inicial:

La mayor parte de los países cuenta ya con carreras superiores especialmente destinadas a la formación de docentes para el nivel inicial. Este rasgo da cuenta de un avance sustantivo en el reconocimiento de la especificidad del nivel respecto del resto del sistema. Más adelante analizaremos en detalle esta cuestión y trataremos de determinar si los contenidos de la formación de estos docentes adoptan características particulares, adecuadas a la identidad del nivel.

d. Los tipos de instituciones destinadas a la atención de la primera infancia:

Si bien como señalaremos más adelante, el panorama institucional del nivel inicial es profundamente heterogéneo, encontramos en casi todos los casos la existencia de instituciones especialmente destinadas al cumplimiento de los objetivos formulados para el nivel, con características distintivas respecto de las instituciones de nivel primario y las instituciones asistenciales, por lo menos para el segmento de edad entre los cuatro y los seis años.

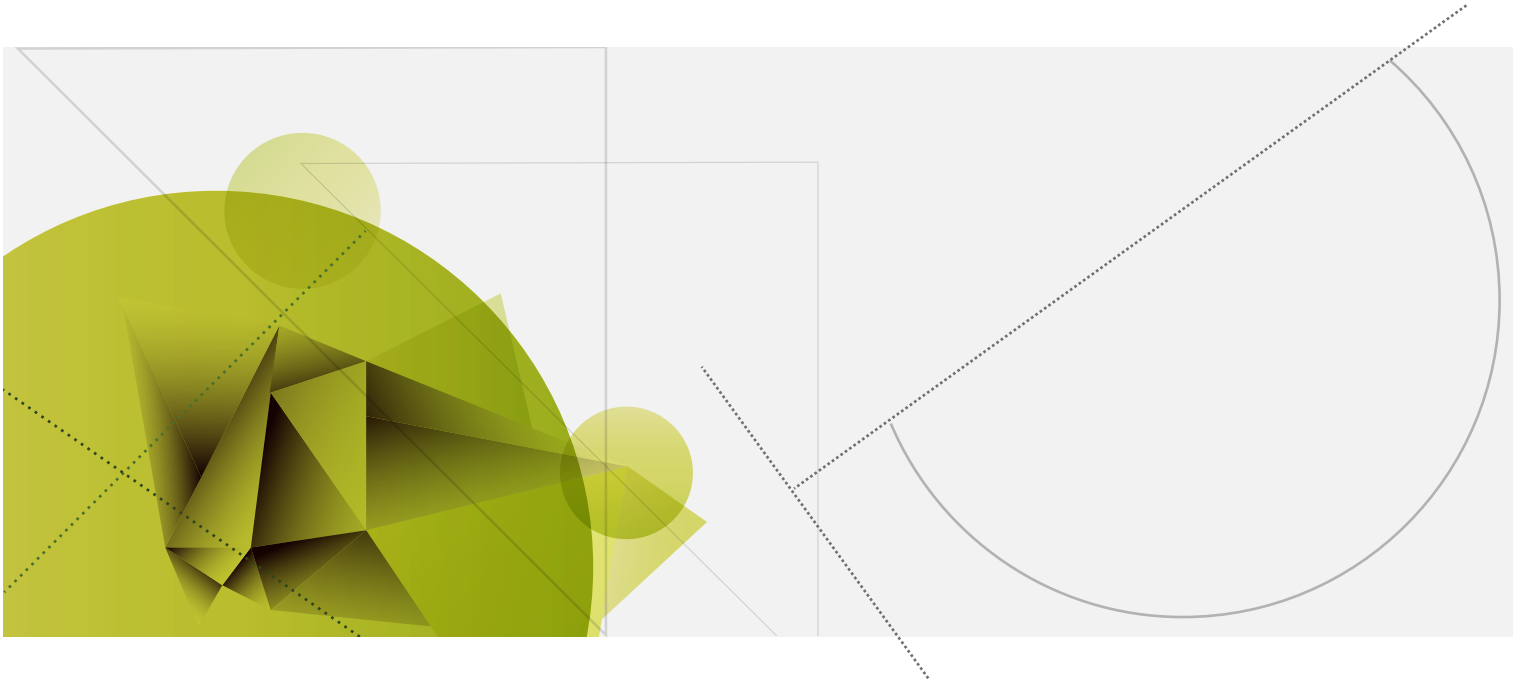
Bibliografía

- **Agudelo, S.** (2003). *Alianzas entre formación y competencias*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- **Chomsky, N.** (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- **Comisión Intersectorial de Primera Infancia.** (2013). *Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. DNP - Departamento de Planeación Nacional. Política Nacional de Primera Infancia.
- **ICBF.** (2003). *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS, Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá.
- **Jaramillo, L.** (2007). *Concepción de Infancia*. Zona próxima *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*.
- **Maldonado, M.** (2001). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- **Ministerio de Educación Nacional.** (2005). *Lineamientos para una política educativa de la primera infancia*. Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS. Observatorio de Infancia y Familia– Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- **Organización de Estados Americanos (O.E.A).** (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*.
- **SITEAL.** (2009). *Primera Infancia en América Latina y la situación actual y las respuestas de los Estados*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina.
- **Torrado, M.** (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Torrado, M. Reyes, M. & Duran, E.** (2002). *Bases para la Formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia*. Observatorio sobre Infancia. Universidad Nacional, Bogotá.

Cibergrafía

- Ministerio de Educación Nacional. Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Recuperado el 27 de noviembre de 2012 de http://www.mineducacion.gov.co/primera-infancia/1739/articles/178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Vasco, C. (2012). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf> www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Esta obra se terminó de editar en el mes de noviembre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO