

Construcciones,
aportes y elaboraciones en
educación
infantil



CITA ESTE LIBRO

Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). (2020). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Educación inicial, convivencia escolar, educación para la paz, formación Docente.

Initial education, school life, peace education, teacher training.

Contenido relacionado:
<https://investigaciones.usc.edu.co/>

Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil

Luz Karime Giraldo García
Leidy Ximena Guevara
Editoras Científicas



Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil /

Luz Karime Giraldo García, Leidy Ximena Guevara Salazar (Editoras Científicas). -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2020.

214 páginas; 24 cm.

Incluye bibliografías.

1. Educación de niños 2. Convivencia estudiantil

3. Educación para la paz 4. Pedagogía social 5. Sociología de la educación I. Torres Rojas, I. Giraldo García, Luz Karime, autora. II. Guevara, Leidy Ximena, autora.

370.115 cd 22 ed.

A1658177

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil.

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Ingrid Selene Torres Rojas, Paula Andrea Mora Pedreros, Nathali Guerrero Ordoñez, Rosaura Rojas Monedero, Luz Karime Giraldo García, Gustavo Adolfo Beltrán, Blanca Nery Serna Agudelo, Katherynne Carballo Marín, Gladis Cecilia Coronel García, Maryuri Paola Pérez Rodríguez, Leidy Ximena Guevara Salazar, Deicy Correa Mosquera, Consuelo Giraldo Jara, Lina Piedad Gómez Salamanca, Sandra Paola Moreno Vega, Erika Rocío Naranjo Molina, Martha Viviana Giraldo Ospina, Yenny Lorena Rodríguez González.

Yenny Lorena Rodríguez González.

1a. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia - 2020.

ISBN: 978-958-5583-56-6

ISBN (Libro digital): 978-958-5583-57-3

Fondo Editorial

University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Comité Editorial/Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Alejandro Botero Carvajal

Sergio Antonio Mora Moreno

Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review.

Recepción/Submission:

Agosto (August) de 2019.

Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Septiembre (September) de 2019

Correcciones de autor/Improved version submission:

Octubre (October) de 2019.

Aprobación/Acceptance:

Febrero (February) de 2020.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Tabla de contenido

Prólogo	13
----------------------	----

Capítulo I. Educando para la paz. La convivencia escolar en la educación inicial no es un problema de situación sino de decisión	15
---	----

Gladis Cecilia Coronel García

1.1 Resumen	15
1.2 Summary	16
1.3 Introducción	17
1.4 La convivencia escolar sustentada en el marco legal	18
1.5 La educación inicial, escenario para aprender y convivir en el aula	19
1.6 Todos frente al conflicto en la escuela.....	20
1.7 Le apostamos a la convivencia escolar	22
1.8 Las estrategias psicopedagógicas como oportunidad para disfrutar de la convivencia escolar	25
1.9 Metodología.....	27
1.10 Conclusiones y recomendaciones	31
1.11 Referencias bibliográficas.....	32

Capítulo II. La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México	33
---	----

Rosaura Rojas Monedero

2.1 Resumen	33
2.2 Abstract	34
2.3 Introducción	35
2.4 La Educación para la Paz y su evolución conceptual	36
2.5 Metodología de la investigación	43

2.6	Resultados	47
2.7	Conclusiones y propuestas	49
2.8	Referencias Bibliográficas	51

**Capítulo III. Aprender a vivir juntos:
una estrategia para la convivencia en el aula53**

Deicy Correa Mosquera

Luz Karime Giraldo García

3.1	Resumen	53
3.2	Abstract	54
3.3	Introducción	55
3.4	Conceptualización de las competencias	56
3.5	De los aspectos metodológicos y procedimentales del proyecto	61
3.6	Las disposiciones del profesorado frente a las competencias: ¿Cómo son sus disposiciones frente al desarrollo de las competencias?	67
3.7	Conclusiones	71
3.8	Referencias bibliográficas	72

**Capítulo IV. Lectoescritura:
Más allá de una construcción escolar75**

Leidy Ximena Guevara Salazar

Consuelo Giraldo Jara

Maryuri Paola Pérez Rodríguez

4.1	Resumen	75
4.2	Summary	76
4.3	Introducción	77
4.4	Metodología	82
4.5	Análisis y conclusiones	83
4.6	Recomendaciones	85
4.7	Referencias Bibliográficas	86

Capítulo V. Juego en Libertad, Detonante para Reconocernos89

Lina Piedad Gómez Salamanca

Sandra Paola Moreno Vega

Erika Rocio Naranjo Molina

5.1	Resumen	89
5.2	Summary	90
5.3	La Infancia y el Juego... Un Grito	91
5.4	De la Mano para Jugar y Aprender.....	94

5.5	Jugando Crezco, me Reconozco	99
5.6	Referencias Bibliografía	105

Capítulo VI. Formación de docentes para la infancia en el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software SCRATCH107

Katherynne Carballo Marín

Gustavo Adolfo Beltrán

6.1	Resumen	107
6.2	Summary	108
6.3	Introducción	109
6.4	Problema de investigación	110
6.5	Justificación	111
6.6	Marco teórico	113
6.7	Diseño metodológico	115
6.8	Supuesto de investigación	117
6.9	Procedimiento	118
6.10	Descripción del plan de acción	119
6.11	Validación	122
6.12	Resultados de la investigación	122
6.13	Conclusiones	124
6.14	Referencias bibliográficas	126

Capítulo VII. Una perspectiva pedagógica del emprendimiento129

Ingrid Selene Torres Rojas

Paula Andrea Mora Pedreros

Nathali Guerrero Ordoñez

7.1	Resumen	129
7.2	Abstract	130
7.3	Introducción	131
7.4	Método	132
7.5	Resultados	134
7.6	Conclusiones	158
7.7	Referencias Bibliográficas	160

Capítulo VIII. Incidencia de los diversos contextos socioeconómicos de la región amazónica en las características del proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias163

Blanca Nery Serna Agudelo

Gustavo Adolfo Beltrán

Katherynne Carballo Marín

Martha Viviana Giraldo Ospina

Yenny Lorena Rodríguez González

8.1	Resumen	164
8.2	Summary	164
8.3	Introducción	165
8.4	Desarrollo	167
8.5	Metodología	169
8.6	Resultados	169
8.7	Conclusiones	174
8.8	Referencias Bibliográficas	176

Capítulo IX. Plan de orientación y acción tutorial, una estrategia en procesos socio-afectivos de la infancia179

Ingrid Selene Torres Rojas

9.1	Resumen	179
9.2	Abstract	180
9.3	Introducción	180
9.4	La necesidad del POAT en la educación inicial	181
9.5	Implicaciones del POAT en los procesos socio afectivos de la niñez	184
9.6	Propuesta del POAT como herramienta socio afectiva	186
9.7	Conclusiones	196
9.8	Referencias Bibliográficas	197

Acerca de los autores.....205

Pares Evaluadores.....211

Table of Contents

Foreword	13
-----------------------	----

Chapter I. Educating for peace. School coexistence in initial education is not a problem of situation but of decision	15
--	----

Gladis Cecilia Coronel García

1.1 Summary	15
1.2 Abstract	16
1.3 Introduction	17
1.4 School coexistence supported by the legal framework	18
1.5 Initial education, setting to learn and living in the classroom	19
1.6 Everyone facing conflict at school	20
1.7 We bet on school coexistence	22
1.8 Psychopedagogical strategies as an opportunity to enjoy school life	25
1.9 Methodology.....	27
1.10 Conclusions and recommendations	31
1.11 Bibliographic references.....	32

Chapter II. Education for Peace as a strategy in the prevention of violent behavior in the classroom, Colombia and Mexico context	33
--	----

Rosaura Rojas Monedero

2.1 Summary.....	33
2.2 Abstract.....	34
2.3 Introduction	35
2.4 Education for Peace and its conceptual evolution	36
2.5 Research methodology	43
2.6 Results	47

2.7	Conclusions and proposals	49
2.8	Bibliographic References	51

Chapter III.	Learn to live together: a strategy for coexistence in the classroom	53
---------------------	--	----

Deicy Correa Mosquera

Luz Karime Giraldo García

3.1	Summary	53
3.2	Abstract	54
3.3	Introduction	55
3.4	Conceptualization of the competences	56
3.5	Of the methodological aspects and of the project	61
3.6	The provisions of the teaching staff regarding the competences: how are their provisions versus the development of skills?.....	67
3.7	Conclusions	71
3.8	Bibliographic references	72

Chapter IV.	Literacy: Beyond a school building.....	75
--------------------	---	----

Leidy Ximena Guevara Salazar

Consuelo Giraldo Jara

Maryuri Paola Pérez Rodríguez

4.1	Summary	75
4.2	Abstract	76
4.3	Introduction	77
4.4	Methodology	82
4.5	Analysis and conclusions	83
4.6	Recommendations	85
4.7	Bibliographic References	86

Chapter V.	Free Play, Triggering to Recognize Ourselves	89
-------------------	--	----

Lina Piedad Gómez Salamanca

Sandra Paola Moreno Vega

Erika Rocio Naranjo Molina

5.1	Summary	89
5.2	Abstract	90
5.3	Childhood and Play ... A Shout	91
5.4	Hand in Hand to Play and Learn	94

5.5	Playing I grow, I recognize myself	99
5.6	Bibliography References	105

Chapter VI.	Teacher training in early childhood education. Training of teachers for children in the didactic use of ICT, using ‘SCRATCH’ a software as a pedagogical tool.....	107
--------------------	--	-----

Katherynne Carballo Marín

Gustavo Adolfo Beltrán

6.1	Summary	107
6.2	Abstract	108
6.3	Introduction	109
6.4	Investigation problem	110
6.5	Justification	111
6.6	Theoretical framework	113
6.7	Methodological design	115
6.8	Investigation assumption	117
6.9	Procedure	118
6.10	Description of the action plan	119
6.11	Validation	122
6.12	Results of the investigation	122
6.13	Conclusions	124
6.14	Bibliographic References	126

Chapter VII.	A pedagogical perspective of entrepreneurship	129
---------------------	---	-----

Ingrid Selene Torres Rojas

Paula Andrea Mora Pedreros

Nathali Guerrero Ordoñez

7.1	Summary	129
7.2	Abstract	130
7.3	Introduction	131
7.4	Method	132
7.5	Results	134
7.6	Conclusions	158
7.7	Bibliographic References	160

Chapter VIII. Incidence of the diverse socioeconomic contexts of the Amazon region in the characteristics of the process of primary socialization with respect to the integral formation of children.....163

Blanca Nery Serna Agudelo

Gustavo Adolfo Beltrán

Katherynne Carballo Marín

Martha Viviana Giraldo Ospina

Yenny Lorena Rodríguez González

8.1	Summary	164
8.2	Abstract	164
8.3	Introduction	165
8.4	Development	167
8.5	Methodology	169
8.6	Results	169
8.7	Conclusions	174
8.8	Bibliographic References	176

Chapter IX. The Guidance and Tutorial Action Plan (POAT).

A strategy in socio-affective processes of childhood179

Ingrid Selene Torres Rojas

9.1	Summary	179
9.2	Abstract	180
9.3	Introduction	180
9.4	The need for 'POAT' in initial education	181
9.5	Implications of the 'POAT' in the processes affective partner of childhood	184
9.6	'POAT' proposal as a socio affective tool	186
9.7	Conclusions	196
9.8	Bibliographic References	197

About the Authors205

Peer Evaluators211

Prólogo

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil, con acreditación en Alta Calidad según resolución 16806 del 19 de agosto de 2016 y el Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación, han venido trabajando en alianzas estratégicas con otras universidades a nivel nacional que tienen en su oferta académica, programas de formación en Educación Inicial; la articulación, está direccionada hacia la consolidación de la cultura investigativa de la Universidad Santiago de Cali.

En el marco de la celebración de los 25 años del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, se publica un compendio de temáticas que da cuenta de las construcciones, aportes y elaboraciones de diferentes docentes y estudiantes investigadores tanto del programa como de las licenciaturas en Educación Infantil de otras universidades a nivel nacional: Universidad de la Amazonia, Universidad Surcolombiana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Corporación Universidad Autónoma del Cauca todos trabajando en pro de la Educación Infantil de los niños y las niñas de Colombia.

Los capítulos posicionan una mirada alternativa que debilita el proceso formativo como una acción de transmisión de conocimiento y empoderan acciones de transformación y cambio en la realidad de la Educación Infantil. Este cúmulo de artículos responde a las líneas de investigación del Grupo Pedagogía Infantil que es el que soporta los procesos de investigación del programa.

La primera línea de investigación es Educación, Diversidad y Representaciones Sociales en la Educación Inicial; comprende las diferentes estrategias pedagógicas de desarrollo humano y contexto social para avanzar en la transformación de currículos diferenciales que se adapten a las necesidades que exige la comunidad educativa, y así asumir el reto de modificar la cultura, las políticas y las prácticas en los diferentes entornos educativos.

La segunda línea de investigación es Innovación, Tecnología y didáctica en Educación Inicial; esta línea es de carácter interdisciplinario ya que conlleva a interactuar tres asuntos con independencia relativa: la innovación, las tecnologías y la didáctica, pero fundamentalmente para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en los nuevos contextos educativos de la infancia.

La tercera línea de investigación es Política y Gestión Educativa en la Educación Infantil que propone indagar sobre lo relacionado con la construcción de políticas y gestión educativa; la manera de contribuir con los conocimientos a la construcción de mejores desempeños del sector educativo y permite estudiar todo un grupo social en el que se manifiesta el poder, el saber, el hacer, la cultura, las organizaciones, la familia en cuanto agente educador y la iglesia; también permite el estudio de las manifestaciones de la educación en lo que se refiere al poder político.

Este libro pretende ser un medio, que permita el diálogo de saberes entre los diferentes actores encargados de la Educación Infantil, comprometidos con el cambio de la escuela desde la subjetividad.

Capítulo I.

Educando para la paz. La convivencia escolar en la educación inicial no es un problema de situación si no de decisión

Gladis Cecilia Coronel García*
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8082-0786>

1.1 Resumen

La escuela es un escenario no sólo de construcción de saberes, en ella se fortalecen las emociones, sentimientos, valores, competencias y formación ciudadana, entre otros, necesarios estos para convivir en el aula. Es menester reconocer que la institución educativa es corresponsable de la formación integral de los educandos, por tanto, la educación inicial es el momento para fomentar la práctica de una sana convivencia, que se construya en el día a día, en las relaciones estudiantes-estudiantes y maestros- estudiantes. Ahora bien, no se puede desconocer que en medio de las interacciones surgen dificultades y la escuela no está exenta de ello. Las características de cada uno de los miembros del grupo, se encuentra con las unicidades de los

* Corporación Universitaria Rafael Núñez
Cartagena, Colombia
✉ gladis.coronel@curnvirtual.edu.co

Cómo citar este capítulo

Coronel, G. (2020). Educando para la paz. La convivencia escolar en la educación inicial no es un problema de situación si no de decisión. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 15-32). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

otros y hay choque de intereses, creencias y saberes. Lo expuesto, permite plantear como objetivo, implementar estrategias psicopedagógicas para la disminución de los conflictos en el aula de clase. Para el logro del objetivo general se planteó el diseño metodológico desde el enfoque cualitativo y el tipo investigación acción; estos permitieron que en los hallazgos se evidenciara, no sólo las agresiones en el salón de clases, sino que además se observó que emergieron unas categorías, que no pertenecían al ámbito escolar sino a los contextos social y familiar, pero que se convirtieron en generadores de los comportamientos en la escuela. Afortunadamente las dificultades, quedan solo como conflicto escolar, donde no hay manifestación de la intención de causarle daño a su compañero(a), y tampoco es considerado acoso escolar.

Palabras clave: Convivencia escolar, conflicto escolar, estrategias psicopedagógicas, Educación Inicial.

1.2 Summary

The school is a scenario not only for the construction of knowledge, it strengthens emotions, feelings, values, skills and citizen training, among others, necessary to live in the classroom. It is necessary to recognize that the educational institution is jointly responsible for the integral education of students, therefore, initial education is the time to encourage the practice of a healthy coexistence, which is built on a day-to-day basis, in student-student relationships -masters. However, it cannot be ignored that in the middle of the interactions difficulties arise and the school is not exempt from it. The characteristics of each of the members of the group, meets the uniqueness of the others and there is a clash of interests, beliefs and knowledge. The foregoing allowed us to propose the objective of implementing psycho-pedagogical strategies to reduce conflicts in the classroom. For the achievement of the general objective, the methodological design was proposed from a qualitative approach and the type Research action, these allowed the findings to show, not only the aggressions in the classroom, but it was also observed that categories emerged, which they did not belong to the school environment but to the social and family contexts, but they became generators of the behaviors in the school. Fortunately, the difficulties remain only as a school conflict, where there is no manifestation of the intention to cause harm to your partner, and it is not considered bullying.

Key words: School life, school conflict, psychopedagogical strategies, Initial Education.

1.3 Introducción

La escuela es un contexto de interacción, en este espacio se comienzan a socializar y a desarrollar competencias sociales, comunicativas, cognitivas y afectivas, potenciando el desarrollo personal de la población inmersa en el campo educativo.

En las observaciones realizadas en la institución educativa, se apreció que los conflictos en el aula, son una constante. Estas manifestaciones se hacen evidentes a partir de golpes, jalones de cabello, ofensas, amenazas, esconder objetos ajenos, pellizcos, amedrentamiento, apodos, molestar a los compañeros y compañeras.

En cuanto, a la zona de influencia de la institución educativa, esta se encuentra inmersa en un contexto vulnerable. En esta área se presentan conflictos entre pandillas, que involucran líneas imaginarias y han causado pérdidas humanas, fiestas con música a altos decibeles, microtráfico y riñas entre vecinos, entre otras; De acuerdo a las observaciones, estas situaciones inciden en el comportamiento de los y las estudiantes de la institución que forma parte de la muestra de esta investigación.

Los estudiantes son personas únicas e irrepetibles, con pautas de crianzas diferentes que se reflejan en la escuela y estas muchas veces afectan las interacciones sociales entre los estudiantes y entre ellos y los docentes. Lo anterior, incide en que al momento de presentarse una situación de conflicto la resolución de estas; varía, puesto que algunos vienen de hogares donde prima la agresividad y éstos actúan de manera diferente al que viene de un hogar; donde prima el diálogo, los acuerdos y aún en medio de las diferencias, conviven en armonía.

Es importante aclarar que, el conflicto no es negativo toda vez que permita el análisis y la reflexión para mejorar; de esta manera se logra superar cualquier obstáculo presentado en la escuela y fuera de ella. Es decir, este contexto se convierte en la oportunidad para aprender no sólo saberes,

sino a convivir con los demás, a resolver los problemas presentados desde la comunicación dialógica, la tolerancia ante las diferencias y a que estas situaciones no sean repetitivas.

Por otra parte, es fundamental contribuir a la formación integral de los educandos, que sean autónomos, que participen en la solución pacífica de las dificultades que se presenten en el ámbito escolar, que inviten a los estudiantes para que promuevan una sana convivencia y reconozcan la relevancia de ésta, para lograr la vivencia de la norma institucional y de los derechos humanos.

Es de anotar, que la autonomía es fundamental para que los educandos tomen sus decisiones frente al conflicto sin depender de las opiniones de los demás; así mismo, la empatía permite que se reconozcan como sujetos con pensamientos, sentimientos, emociones y así puedan interactuar de manera segura, respetando a los otros, comunicándose y conviviendo en medio de las dificultades.

1.4 La convivencia escolar sustentada en el marco legal

El marco legal que sustenta este proyecto tiene como pilares la Constitución Política de Colombia de 1991 y; la Ley 1098 de 2006 que tienen como finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Por otro lado, la Ley 115 de 1.994 y la Ley 1620 de 2013, garantizan la protección y el pleno desarrollo armónico de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo la formación de ciudadanos competentes que conviven en unión con los demás, lejos de todo signo de violencia.

La escuela es el espacio ideal para formar seres inteligentes, íntegros, proactivos, creativos y autónomos que construyen ciudad. En este proceso la sociedad y la familia acompañan a la institución en el logro de los

objetivos planteados para formar seres inacabados en constante búsqueda de la verdad y de una armónica convivencia.

1.5 La educación inicial, escenario para aprender y convivir en el aula.

La educación inicial, procura una atención integral y permanente en los niños y niñas para fortalecer su desarrollo como sujetos de derechos, con sus características y singularidades inmersos en los diversos entornos en los que participa. La escuela, forma parte de este contexto, donde se fusionan los conocimientos y la convivencia, apostándole a la formación de ciudadanos íntegros.

Desde esta perspectiva, el discurso de la Ministra de Educación, Yaneth Giha (2017) destaca la relevancia de apostar a una formación integral, que propicie escenarios para formar ciudadanos que convivan de manera armónica en medio de las diferencias, resuelvan los conflictos pacíficamente y lideren acciones para la promoción de valores sociales y morales, garantizando así, un aprendizaje de las disciplinas obligatorias para cada grado, en un aula en paz.

Es de resaltar, que la educación inicial es otro espacio de socialización, donde los pares e iguales interactúan para aprender y aprenden a interactuar con los otros; estas relaciones deben ser de calidad para que todos se sientan parte del grupo. Del mismo modo, es menester brindar experiencias significativas de convivencia para no ponerla en riesgo, para que de esta manera, se sientan seguros y protegidos en el ámbito escolar.

Hay que mencionar además, que los niños y niñas, son personas con diferentes formas de pensar, percibir y expresarse en el contexto, por tanto, hay que potenciar su capacidad de escucha, respeto a las diferencias, aceptación y comprensión del mundo que le rodea. Lo anterior, con el objetivo de que crezcan y aprendan en un ambiente cálido, lleno de relaciones afectivas y entiendan las emociones de los y las compañeras, docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

En este orden de ideas se tiene en cuenta a Delgado (2007), quien afirma que se debe “aplicar estrategias que favorezca la interacción permanente y responsable de los niños, niñas, educadores, padres de familia y miembros de la comunidad” (p. 3). Lo expuesto, da cuenta de la necesidad de vivenciar estas experiencias, para que se transfiera lo aprendido en el aula a los demás contextos donde se encuentran inmersos los estudiantes.

Así mismo, se involucra a todos los adultos que comparten con los estudiantes, para prevenir situaciones que puedan ser imitadas a posteriori y vayan en detrimento del proceso de formación integral de los niños. La triada familia- escuela y sociedad, debe trabajar de manera mancomunada.

En virtud de lo anterior, se retoma a Lavanchy (1996) quien argumenta que “una primera idea es considerar el jardín infantil, primordialmente, como un lugar de convivencia. Un lugar donde conviven, comparten y aprenden niños y adultos durante una parte significativa del día” (p. 45). Por tanto, es fundamental generar escenarios agradables para la convivencia y la reflexión para resolver las dificultades que se puedan presentar.

Por consiguiente, la educación inicial es vital para la socialización de la primera infancia. Es responsabilidad de los docentes propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales, motivarlos a interactuar, aprender a evitar conflictos y saber manejar las situaciones cuando estos se presenten.

1.6 Todos frente al conflicto en la escuela

Los conflictos en la escuela son situaciones de la vida diaria, en el día a día se presentan enfrentamientos de intereses, diferencias, discusiones, en los que no siempre, pero en algunas oportunidades, se recurre a acciones mal intencionadas para resolver estas dificultades. Es relevante afirmar que siempre que se hable de conflicto, no quiere decir que se hable de violencia, pero es necesario, recurrir al diálogo como una ruta para la resolución de los problemas presentados.

En virtud de lo anterior, se tiene en cuenta a Torregó (2007)

...Hoy sabemos que hay un tipo de violencia que es endémico de la vida escolar, que emerge como parte de la cultura de la escuela y que tiene que ver con la configuración de las relaciones interpersonales que allí existen. Esta violencia afecta a todos los estudiantes, incluso a aquellos que, supuestamente, solo asisten a ella como espectadores, porque es parte del contexto y parte del contenido del proceso de socialización que tiene lugar en los sistemas escolares. La violencia es parte de lo que los alumnos aprenden en los centros escolares (p. 247).

Lo anterior indica que, las concepciones e imaginarios que se tienen sobre las interacciones sociales influyen en el comportamiento de unos para con otros. Así mismo, es relevante considerar que muchas veces los conflictos en el aula de clase, pueden generar problemas físicos y psicológicos, estos últimos son huellas indelebles, difíciles de resolver si no se percatan de ellos.

Por otra parte, propiciar que la escuela sea un escenario de resolución de conflictos y como tal el estudiante mantenga un liderazgo individual y colectivo en pro de una buena interacción escolar es una meta inmediata, puesto que, como institución formadora tiene la responsabilidad de contribuir para una convivencia sana, un ambiente cálido y óptimo para las relaciones interpersonales que permita el pleno desarrollo de sus integrantes y un excelente proceso de aprendizaje.

Es conveniente, resaltar a Gutiérrez-Méndez (2015) quien argumenta que “al entrar al tema del conflicto y la indisciplina se puede decir que, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social en el que existen estructuras participativas, democráticas y cooperativas” (p. 69).

Con respecto a lo anterior, es menester que la escuela propicie estos espacios, para que se den los encuentros entre los actores del conflicto, que exista la posibilidad de escuchar y ser escuchados, sin perder el control ante lo que dicen los otros, esperar con paciencia su turno para los descargos.

Es necesario afirmar, que los más perjudicados frente a estas situaciones de conflictos son los estudiantes, ya que ellos están claramente inmersos

en los variados sistemas de convivencias sociales que coexisten en las instituciones educativas, teniendo en cuenta que, cada estudiante representa las pautas de crianzas y culturales de los contextos a los cuales pertenece.

Hay que mencionar que, es inevitable que el conflicto se presente en cualquier contexto, donde se encuentre el ser humano, pues se presenta un enfrentamiento de intereses y no todos saben resolverlos de manera pacífica. No es quedarse en el conflicto como algo natural, si no resolverlo y tomar las precauciones para que no se vuelva una situación reincidente, y permita crecer en lo personal y lo colectivo.

Indiscutiblemente, para que el conflicto no sea repetitivo, es relevante construir reglas, acuerdos que convoquen a todos a respetarlas y vivenciarlas. Es indispensable, que todos participen en la elaboración de éstas, que no se presten para ambigüedades, además, toda la comunidad educativa debe conocerlas, aceptarlas y acatarlas.

1.7 Le apostamos a la convivencia escolar

La convivencia escolar incluye una serie de relaciones o vínculos y matices que, visibiliza esa esencia que une a todos y cada uno de los seres humanos. Además, les permite vivir en armonía en comunidad, desde lo individual a lo colectivo. Las interacciones que se generan son complejas, toda vez que, las personas desde ser interior poseen unas características que las hacen únicas, las identifican y las hace singulares.

Es fundamental, que en este escenario se replanteen las representaciones sociales que se tienen de las relaciones interpersonales, en las aulas en particular y en el contexto escolar en general, puesto que, cada ser tiene su teoría sui generis al respecto de la convivencia y de las interacciones al interior de ella y actúa de acuerdo a esas representaciones, propiciando muchas veces dificultades en la convivencia.

Por tanto, hay que crear ambientes de aprendizaje sólidos para que los alumnos se comporten de manera adecuada en los diferentes escenarios educativos y fuera de estos. Si hay dificultades en la convivencia escolar,

esta tendrá efectos sobre el rendimiento de los alumnos y el bienestar personal, por eso hay que entenderse, tener una buena comunicación, respetar las diferencias y puntos de vista de los demás.

Desde esta perspectiva, es menester tener en cuenta a Gil, Buxarrais, Muñoz, y Reyero (2014) quienes afirman que “hay que contar con la existencia de sujetos individualmente considerados, sumamente carismáticos, creativos y transformadores con un gran poder de influencia y capacidad de mover voluntades” (p. 110). Esto es, concienciar a la comunidad estudiantil de ser proactivos y mediar en la solución de los conflictos, liderar el ejercicio de los derechos humanos, las competencias ciudadanas y los valores, como pilares fundamentales de la convivencia escolar.

Además, pensar en los conflictos en la escuela invita a reconocer quiénes y cómo son las y los niños que aprenden, tener en cuenta que son sujetos de derechos, interactivos, líderes, únicos e irrepetibles, libres de cualquier prejuicio, sociables y amorosos. Y es aquí donde, la exhortación a la disminución de los conflictos cobra vigencia, debido a su capacidad para continuar el juego sin resentimientos.

No obstante, es importante tener en cuenta que la escuela le apuesta a dos situaciones que se complementan como son la construcción de saberes y el aprendizaje social, en el cual está implícito la convivencia. Es relevante, retomar a Maturana y Davila (2006): “la educación como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir” (p. 32). Lo que indica que, en este ámbito se suscitan experiencias cognitivas y sociales.

Por tanto, debe constituirse en un espacio de protección donde interactúan de manera pacífica y se pone de manifiesto la vivencia de todo el potencial del ser humano, como son sus sentimientos, pensamientos, emociones, sensaciones y actitudes para una buena convivencia escolar. Igualmente, el convivir se convierte en un escenario de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para vivir al lado de los y las otras y transferir lo aprendido a situaciones nuevas, evidenciándose de esta manera una formación integral.

Así mismo, desde la perspectiva, de Uruñuela (2016) es de tener en cuenta que:

No siempre se tiene conciencia en el mundo educativo de la oportunidad que se le presenta para educar en la convivencia. El mundo educativo, demasiado preocupado por lo puramente académico, centra la atención en el aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes, competencias del ámbito de las áreas y materias, olvidando otros aspectos como el señalado (p. 27).

Por otra parte, es relevante que la escuela se convierta en un contexto de participación, que propicie escenarios para que la primera infancia tenga una interacción activa, para la deliberación y concertación de estrategias para convivir, donde prevalezcan los derechos de las y los niños para que sean agentes partícipes dentro de una comunidad.

De igual modo, hay que enseñar a los menores que aprendan a respetarse y a respetar a los otros, de esta manera, aprenden a aceptar las diferencias de sus compañeros, comprenderlos y valorarlos. Entender que habitan en un contexto diverso, en ese hogar público que es la sociedad a la cual pertenecen, e incluyen a los que comparten con ellos y ellas en todos los contextos donde interactúan.

En este orden de ideas, Perales, Arias y Bazdresch (2014) enfatizan en que:

Finalmente, se puede decir que la convivencia más que un concepto es una práctica que necesita ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización. En el ámbito escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonales (p. 17).

Por tanto, el espacio escolar debe fijarse como meta la promoción de la resolución de conflictos de manera pacífica dentro de la comunicación asertiva, donde aún en medio de las diferencias el grupo dialoga y asume posturas críticas sin caer en la violencia o conflicto escolar y mucho menos en el acoso o matoneo. Lo que indica que; la escuela debe considerarse como un espacio democrático, con un clima de confianza que posibilita la convivencia positiva y satisfactoria, donde se reducen los conflictos y se maximizan las acciones de respeto a las diferencias.

1.8 Las estrategias psicopedagógicas como oportunidad para disfrutar de la convivencia escolar

Las estrategias psicopedagógicas en el aula de clase son pertinentes, puesto que permiten promover una sana convivencia, se debe propiciar la construcción de tejido social, este invita a la reflexión y a la transformación de las interacciones sociales. Es fundamental que, al planificar las estrategias y sus actividades, se procure dar sentido y significado a la unión en el aula como grupo. En virtud de lo anterior, Uruñuela (2014) indica que:

Es necesario sacar a la luz la educación para la convivencia, detectar las necesidades, marcar prioridades y objetivos y poner en marcha acciones para su logro. Es necesario crear estructuras de convivencia, poner en marcha procesos democráticos, desarrollar los valores positivos que configuran la vida de la escuela (p. 38).

Por tanto, uno de los desafíos de la escuela del Siglo XXI es la promoción de la sana convivencia, prevención y mediación de los conflictos en el aula, así mismo, seguimiento y evaluación al proceso. Lo expuesto, invita a la reflexión, de que las estrategias psicopedagógicas se diseñan teniendo en cuenta la realidad escolar. Es decir, no debe existir un manual absoluto, las acciones se pueden adaptar para que no estén de espaldas al contexto y a las circunstancias que originan el conflicto.

Del mismo modo, se sugiere no dejar por fuera de las estrategias psicopedagógicas la inteligencia emocional, entendiendo que esta es la articulación del intelecto y las emociones. No se puede olvidar que esta inteligencia propicia un clima escolar favorable para la convivencia en el aula y la resolución pacífica de las dificultades presentadas. Es fundamental estimular la reflexión sobre el ser de cada uno y la interacción con el colectivo (lo intra y lo interpersonal).

En virtud de lo anterior se tiene en cuenta a Goleman y Senge (2016) quienes afirman lo siguiente:

La conciencia de uno mismo –dirigir la atención a nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos- es el primer paso para conducirnos bien. Un enfoque personal, íntimo nos permite comprender y manejar el

mundo interno, incluso cuando se encuentra conmocionado por elementos perturbadores (p. 12).

Por tanto, es necesario estimular en los educandos, su inteligencia emocional para así estar abiertos a la diferencia, a la unicidad y a lo colectivo, y de esta manera construir entre todos una convivencia fluida y sana. Es primordial que todo el grupo de clase, sea copartícipe de la vivencia pacífica en la escuela, elabore las pautas para vivir en armonía y monitoree constantemente las acciones para resignificar aquellas que se han vuelto débiles y pueden poner en riesgo la convivencia en grupo.

Por otra parte, un elemento fundamental, en las estrategias psicopedagógicas para la convivencia, es la comunicación. Ésta propicia el encuentro de intereses y brinda protagonismo a los actores del conflicto que procuran la sana convivencia, favoreciendo así un clima armónico y unas relaciones interpersonales que minimizan las consecuencias de los malos entendidos con sus pares o iguales.

Hay que mencionar, además que el conflicto está presente en todos los contextos de interacción social, con sus consabidas consecuencias si no se concierta el diálogo. Por su parte Canale y Martínez (2012) argumentan que:

Por el contrario, cuando las personas en conflicto pueden establecer una comunicación eficaz y clara, pueden descubrir que realmente no existía o que era pequeño y de fácil solución. Incluso en caso de que el problema fuera importante, una comunicación directa, honesta, oportuna y respetuosa puede ayudar a las partes a que trabajen juntas para encontrar soluciones que satisfagan a todos (p. 50).

En definitiva, las estrategias psicopedagógicas deben estar estructuradas desde el currículo, la inteligencia emocional y la comunicación. Articulados entre sí, le apuestan al conocimiento, las emociones sanas y la comunicación asertiva para que niños y niñas se ocupen de vivir en unión con los demás, aprender y divertirse, desde su realidad dinámica donde es normal la discrepancia al igual que la solución de ésta de manera pacífica.

1.9 Metodología

Toda investigación tiene un soporte metodológico que le permite lograr los objetivos propuestos. He aquí la importancia de definirla desde un inicio para encauzar el estudio y obtener los logros establecidos. Dentro de esta investigación se eligió el enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) argumenta que:

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (p. 8).

En este orden de ideas, la investigación realizada, tuvo acercamiento a docentes y estudiantes de una institución educativa seleccionada en el suroriente del Distrito de Cartagena. A partir de una entrevista y observaciones se pudo recolectar sus impresiones y vivencias con relación al conflicto en el aula y por supuesto la convivencia escolar.

Además, el tipo de investigación fue investigación acción, tomando como referencia a La Torre (2007), quien afirma que: “la investigación acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). Lo expuesto, indica la necesidad de la participación activa de todos y cada uno de los actores participantes en la muestra dos docentes y 40 estudiantes (22 niños y 18 niñas) del grado de transición (grupos 1 y 2).

Las entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, al igual que las observaciones realizadas en el aula, permitieron conocer la realidad del aula, del mismo modo, la disposición de maestras y estudiantes para generar el cambio en la convivencia escolar.

Cuadro 1. Categorías establecidas desde las entrevistas a docentes y estudiantes

Categorías	Docentes	Estudiantes	Observaciones realizadas en el aula
Concepto de conflicto	Las docentes manifiestan que los conflictos son las riñas presentadas en el aula	Los estudiantes afirman, que es cuando entre ellos se pegan, gritan, colocan apodos y esconden los útiles escolares a un compañero.	De alguna manera el concepto de conflicto lo manejan docentes y estudiantes. Los estudiantes muchas veces no lo ven como un simple problema sino como algo más allá, porque alertan con avisar a las docentes.
Momentos en que se presentan los conflictos	En el aula, se interrumpen con frecuencia las clases, debido a las quejas de los y las estudiantes.	Los estudiantes dicen que los conflictos en la institución educativa se presentan más en el patio a la hora del recreo.	Los momentos en que se manifiestan las acciones de conflictos son el salón de clases y el patio (descanso). No se evidencia a la salida del colegio ni en los baños.
Manejo de los conflictos y la resolución de estos, por parte de las docentes	Las maestras argumentan que la medida que más utilizan es el diálogo y la firma de compromisos para generar el cambio de actitud frente a la resolución de los conflictos. La reincidencia de estas situaciones convoca al llamado a los padres o acudientes, para que ellos participen en la solución de la problemática.	Los estudiantes indican, que la maestra los regaña, para que no se vuelva a repetir la situación de conflicto.	Cuando hay manifestaciones de comportamientos que afectan la sana convivencia, la actitud que asume la docente es dialogar con los niños y se llaman a los padres de familia, pretendiendo lograr con esto que en la casa los aconsejen y orienten, para así prevenir conflictos.
Perspectiva de los actores del proceso para la convivencia en el aula	Las maestras están en constante búsqueda de actividades para generar actitudes positivas frente a los conflictos. Así mismo, en la escuela para padres, independiente del tema a tratar, se les recuerda a estos la corresponsabilidad en la resolución pacífica de los conflictos.	Los y las educandos están prestos a colaborar para que no se presenten peleas en el aula, con sus consabidas consecuencias	La maestra, procura al inicio y durante la jornada sensibilizar a los y las estudiantes sobre las ventajas del buen convivir, lejos de los problemas. Así mismo, les recuerda que para aprender se necesita de un clima armónico y este sólo se produce con una convivencia en paz.

Fuente: elaboración propia (2017).

Al identificar las posturas de los actores del proceso frente al conflicto, se realiza un análisis y se encuentra; que emerge la categoría factores de riesgo, que a su vez inciden en la convivencia en el aula.

Cuadro 2. Categorías emergentes

Análisis	Factores de Riesgo (personal-familiar o de contexto)
Según la observación y la indagación en el aula, se maneja un ambiente de conflicto, además, no se respetan las órdenes dadas por las maestra	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia intrafamiliar - Habitar en contextos violentos
La comunicación entre los educandos es fuerte, su lenguaje dista del escenario donde se encuentran y del grado que cursan.	Lenguaje soez que se maneja dentro del contexto familiar y social.
Los conflictos en el aula de clase generan un ambiente tenso, lleno de inseguridad, miedo, desconfianza y recelo en algunos estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Rupturas - Pérdidas familiares - Divorcios - Separaciones

Fuente: elaboración propia (2017).

1.9.1 Discusión de resultados

Dentro del análisis cualitativo se aprecia en los hallazgos, que en el grado de transición de la institución educativa seleccionada, las manifestaciones de conflicto se presentan con frecuencia tanto en el aula como en el patio en la hora del descanso, generando preocupación en las docentes, pero, que de la mano de los padres de familia, se propone la resolución de conflictos de manera pacífica y el buen comportamiento.

Así mismo, maestras y estudiantes saben que los conflictos existen en el aula y de alguna manera tratan de minimizar sus efectos tanto en el aprendizaje como en la convivencia; buscando la toma de conciencia del buen comportamiento en el aula y el compromiso de no agredirse entre ellos.

Con relación, a las categorías emergentes se evidencian factores externos al aula de clase, que de una u otra forma inciden en los comportamientos generadores de conflictos en el aula. Estos no pueden pasar desapercibidos en el proceso investigativo, puesto que, tienen relación directa con las situaciones presentadas en el ámbito educativo.

A pesar, de que las manifestaciones de conflictos se presentan en el aula de clase, el contexto socio- familiar es la fuente directa del aprendizaje social de comportamientos inadecuados. Los factores de riesgo como la violencia intrafamiliar y social, el lenguaje fuerte que manejan los adultos de los contextos antes mencionados y las pérdidas o duelos a los que se ven enfrentados los menores, de alguna manera conllevan a que estos y estas repitan en la escuela las acciones vivenciadas en el entorno externo a la institución.

Cuadro 3. Estrategias psicopedagógicas implementadas

Estrategia Psicopedagógica	Objetivo	Actividad
Simulación de situaciones de conflictos mediante una obra de títere	Reconocer las oportunidades que el conflicto brinda para dialogar y resolver problemas	Obra de títeres que represente los conflictos en el aula, para propiciar la reflexión y generar cambios de comportamientos en el aula
Baile para la tolerancia ante los errores de los miembros del grupo.	Comprender que todos los seres humanos se equivocan y esto no debe conllevar a los conflictos	Cantar y bailar la canción chuchuwa
Somos diversos y felices	Reconocer que todos somos diversos y podemos convivir en armonía	Se les enseña a los niños y niñas la canción “yo estoy muy orgulloso”, hacer énfasis sobre la diversidad, recordar que nosotros debemos respetar y aceptar a los demás, a la vez debemos estar orgullosos de ser diferentes.

Continuación cuadro 3.

Estrategia Psicopedagógica	Objetivo	Actividad
Viviendo los valores en comunidad	Identificar los valores que todo ser humano debe practicar.	La maestra les va explicando los valores y la necesidad de estos en la convivencia, tanto dentro como fuera de la escuela.
Los súper héroes y las heroínas en acción	Reconocer las habilidades prosociales, para el fortalecimiento de la convivencia	Trabajar las habilidades prosociales que fortalezcan las actitudes para no generar conflictos o evitarlos, como el ignorar a alguien, unirse a un grupo, esperar el turno, compartir, ofrecer ayuda, entre otras.
Obra de teatro para trabajar la empatía	Propiciar la reflexión sobre lo que los otros sienten cuando les agreden	Organizar obras de teatro periódicas, donde participen todos los y las estudiantes para que se sensibilicen ante las agresiones de las cuales pueden ser víctimas en un momento dado. De esta manera, cambian de actitud frente a los conflictos.

Fuente: elaboración propia (2017).

1.10 Conclusiones y recomendaciones

Los conflictos en el aula son una problemática que preocupa a docentes, padres/acudientes y comunidad en general. Puesto que, se supone que la escuela es un ámbito para convivir, aprender y crecer juntos en armonía. Pero, muchas veces no se logran los objetivos debido a las dificultades que se puedan presentar.

Así mismo, la participación y el compromiso de los padres, ejercen un efecto positivo en el aula. Un clima cálido y seguro que garantiza un encuentro agradable entre los niños, niñas y el saber. Adultos mediadores (docentes y padres o familiares) que tejen una red de apoyo para que los y las educandos reflexionen y aprendan a resolver los conflictos de manera pacífica.

Con la intención de disminuir las manifestaciones de conflicto en el aula las estrategias psicopedagógicas son efectivas, puesto que, se brindan espacios de lectura de cuentos, juegos de mesa, actividades para reconocer las emociones de los otros, como rondas, entre otros, para luego conversar al respecto y sugerir nuevos comportamientos en las diversas situaciones que se plantean.

1.11 Referencias bibliográficas

- Canale, J. y Aguilar, M. (2012). *Resolución de conflictos en el aula*. D.F., México: Limusa.
- Delgado, E. (2007). *El planeamiento didáctico en la Educación Preescolar*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Gil, F. (2013). *Liderazgo y educación*. Cantabria, España: U Cantabria.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona, España: B,S.A.
- Gutiérrez-Méndez, D. y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Revista Ra Ximhai*. México.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (6ª). (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- La Torre, A. (2003). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAO.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.
- Lavanchy, S. (1994). *La educación pre-escolar: Desafío y aventura*. Chile: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). (2017). Portal sala prensa.
- Perales, F.; Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. D. F., México: Iteso Conacyt
- Pérez, J. (2014). *Aprender a convivir desde la escuela*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Torrego, J. C. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamientos de conflicto*. Barcelona, España: GRAO.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid, España: Narcea.

Capítulo II.

La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México

Rosaura Rojas Monedero*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

2.1 Resumen

En el presente estudio se describe el fenómeno de la violencia escolar al interior de las aulas de la básica primaria y se analizan algunos elementos claves de la Educación para la Paz entendida como un conjunto de prácticas pedagógicas que deben ser desarrollados en la escuela, para el fomento de la buena convivencia, que, traerá como consecuencia la prevención de conductas violentas entre los estudiantes.

Para ello se realizaron algunas entrevistas semi-estructuradas a expertos en el campo de la Educación para la Paz en Colombia y México, quienes aportaron sus conocimientos para lograr identificar qué elementos pueden

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Rojas Monedero, R. (2020). La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 33-52). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

impactar en las conductas violentas de los estudiantes, realidad que se vive en las escuelas de ambos países.

Algunos de los hallazgos preliminares indican que los elementos de la Educación para la Paz que deben ser abordados, obedecen al fortalecimiento de la educación emocional, la comprensión y práctica de valores ciudadanos y un último elemento, la educación en y para el conflicto con el fin de fomentar la autorregulación y solución no violenta.

Palabras clave: Educación para la Paz; violencia escolar; conductas violentas; resolución de conflictos.

2.2 Abstract

This study describes the phenomenon of school violence within the primary school classrooms and analyzes some key elements of Education for Peace, understood as a set of pedagogical practices that must be developed at school, for promotion of good coexistence, which will result in the prevention of violent behavior among students.

For this, some semi-structured interviews were conducted with experts in the field of Education for Peace in Colombia and Mexico, who contributed their knowledge to identify what elements can impact the violent behavior of students, a reality that is lived in schools from both countries.

Some of the preliminary findings indicate that the elements of Education for Peace that must be advocated are due to the strengthening of emotional education, the understanding and practice of citizen values and a final element, education in and for the conflict in order to promote self-regulation and non-violent solution.

Keywords: Education for peace; school violence; violent behavior; conflict resolution.

2.3 Introducción

El presente capítulo de libro, es una reflexión de los avances preliminares de la tesis doctoral de la Doctoranda Rosaura Rojas Monedero, para optar al título de Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos en Monterrey, México. Su tesis es referente al impacto de un programa de Educación para la Paz en las conductas violentas en los estudiantes sujetos de investigación en Monterrey, México y Santiago de Cali. También, evidencia un análisis de los componentes que se deben abordar al interior de las aulas con el fin de prevenir las conductas violentas entre pares de los estudiantes de la básica primaria en Colombia y México. Estos elementos, obedecen a las variables de educación emocional, práctica de valores ciudadanos y la educación en y para el conflicto.

Se divide en tres partes. La primera obedece al marco teórico, se realiza una conceptualización, a la luz de algunos autores, sobre la Educación para la Paz; se describen las variables de la investigación, mencionadas anteriormente, que obedecen a los elementos que se consideran importantes dentro de una propuesta educativa, que conlleva a la prevención de conductas violentas en el aula.

En la segunda sección, se detalla la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, aludiendo al objetivo, la hipótesis, la población seleccionada como muestra, el diseño y la descripción de las entrevistas realizadas.

Por último, se especifican los resultados, puntualizando en la discusión referida a la importancia de implementar programas educativos enfocados al desarrollo de la educación emocional en el aula, generando una inteligencia emocional en los estudiantes; esto a su vez, les permitirá tener un mejor entendimiento de sus emociones, autocontrol y relaciones más armoniosas con sus semejantes.

Otro de los hallazgos en discusión es la práctica de valores ciudadanos de empatía y asertividad, elementos importantes que deben ser fortalecidos en la escuela, para la prevención de conductas violentas.

También se indaga en la educación en y para el conflicto, otra forma de concebir el conflicto desde una perspectiva positiva, como motor de cambio y algo natural e inherente a las relaciones humanas.

Para finalizar se relacionan las conclusiones y propuestas, además de las referencias bibliográficas.

2.4 La Educación para la Paz y su evolución conceptual

Al explorar la Educación para la Paz conceptualmente, se evidencia la importancia de precisar el constructo de paz. Visto desde dos concepciones distintas, una primera desde un enfoque tradicional occidental, que se basa en un concepto de paz negativa y hace referencia a la ausencia del conflicto bélico. Esta perspectiva es limitada según lo fundamenta Lederach (1984) quien plantea que la paz “se ha definido cada vez más en función del fenómeno guerra y el hecho bélico, hasta el extremo de que fuera de su contraste con la guerra, la paz carece de contenido palpable” (p. 25).

Esto nos lleva a pensar que la paz va mucho más allá de la inexistencia de la guerra, por ello, la segunda concepción de paz se refiere a un enfoque positivo, que reposa en dos ideas fundamentales “ya no es lo contrario de la guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia, pero no la única” (Jares, 2012, pp. 122-123).

Consecuente con el planteamiento de Jares y para el fundamento de la presente investigación, el concepto acertado de paz es el de un enfoque positivo, que conlleva a definir esta noción, desde la justicia social y el desarrollo. Igualmente la conexión que se tiene con los conceptos de derechos humanos y democracia.

La paz positiva es un modelo de desarrollo sustentable, conformado por un conjunto de actitudes que construye una sociedad pacífica, en la cual se fundamenta la Educación para la Paz.

Este tipo de Educación, es definida como un “proceso dinámico, continuo y permanente fundamentado en los conceptos de paz positiva y en las respectivas creativas del conflicto” (Jares, 2012, p. 155).

En este orden de ideas, la Educación para la Paz, más allá de ser un proceso de evolución continuo, supone un conjunto de habilidades socioemocionales que se usan como medio para promover una cultura de paz e instrumento para consolidar y desarrollar los aspectos de la paz.

También es definida como una educación integral que incluye una formación afectiva, sociopolítica y ambiental, su “finalidad vendría a ser aprender a analizar las situaciones injustas, juzgarlas y buscar las alternativas pacíficas para transformarlas” (Rodríguez, 1995, p. 12).

Este tipo de educación le brinda a los estudiantes las herramientas para que interactúen de forma asertiva y afronten sus conflictos, además de fomentar la existencia de otras opciones diferentes a la violencia para la solución de los mismos.

A continuación, se definen conceptualmente las variables de la investigación que obedecen a los elementos de la Educación para la Paz que en su conjunto ayudan a prevenir las conductas violentas en el aula.

2.4.1 Educación emocional en el aula

En la actualidad, existe una necesidad de lograr desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, entendida como “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 331).

Siendo coherente con la anterior definición se identifican dos ideas principales: la Capacidad para la auto-reflexión, que consiste en *identificar* las propias emociones y regularlas de forma adecuada y la Habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: consiste en las habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras habilidades que son consecuencias del desarrollo de la inteligencia emocional.

Por otra parte y con el interés de destacar la importancia de la educación emocional en los estudiantes, Mulrow (1997) plantea que, “las estructuras neurológicas y su funcionamiento proporcionando las

bases biológicas que permitan una mejor comprensión de la memoria emocional de los niños” (p. 81).

Hace hincapié que de la misma forma en que la educación se ha ocupado de los aspectos cognitivos en los niños y niñas es imprescindible que contribuya a desarrollar en ellos las cualidades básicas de la inteligencia emocional para acceder a un coeficiente emocional (C.E.) que les permita enfrentar a una sociedad cada vez más competitiva y menos afectiva, con las consecuencias sociales de intolerancia, incomunicación y descalificación que afectan a las relaciones interpersonales y hacen cada día más difícil la convivencia humana.

Aparte de la inteligencia emocional, también se identifican otros tipos de inteligencia, definidos como “un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales llamados inteligencias múltiples” (Gardner, 1993, p. 34).

Siguiendo la teoría planteada en el párrafo anterior, se identifica la importancia de desarrollar habilidades y competencias para afrontar las diversas situaciones que se puedan presentar en la cotidianidad.

La inteligencia emocional es una habilidad de gran utilidad para los estudiantes; el desarrollarla les permitirá identificar sus emociones, nombrarlas, saber cómo manifestarlas, lo que conlleva al autocontrol emocional, solo se puede controlar algo que se conoce previamente.

Por todo lo anterior, fomentar la educación emocional al interior de las aulas, genera el fortalecimiento de la competencia emocional del estudiantado, logrando despertar la conciencia de que existen las emociones, cada una tiene un nombre y presenta diversas maneras de manifestación, algunas son más intensas que otras. Es primordial que los estudiantes aprendan a reconocerlas, manifestarlas y gestionarlas adecuadamente.

El tener autocontrol emocional, permite que se actúe de forma menos impulsiva y más asertiva, logrando prevenir futuras conductas disruptivas en la escuela.

2.4.2 Práctica de valores sociales en el aula

Los valores sociales son elementos importantes para la formación de los estudiantes. Sin embargo, esta responsabilidad debe ser transversal en el currículo, no debe asumirla un solo maestro y limitarse a una materia. Es un trabajo que debe empezar desde el seno de la familia y reforzarse en la escuela.

Al definir el concepto de valores se encontró que obedece a “cualidades estructurales que tienen existencia y sentido en situaciones concretas que poseen estructuras complejas” (Restrepo, 1996, p. 14).

Retomando la anterior definición, los valores son cualidades inherentes a las personas, contenidos reales que el hombre puede abstraer y considerar en sí mismo. Sin embargo es necesario potencializarlos a través de la formación y el buen ejemplo.

Por ello, para poner en práctica los valores sociales, es necesario generar un trabajo colaborativo entre la escuela y los padres de familia, ambos tienen un interés común y es la educación de los estudiantes, por tanto, generar esa sinergia les permitirá fortalecer conjuntamente valores como la empatía y la asertividad.

La empatía como valor es definida por Hogan (1969) como la “comprensión intelectual o imaginativa de la condición o estado de los otros sin la experiencia real de los sentimientos de las personas” (p. 46).

En este sentido, la empatía es un valor que permite a los estudiantes desarrollar un nivel de consciencia de la experiencia emocional de las personas de su entorno. El fortalecer este valor en la escuela, les permitirá ser comprensivos con los estados emocionales de sus compañeros, aceptar las diferentes formas de pensar y de esta manera responder correctamente a sus reacciones emocionales.

Richaud y Mesurado (2016) presentaron una investigación donde demuestran la relación entre la empatía acompañada de las emociones positivas y las conductas prosociales e inhibitoras de las conductas

violentas, concluyendo “que la empatía y las emociones positivas se encuentran involucradas en la predicción de la conducta prosocial en los niños” (p. 56).

Lo anterior corrobora que el fortalecer la empatía en el aula, favorece la prevención de conductas violentas en los estudiantes.

En este mismo sentido la asertividad como valor social es la “capacidad para expresar adecuadamente los derechos, necesidades y sentimientos hacia otras personas, sin experimentar ansiedad” (Sossa, 2011, p. 23).

De acuerdo a la anterior definición, el fortalecer la asertividad en el aula, le permite a los estudiantes expresarse de manera apropiada sin mantener una actitud hostil ni agresiva contra los demás.

La práctica de estos valores antes mencionados, le ofrece a los estudiantes la posibilidad de convivir con los demás en un ambiente de respeto, solidaridad, fraternidad, paz y armonía al interior de las aulas.

2.4.3 Educación en y para el conflicto

Para poder describir esta teoría, es procedente primero definir qué se entiende por conflicto y posteriormente aterrizar al contexto educativo.

Al revisar distintos teóricos, se encontró que el conflicto como proceso natural está presente en todas las manifestaciones de la vida, incluso existe una ciencia que lo estudia denominada Conflictología encargada de “ahondar en los conocimientos científicos racionales y emocionales sobre los conflictos y sus causas” (Vinyamata, 2011, p. 278).

Al ser estudiado el conflicto, a partir de la Conflictología esto permite comprender e intervenir en la solución o transformación pacífica y no violenta de los conflictos.

El conflicto representa lucha, desacuerdo, incompatibilidad, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes, es definido como algo natural que está en relación directa con el esfuerzo de vivir.

Vinyamata (2011) plantea que “se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentran en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos” (p. 279).

En concordancia con lo anterior, el conflicto es una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, motivado por una discrepancia de intereses que al no ser asumidos asertivamente generan comportamientos violentos.

Los conflictos en los escenarios educativos según (Viñas, 2009) están clasificados en cuatro grupos: “conflictos de relación entre estudiantes o integrantes de la comunidad educativa, conflictos de rendimiento escolar, conflictos de poder relacionados con la autoridad y conflictos de identidad” (p. 28).

Según la anterior clasificación, los conflictos más comunes manifestados en las aulas, son los de relación entre pares debido a la poca empatía y asertividad entre las partes y los de poder, causados por la ausencia de inteligencia emocional.

En esta misma línea al hablar de conflictos escolares es necesario precisar el concepto de violencia escolar que hace referencia a una “conducta de persecución física, psicológica que un alumno dirige hacia otro al que elige como su víctima. Esta acción con clara intencionalidad establece entre los implicados, posiciones de poder de las que difícilmente pueden salir solos” (Bringiotti, Piaggi, Molina & Rotteberg, 2015, p. 144).

Es por ello, que la violencia escolar es un fenómeno latente en las escuelas, causado por la falta de competencias sociales y emocionales en los estudiantes, que conlleva a la manifestación de conductas disruptivas que impiden el sano desarrollo del estudiantado y el clima escolar.

La violencia escolar es la “intimidación y maltrato entre compañeros de forma repetida y mantenida en el tiempo, lejos de la mirada de los adultos, con la intencionalidad de humillar y someter abusivamente a una víctima por parte de uno o varios acosadores” (Martínez, 2012, p. 5).

Por todo lo anterior, la violencia escolar alude a un tipo de intimidación que se manifiesta al interior de las escuelas, que incluye agresiones físicas (golpes, puñetazos, patadas), agresiones verbales (amenazas, burlas, apodos, rumores, entre otros), exclusión social y pueden presentarse hasta agresiones sexuales.

A pesar de este panorama poco alentador, la educación en y para el conflicto resulta un elemento importante para el trabajo en las aulas, pues contribuye con la prevención de la violencia escolar, al fomentar en los estudiantes las diversas maneras de ver los conflictos que como ya se ha mencionado son inherentes a las relaciones sociales, por tanto siempre estarán ahí.

El aprender a gestionar los conflictos implica una transformación, es una forma de abordarlo desde una perspectiva positiva que motiva al cambio. Este proceso transformador, implica una visión de progresión que planteado por Lederach J. P. (1996) “no es un fenómeno estancado, sino expresivo, dinámico, está en constante cambio por la interacción humana y cambia también a la gente que le da vida y al medio social en el cual se genera” (p. 64).

Retomando lo anterior, el conflicto tiene un ciclo de vida o progresión, se mueve desde las relaciones y situaciones no pacíficas a las pacíficas, tiene un origen, un desenlace y un final.

En este sentido, la “transformación de conflictos conduce a visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementan la justicia en la relación directa” (Lederach, 2009, p. 65).

La transformación implica ver los conflictos desde una perspectiva positiva, como una oportunidad de cambio, de crecimiento, es potencializar sus bondades.

Recapitulando, se corrobora la importancia de promover, como maestros, la transformación de los conflictos escolares, que los estudiantes comprendan que el conflicto no es malo, ni bueno, hace parte de la cotidianidad, siempre deja una enseñanza, por ello, debe ser solucionado de forma asertiva.

En este sentido, la solución de conflictos “pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobretudo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conductas para tratar de modos cooperativos a los conflictos” (Rovira, 1997, p. 59).

Por lo anterior, el solucionar conflictos denota la necesidad de contar con estrategias que permitan actuar asertivamente ante las posibles situaciones de confrontación que se presentan en la cotidianidad.

Al interior de las aulas, se debe lograr crear un espacio donde se reflexiona sobre los factores que originan los conflictos, identificarlos y discutir sobre las posibles soluciones que se le puedan dar. Esto conlleva a un cambio y una mejora de la convivencia escolar en su conjunto.

Algunas de las alternativas eficaces para la solución de los conflictos en las aulas son, el fomento de un diálogo activo, el desarrollo de valores como la empatía y la asertividad. Además del fortalecimiento del trabajo cooperativo y no competitivo.

La mediación escolar y las prácticas restaurativas también hacen parte del cúmulo de estrategias que se pueden fomentar en la escuela para la solución pacífica de los conflictos, aunque estas requieren un mayor proceso de capacitación y seguimiento.

2.5 Metodología de la investigación

En este apartado se describe brevemente el problema de investigación, objetivos, método y el pilotaje que se realizó para la comprobación de la hipótesis de investigación.

La problemática de la investigación, obedece a los altos índices de violencia escolar entre pares manifiesta en las conductas de los estudiantes de la básica primaria (3° 4° y 5°) en Santiago de Cali, Colombia y en Monterrey, México.

Las causas de estas manifestaciones violentas obedecen a factores de tipo emocional y social; algunos de ellos son, la falta de autocontrol emocional de los estudiantes, poca empatía, inexistencia de asertividad en sus actos, carencia de reglas y límites en las aulas y desconocimiento de las estrategias para solucionar los conflictos de forma pacífica.

Todos estos elementos generan baja autoestima en los estudiantes, dificultades para relacionarse y comunicarse con otras personas, *bullying* y hasta pueden detonar en situaciones más graves como el suicidio, las adicciones y actos delictivos.

Por ello, se ha formulado como pregunta de investigación ¿Cuáles son los elementos de la Educación para la Paz que influyen en la disminución y prevención de conductas violentas entre iguales, en el contexto de las aulas de clases de los grados 3°, 4° y 5° de primaria en Santiago de Cali, Colombia y en Monterrey, México.

Ante esta realidad, se presenta esta investigación desde un enfoque cualitativo con el interés de hacer un aporte al campo educativo, identificando los elementos de la Educación para la Paz que pueden ayudar a disminuir y prevenir conductas violentas al interior de las aulas de ambos países.

2.5.1 Objetivos e hipótesis

Determinar los elementos de la Educación para la Paz que influyen en la disminución y prevención de conductas violentas en los estudiantes de la básica primaria tanto en Colombia como en México.

Como hipótesis, se plantea “La Educación para la Paz logra fortalecer el autocontrol emocional, valores como la empatía y asertividad y la solución de conflictos, conllevando a la disminución y prevención de conductas violentas en las aulas en Colombia y México”.

2.5.2 Población y muestra

A continuación, se presenta la información referente a la comprobación cualitativa de la investigación. Se destacan características empíricas y se pretende comprobar la hipótesis, como supuesto de lo que se considera la solución al problema de investigación.

Para lograr esta comprobación se revisaron varias fuentes secundarias que permitieron tener un mejor panorama concerniente a las teorías de los autores que confirman y validan las tres variables de la investigación que hacen referencia a la educación emocional en el aula, práctica de valores sociales y la educación en y para el conflicto para su regulación y resolución no violenta.

Los sujetos de investigación fueron seleccionados de forma aleatoria; como es un pilotaje se escogieron dos expertos de Colombia y de México, para un total de cuatro expertos entrevistados quienes aportaron sus conocimientos desde su experticia en el campo de la Educación para la Paz y conocimientos en el fenómeno de la violencia escolar.

2.5.3 Diseño e instrumento

Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semi-estructurada, con el fin de recopilar información que permita comprobar la validez de las variables. Dentro de la pregunta de investigación, ¿Cuáles son los elementos de la Educación para la Paz que influyen en la disminución y prevención de conductas violentas entre iguales, en el contexto del aula de clases de los grados 3° y 4° de primaria en Santiago de Cali (Colombia) y Monterrey (México)?.

El objetivo del instrumento es comprobar que a través de un programa de Educación para la Paz, que fortalezca la educación emocional, la comprensión y práctica de valores morales y ciudadanos y fomente la educación en el conflicto para su regulación y resolución no violenta se impactan las conductas violentas manifestadas al interior de las aulas.

Así mismo, se perfilaron los sujetos a entrevistar; para este caso fueron seleccionados dos expertos de México y misma cantidad de expertos de Colombia, escogidos mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, según el grado de experiencia en relación a su área de conocimiento. Estas entrevistas, fueron audio grabadas para lograr la recolección de datos de forma fidedigna.

Considerando la hipótesis planteada y con el fin de conocer la validez de las variables se construyó el instrumento que constó de trece preguntas abiertas enfocadas al suministro de información de las tres variables de investigación. Además de nuevos elementos que enriquecieron la investigación.

2.5.4 Procedimiento

Una vez concluido el proceso de aplicación de entrevistas se procedió a realizar la categorización y codificación de la información obtenida.

En cuanto a la Variable 1, Educación Emocional, se compone de tres categorías: C1. Definición de las emociones, C2. Manifestaciones de las emociones y C3. Manejo de las emociones.

En la Variable 2, Comprensión y práctica de valores morales y ciudadanos, se compone de cuatro categorías: C1. La familia como primer agente socializador del individuo, C2. El trabajo colaborativo de padres de familia con Docente, C3. La escuela como responsable de la formación y C4. Los docentes como modelo en la vivencia de valores.

Y en la Variable 3, Educación en y para el conflicto para su regulación y resolución no violenta, se compone de cuatro categorías: C1. La definición del conflicto, C2. La transformación del conflicto C3. Las estrategias para la regulación del conflicto y C4. La mediación escolar.

2.6 Resultados

Considerando la información recolectada a partir de las entrevistas, se identifica que los entrevistados coinciden en destacar la importancia de intervenir en las aulas de la básica primaria con un programa de Educación para la Paz, que fortalezca la Educación Emocional, la Práctica de Valores Sociales y la Educación en y para el Conflicto; en estas tres áreas ellos concuerdan que a pesar de ser tres macro temas, de cada uno se puede sintetizar lo siguiente:

-Existe una homogeneidad entre los expertos al destacar que la Educación Emocional en el aula, es definitiva, pues permite el fortalecimiento de aspectos como la identificación de las emociones; consideran importante que los estudiantes aprendan a diferenciar cada emoción con su respectivo nombre y a conocer cómo se manifiestan en su cuerpo, distinguir que existen unas más intensas que otras, de igual manera aprender a gestionarlas y expresarlas de forma adecuada sin lastimar a los demás.

-Acentúan en la importancia de que las emociones sean consideradas dentro del sistema educativo tanto en Colombia como México, como algo prioritario; también destacan la necesidad en rediseñar los planes de estudio, dándole prioridad al desarrollo psicoemocional y de esta forma tener una mayor transversalidad en los contenidos curriculares de todos los niveles educativos, especialmente de la básica primaria.

En este sentido, se confirma la validez de la Variable 1, como elemento importante que debe tener un proyecto de Educación para la Paz, pues, le permite al estudiante desarrollar en el aula su competencia emocional, generando un mayor autocontrol de sus emociones.

Dos de los entrevistados coinciden en que los seres humanos se mueven en un 90% por las emociones y éstas no se obtienen a través de la lectura de textos contenidos en las asignaturas, sólo se logran a través del fortalecimiento desde las familias y el refuerzo positivo de los maestros, quienes son los primeros que deben dar cuenta de su inteligencia emocional en las aulas.

Otro aspecto que se reafirma es la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes de siete a once años, edad primordial para el desarrollo de la inteligencia crítica, analítica y creativa. Cuando los estudiantes carecen de este desarrollo, suelen intentar llenar ese vacío con adicciones.

Los expertos de México destacan la importancia en fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes, consideran necesario permitir que éstas sean manifestadas sin evocación de género. Hacen énfasis en la problemática cultural, pues a los niños, desde pequeños, se les inculca que no deben llorar, deben ser fuertes, confunden la fortaleza con la omisión de la manifestación de sus emociones.

En cuanto a la Variable 2, destacan que la escuela tiene la responsabilidad de fortalecer en los estudiantes los valores ciudadanos apoyada por los padres de familia y maestros, quienes deben tener una comunicación asertiva y un trabajo colaborativo.

Tanto los expertos de Colombia como los de México coinciden en que como consecuencia de las dinámicas socioeconómicas y los cambios que se han generado en la estructura familiar, ya ésta institución no está ejerciendo a cabalidad el rol que se la ha encomendado desde la sociedad de formar en los niños bases sólidas de valores, que les sirvan como herramienta para su interacción social, por el contrario pretenden compensar el poco tiempo que les ofrecen con elementos electrónicos que no les brinda ninguna formación personal.

El lograr la sinergia entre la escuela y las familias beneficiará el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Al reforzar en casa los conocimientos aprendidos en la escuela, permite que las familias mejoren y generen un nivel de conciencia sobre sus prácticas cotidianas y el mejoramiento de las mismas, con el interés de ser coherentes con el trabajo realizado en la escuela.

El 90% de los expertos concuerda en cuanto a la importancia de fortalecer desde la escuela valores como la empatía y asertividad, elementos importantes que debe contener un programa de Educación para la Paz. Teniendo en cuenta que el escenario ideal para formar a los estudiantes

son las aulas, sugieren que se utilicen algunas herramientas para fomentar valores sociales en pro de construir una *cultura de paz* en la escuela.

Existe coherencia en cuanto a la importancia de capacitar a todos los miembros de la comunidad educativa en temas relacionados a la inteligencia emocional y los valores sociales. Los maestros son los primeros llamados a formar desde su ejemplo, deben vivenciar valores para el fomento de éstos en sus estudiantes.

En cuanto a la Variable 3, los expertos coinciden en la importancia de fomentar al interior de las aulas la educación en y para el conflicto, concebida como un conjunto de estrategias que le permite a los estudiantes, aprender a identificar el conflicto, transformarlo desde una perspectiva positiva y adquirir las herramientas para solucionarlo de manera no violenta.

En cuanto a la identificación del conflicto, consideran que es determinante que los estudiantes aprendan qué es un conflicto, interioricen que es algo natural, es una oportunidad de cambio y es inherente a las relaciones humanas, por tanto siempre estará presente. Lo importante es cómo afrontarlo para lograr su transformación de forma asertiva.

Otros aspectos que destacan son, la importancia de fortalecer en el aula estrategias para la solución de conflictos, hacen hincapié en la mediación escolar como una herramienta muy utilizada en algunos centros escolares, también mencionan las prácticas restaurativas, entre ellas el círculo restaurativo como otra herramienta que se puede fomentar en las aulas, el diálogo activo y la comunicación asertiva; éstas son algunas de las estrategias que mencionan para enseñar a los estudiantes que existen otras maneras de solucionar sus conflictos, contrarias a la violencia.

2.7 Conclusiones y propuestas

El fenómeno de la violencia escolar, no es un tema nuevo, es tan antiguo como la escuela tradicional, sin embargo, ha evolucionado a través del tiempo y ha adquirido nuevos matices, manifestados al interior de las aulas a través de las conductas de los estudiantes, que suelen tornarse hostiles e

intimidantes; comúnmente se originan por un desequilibrio de poder o un desencuentro de posturas entre los estudiantes.

La Educación para la Paz, como proceso educativo integral, surge como respuesta a las necesidades modernas de los centros educativos en Colombia y México, países que a pesar de estar distantes geográficamente comparten algunas similitudes, entre ellas la violencia escolar fenómeno que se manifiesta al interior de las aulas.

La Educación Emocional es un tema prioritario para la formación de los estudiantes de la básica primaria en Colombia y México, considerando la necesidad de regular las emociones de forma asertiva para lograr construir relaciones sociales saludables.

El autocontrol emocional, implica la identificación, manejo y manifestación asertiva de las emociones. El conocerlas les da el poder a los estudiantes de saber cómo manejarlas y expresarlas de forma adecuada.

La familia es clave para la formación de valores sociales durante los primeros años de vida de los estudiantes. En ella radica la responsabilidad principal de fomentar bases sólidas en los niños; sin embargo, la realidad es distinta, los padres no están cumpliendo con este rol, por diferentes razones y a la escuela se le ha cedido en su totalidad esta responsabilidad.

Se destaca, la importancia de generar sinergia entre la escuela y las familias; ambas instituciones deben fomentar la práctica de valores sociales en los niños. El trabajo colaborativo conduce a fortalecer valores como la empatía y asertividad, elementos claves para el desarrollo socioemocional de los estudiantes de la básica primaria.

La educación en y para el conflicto, implica desarrollar en las aulas estrategias didácticas que conlleven a la identificación del conflicto, para su posterior transformación desde un enfoque positivo, percibido como una oportunidad de crecimiento personal.

A los estudiantes se les debe instruir en las diversas estrategias que existen para solucionar los conflictos de manera no violenta. El diálogo activo, la

comunicación asertiva, la mediación escolar y las prácticas restaurativas son herramientas que conducen a la solución pacífica de las controversias que se viven en el aula.

Se propone que exista coherencia entre las familias y los maestros, quienes deben desarrollar habilidades socioemocionales, para lograr con su ejemplo aportar a la formación de ciudadanos competentes social y emocionalmente.

También, se recomienda que los centros educativos implementen programas encaminados al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de toda la comunidad educativa.

2.8 Referencias Bibliográficas

- Bringiotti, M. I.; Paggi, P.; Molina, M. L.; Viar, J. P. M. & Rottemberg, R. (2015). *Violencias en la escuela /: Nuevos problemas, diferentes intervenciones* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dueñas Buey, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77- 96.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/> de los lectores/326Berrocal.pdf.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY, US: Basic Books.
- González, J. (1993). Reseña de “Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader” de H. Gardner. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (3), 502-503.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Vergara.
- Hogan, R. (1969). *Development of an Empathy Scale*. Washington: Consulting and Clinical Psychology.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. España: Popular S.A.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*, Barcelona, España: Fontamara.

- Lederach, J. P. (1996). *El proceso de mediar un conflicto*, Aula de Innovación. Barcelona, España: Fontamara.
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Barcelona, España: Good Books.
- Martínez-Rojas, J. (2012). Reseña de “Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela” de José María Avilés-Martínez. Salamanca, España: Amarú ediciones.
- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Mulsow G, Gloria. Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. En: *Revista Educacao*, Porto Alegre. Vol.31, No 1, junio a abril de 2008., Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806409.pdf>. (Consultado el 13 de mayo de 2018).
- Puig Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 257. Barcelona, España: Praxis.
- Restrepo, A. (1996). *Ética y Valores I*. Medellín, Colombia: Edición Alas Libres.
- Richaud, M. y Mesurado, B. (2016). *Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas*. Madrid, España: Acción Psicológica.
- Rodríguez, M. (2002). Aprender a vivir en una sociedad aterrorizada. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, agosto, 2002, pp. 115-137.
- Rodríguez, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, España: Oikus- Tau.
- Sosa, M. (2011). Influencia de la asertividad en el estilo comunicacional de los miembros de parejas entre uno y cinco años de convivencia en la ciudad de Rosario. Disponible en: <http://www.imgbiblio.vaneduc.edu.ar>. (Consultado el 25 de octubre de 2018).
- Vinyamata, E. (2011). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.
- Viñas, C. J. (2009). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona, España: Graó.

Capítulo III.

Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula

Deicy Correa Mosquera*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>

Luz Karime Giraldo García**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2757-180X>

3.1 Resumen ²¹

El proyecto implementado por estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar “*Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula*” introdujo el modelo de investigación-acción como un medio fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas en los procesos de formación del profesorado; también elaboró los elementos metodológicos que permiten a los docentes elaborar prácticas pedagógicas que contribuyan a construir un clima de convivencia en la escuela y, de esta manera, fortalezcan el desarrollo de una cultura de paz.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ melocorrea06@hotmail.com

** Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ luz.giraldo04@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Correa Mosquera, D. y Giraldo García, L. K. (2020). Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 53-73). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

La investigación estuvo dirigida por dos docentes pertenecientes al Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil, de la Facultad de Educación y puede considerarse una experiencia piloto que articuló la investigación con la extensión, lo que ha supuesto para el equipo investigador y para las estudiantes en formación una experiencia innovadora.

Así mismo género algunas propuestas de acción en relación con cuatro competencias fundamentales para la convivencia en sociedades plurales.

Palabras Claves: Convivencia, pedagogía infantil y competencias.

3.2 Abstract

This paper describes the research experience related to the training process of graduates in pre-school education program at Universidad Santiago de Cali. The paper is founded on the principles developed in the report *La Educación encierra un Tesoro* (Delors, 1996). Four fundamental competences related to these principles are developed: dialogue, recognition of the other, respecting differences, and participation. These competences are part of the challenge which must assume the educational systems in modern societies.

The Project is based on the action-research model, and it is a fundamental means for the development of the citizen competences in the teachers training processes. During the project methodological elements were defined in order to provide teacher with the necessary pedagogic tools for teaching practices, oriented to build new forms of convivence in the school and, through this way, to produce a culture of peace.

The research was leaded for two lectures belonging to the Childhood research group, and it can be considered a pilot experience which linked research and extension. From this point of view the research was an innovating experience that generated new action proposals related to the four competences fundamental for societies.

Key words: Convivence, childhood, pedagogy and competences.

3.3 Introducción

Este capítulo parte de la consideración de los profesores como sujetos participantes en el diálogo dentro del aula, puesto que se encuentran inmersos en un sinfín de relaciones establecidas con sus estudiantes, con los cuales es posible encontrar acuerdos, desacuerdos, tensiones, conflictos y otros problemas, que demandan su mediación, comprensión y solución. Esto conlleva el empleo de estrategias para el desarrollo de la interacción dialógica con los estudiantes.

El diálogo se considera un principio fundamental para llegar a acuerdos justos y benéficos para las partes involucradas en un conflicto. Esto implica el que las partes puedan expresar sus puntos de vistas sin temor, de tal manera que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés. Es por esto por lo que el proyecto plantea el desarrollo de un trabajo formativo intencionado, que permite que la institución educativa se convierta en un escenario generador de debates de distintos puntos de vista, argumentos y posiciones que conduzcan a escucharse unos y otros, a reconocerse y a construir una identidad basada en el respeto y valoración de la diversidad.

El diseño metodológico que se empleó en el proyecto es de tipo cualitativo con el enfoque de investigación-acción. Dentro de este marco de la investigación se incluyeron tres momentos claves: momento descriptivo, el cual mostró la incidencia de la propuesta en las disposiciones del profesorado para el fortalecimiento de las competencias en los niños y las niñas; momento crítico, que buscó generar cambios en el profesorado respecto a estas disposiciones, y momento experimental, que incluyó un diseño cuasiexperimental de grupo único con pre y post test. La propuesta se desarrolló en tres fases: conceptualización, asesoría e investigación en el aula y sistematización de experiencias.

3.4. Conceptualización: de las competencias

El proyecto “Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula” plantea cuatro competencias fundamentales para lograr un objetivo común, sin dejar de lado el problema de la violencia escolar, que está presente en la gran mayoría de los centros educativos; en nuestro caso *n* grupo de instituciones de la ciudad de Santiago de Cali, y del Valle del Cauca. Las competencias a desarrollar son: dialogar, reconocer al otro, apreciar las diferencias y participar. Estas competencias hacen parte del reto que tienen que asumir los sistemas educativos y la sociedad en la actualidad (MEN, 2017). En la parte que sigue se conceptualiza brevemente cada una de ellas.

3.4.1 Competencia dialogar

Dialogar da la posibilidad de llegar a acuerdos justos y benéficos para todos, y permite que grupos e individuos puedan expresar sus puntos de vista sin miedos, de tal manera que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés.

Los seres humanos somos por principio seres que comunicamos de diversas maneras. La palabra, los gestos, el silencio, la escritura, entre otros, son herramientas que hacen posible la comunicación, intrínseca a cualquier forma de relación social. El interés es lograr que se comprenda que la comunicación, y uno de sus medios básicos –el diálogo– es un componente básico para fortalecer la convivencia en el aula.

Para el logro de una comunicación efectiva deben existir condiciones contextuales específicas, así como disposición por parte de los interlocutores. De hecho, el contexto de la comunicación puede presentar ambigüedades que requieren interpretación, comprensión y aclaración, de conformidad con los objetos de la comunicación. Es de esta manera como se pueden generar consensos, concertaciones y, en consecuencia, resolver los conflictos.

Al respecto, Asensio (2004) afirma que “desde esta perspectiva, la comunicación se considera como una actividad racional, voluntaria y consciente que se establece entre dos o más personas al objeto de poner en común sus respectivos pensamientos” (p. 146).

Para este autor el diálogo hace parte de una cultura de comunicación que no está mediada por relaciones de poder vertical, ni por la superioridad de una de las partes. El diálogo debe inspirar un clima de horizontalidad. Asensio agrega que “generar espacios de diálogo, promover una educación que permita alimentar esa conciencia se convierte así en necesidad de primer orden en unas sociedades cada vez más cambiantes y diversas” (p. 1).

En consecuencia, el papel que debe asumir el profesorado –como sujeto dialógico– debe trascender los límites de enseñar las áreas de conocimiento, y vincular su labor a la estimulación de actitudes y comportamientos relacionados con la convivencia, y el diálogo como lugar de encuentro entre sus integrantes.

Ahora bien, para comprender la función comunicativa del diálogo es necesario tener en cuenta los contextos y la cultura perteneciente a las personas con las cuales se interactúa. Así mismo, es necesario saber interpretar todas las marcas simbólicas, que indiquen una forma particular de comunicación y de significación de los mensajes.

Morales y Escámez (2007) afirman que el diálogo debe ser uno de los principales medios de la acción pedagógica de los educadores, y puede expresarse en cuatro procedimientos:

- A. Procedimiento al servicio de la convivencia: que posibilita el intercambio de información en el que se reconoce al otro como un agente comunicativo.
- B. Procedimiento para afrontar conflictos. El diálogo se constituye en un instrumento que facilita el acercamiento, la confrontación, el acuerdo e incluso, el disenso.

- C. Procedimiento para fomentar sentimientos de confianza y respeto. Este procedimiento incluye la consideración del otro y la denuncia frente a la injusticia.
- D. Procedimiento para construir la autonomía personal. El diálogo fortalece la capacidad para decidir sobre sí mismo y sobre los asuntos que le afecten. El contacto con otros seres humanos, en especial con los diferentes, ayuda a la comprensión del propio pensamiento y las acciones, permitiendo reconocer al otro, como sujeto de libertad y agente moral.

3.4.2 Competencia reconocer al otro

Reconocer al otro implica el reconocimiento de sí mismo. Es por esto que la educación debe desarrollar en los niños una forma global de ver el mundo, y hacerles conocer que podemos ser parte de él. De esta forma, podrán descubrirse como seres individuales. En este sentido, es necesario comprender que “la educación tiene una doble misión, enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1996, p. 104). El reconocimiento del otro da cabida al pluralismo y eleva la posibilidad de llegar a acuerdos y promover el bien común.

Reconocer al otro también significa pensar en que todos los seres humanos nos encontramos necesariamente con la realidad de la diversidad por razones de etnia, religión, identidad de género, estrato socioeconómico y cultural, entre otras.

Así mismo, el reconocer al otro permite construir una identidad basada en el respeto y valoración de la diversidad. Esta identidad se construye a través del tiempo, a través de las vivencias que se tienen y de las diferentes concepciones que se tengan de la cultura en la que nos encontramos o en la que se haya nacido. “Nuestra vida cultural, las concepciones que tenemos de nosotros mismos, nuestras perspectivas morales siguen desarrollándose en la estela de esos grandes acontecimientos” (Taylor, 1989, p. 15).

Entre los obstáculos para reconocer al otro están los prejuicios que conllevan sentimientos o actitudes negativas hacia los miembros de determinados grupos sociales por la mera pertenencia a ellos (Allport, 1954). Este prejuicio se interioriza desde los primeros años de vida, y no actúa como un razonamiento del pensamiento dirigido, sino que es un proceso inconsciente y subjetivo que necesita validarse mediante la racionalización.

Para el desarrollo de la competencia reconocer al otro, los educandos deben acceder a conceptos para comprender la razón por la cual es importante aceptar al otro tal como es y reconocerlo como un individuo integral. También requieren aprendizajes de conceptos como convivencia, estereotipos y prejuicios, cultura, identidad, derechos humanos.

Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia implica la internalización de actitudes y valores con los cuales los educandos tendrán mejores desempeños frente a sus pares, y frente a individuos y grupos.

3.4.3 Competencia apreciar las diferencias

La capacidad para apreciar las diferencias implica comprender y acoger aquello que tiene significado para otro y que es propio del sentido positivo de la tolerancia en la medida que ésta no se conforma con soportar pacientemente el encuentro con el otro diferente (Morales, 2007).

Apreciar las diferencias permite a la persona “estar en capacidad de reconocer aquello que tiene importancia y significado para el otro, admitir su manifestación en el espacio de convivencia y, de ser posible, aprehender el mundo desde otras cosmovisiones” (Morales, 2007, p. 208).

Apreciar las diferencias “favorece la construcción de sociedades inclusivas y diversas” (Morales, 2007, p. 208), es decir, nos permite el acercamiento y la integración de culturas, respetar y ser respetados en una sociedad de la que hacemos parte como ciudadanos de un mismo contexto o, tal vez, de una sociedad a la que no se pertenece como integrante directo del mismo país o nación, pero sí como persona y habitante del mismo planeta, un ser humano con derechos y deberes.

En conclusión, apreciar las diferencias significa responder a la diversidad con respeto y tolerancia, en la búsqueda de resultados que lleven al ser humano a crecer individual y comunitariamente, permitiéndole interactuar y aprender de lo que es desconocido, dándole la posibilidad de expresar sus ideas y sentimientos en forma libre, permitiéndole establecer relaciones respetuosas con otras personas promoviendo valores como la igualdad, el respeto, el aprecio hacia lo que es valioso para los demás y se inicien relaciones de cordialidad que consigan los resultados esperados para la comunidad.

3.4.4 Competencia participación

Participar es hacer con el otro y, de esta manera, estar con el otro. La participación hace parte de la convivencia y de la solidaridad. La educación debe promocionar en los educandos el sentido y la competencia para participar. El desarrollo de esta competencia busca empoderar a los educandos para participar en la sociedad y desarrollar habilidades para el uso constructivo de la interacción.

La participación como competencia para aprender a vivir juntos es necesaria en nuestra condición de ciudadanos, los cuales deben estar dispuestos a una interacción con el otro que les permita generar proyectos que involucren instituciones para buscar un bien común, fortaleciendo las relaciones y alcanzando metas en beneficio de la sociedad. Teniendo en cuenta el papel que cada uno tiene como ciudadano entendemos la ciudadanía como “la relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes” (Escámez, 2002, p. 9).

Estas competencias debieran profundizarse más y relacionarse de manera integral para satisfacer la noción del proyecto “Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula”.

3.5 De los aspectos metodológicos y procedimentales del proyecto

En lo que sigue se desarrollan de manera más concreta los aspectos metodológicos y procedimentales de las competencias propuestas para “Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula”. Es importante considerar que es la articulación de las cuatro competencias la que, en última instancia, permite aprender a vivir juntos en sociedad. Cada competencia inscribe un conjunto de estrategias que orientan el fortalecimiento de desempeños para llevar una vida cotidiana mediada por el respeto, la consideración y, fundamentalmente, por el reconocimiento del otro como sujeto que inscribe en su ser y en su identidad, diferencias cuyo respeto conduce necesariamente a la internalización de los principios que fundamentan la convivencia.

3.5.1 Cómo fortalecer el desarrollo de la competencia *dialogar*

Aquí se hace referencia al modo de emplear las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión del diálogo entre los estudiantes, al igual que comprender el entendimiento de la complejidad de la interpretación según los espacios y culturas intervinientes. Son cuatro las estrategias básicas necesarias para facilitar la adquisición de esta competencia: El juego, los ejercicios prácticos, los métodos de resolución de conflictos, y las prácticas. La aplicación de estas estrategias mediante un proceso continuo y mediado fomenta la adquisición del diálogo en los niños.

En primer lugar, el juego se considera una herramienta en la que están presentes la emoción, la expresión, la comunicación, el movimiento, entre otros. Esto hace del juego, un instrumento esencial en el desarrollo integral, puesto que potencia las diferentes capacidades infantiles (Muñiz, 1991). Es posible considerar tres tipos de juegos que favorecen la adquisición de la competencia *dialogar*. Estos son: juegos de roles, juegos de reglas y juegos cooperativos.

En segundo lugar, los ejercicios prácticos son un medio que fomenta la reflexión en distintas experiencias, necesidades y situaciones que se viven diariamente. Por lo tanto, genera una interacción entre alumnos y maestros brindando un espacio de diálogo, desarrollando un ambiente participativo, de aceptación, respeto, justicia, solidaridad y fraternidad hacia la comunidad. Entre los ejercicios prácticos están los de comprensión crítica, los ejercicios de autorregulación y los ejercicios de autoevaluación.

En tercer lugar, los métodos de resolución de conflictos incrementan en niños y niñas normas de convivencia que ayudan al desarrollo de la personalidad en una sociedad democrática, estimulando su capacidad crítica y proponiendo soluciones, presidiendo resultados, elaborando planes que se pueden poner a prueba en la vida cotidiana, reduciendo formas agresivas de resolver los conflictos. Entre las opciones propuestas para la resolución de conflictos se encuentran: el rincón de los conflictos, las reuniones de la clase, los pares como conciliadores y la resolución de problemas en el acto.

Finalmente, las prácticas son un medio de reflexión que permite desarrollar un ambiente de diálogo y participación para el manejo de los conflictos que se presenten en el aula escolar. Las siguientes prácticas favorecen el desarrollo de la competencia *dialogar*: las asambleas de curso, el clima escolar y el trato personal.

3.5.2 Cómo fortalecer la competencia *reconocer al otro*

Entre las estrategias para *reconocer al otro* está la tolerancia, el respeto, la igualdad, el amor, la solidaridad la consideración, la amistad y la autoestima.

A continuación, se resumen las principales estrategias para que los educandos puedan aprender a reconocer a los otros como iguales y diferentes:

Trabajos con la imagen personal. La imagen corporal se refiere a la representación mental o interiorización que tiene el niño y la niña de su esquema corporal. Según Clavijo (2004), la imagen corporal se entiende

como la sumatoria de sensaciones y sentimientos que conciernen el propio cuerpo, y le influyen las experiencias vitales y los procesos mentales en los que el sujeto se reconoce así mismo. En este sentido, la imagen corporal no se divorcia ni de los procesos mentales ni de las influencias externas que directa o indirectamente configuran la forma como el sujeto percibe y es percibido por los demás.

Escritos autobiográficos. Es la biografía de una persona escrita por sí misma, redactada normalmente en primera persona. Los escritos autobiográficos ayudan a los educandos a retomar su vida, reconocer sus vivencias, conocer sus cualidades y virtudes. Además, les ayuda a reconocer las personas con las cuales conviven, plasmarlas en papel y, de esta manera, construir percepciones y representaciones sobre ellas.

Ejercicios de autoconocimiento. Son ejercicios a través de los cuales el educando aprende a reflexionar sobre su propio yo, desarrollando su autoestima, o trabajando a partir de sus cualidades, virtudes y conductas positivas que posee. Los ejercicios de autoconocimiento sirven para mejorar la imagen que tenemos de nosotros mismos. Favorecen la introspección y el reconocimiento del propio estado anímico o sentimental.

Juegos de roles. El juego de roles contribuye al desarrollo integral de los educandos, pues a través de éste pueden desarrollar la imaginación, el lenguaje, su independencia, la personalidad, la voluntad, el pensamiento; se comunican con lo que le rodea, satisfacen sus deseos de hacer vida social juntamente con los adultos, y les ayuda a conocer el mundo que los rodea.

Ejercicios de comprensión crítica. Facilitan la contextualización del juicio moral y desarrollan la capacidad de comprensión ante la complejidad de los asuntos sociales. La argumentación facilita la sensibilización, incrementa la información, permite apuntar las causas de las situaciones injustas, y finalmente apunta a soluciones acordes con el análisis hecho. Algunos de los recursos didácticos para realizar ejercicios de comprensión crítica son las imágenes, ya sea en fotos, dibujos, láminas, conectan fácilmente con la sensibilidad de la persona que las mira, permitiendo interpretaciones y/o sugerencias.

Discusión de dilemas morales. Kohlberg (1989) define los dilemas morales como narraciones breves, donde se presenta una situación problema donde entran en conflicto dos valores morales y se debe tomar una decisión con base en varias soluciones opuestas en las que se ven involucradas las vidas de otras personas. Fomentan el desarrollo del juicio moral y habilidades como: escucha, argumentación, discernimiento, toma de perspectiva, entre otras.

Métodos de aprendizaje cooperativo. Son estrategias para desarrollar el aprendizaje académico a través de la cooperación en grupos. El aprendizaje cooperativo se define como una situación de enseñanza aprendizaje en la que el estudiantado puede conseguir sus resultados sí y sólo sí los demás que trabajan con ellos y ellas consiguen también los suyos (Ovejero, 1990).

3.5.3 Estrategias para fortalecer la competencia para *apreciar las diferencias*

Para el desarrollo de la competencia *apreciar las diferencias* se requiere interiorizar una serie de conceptos tales como derechos humanos, cultura, interculturalidad, habilidades sociales, relaciones interpersonales, y ciudadanía. Estos conceptos son claves para la comprensión del individuo como miembro de un grupo social que entra en relaciones de similitud o diferencia con otros grupos.

Los derechos humanos son “el conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales de todas las personas del mundo, en todas las circunstancias” (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2006, p. 151). Los derechos humanos nos acercan y permiten compartir con otras personas a pesar de las diferencias que se tengan en cuanto a la ideología de la vida, a sus costumbres, etnias o creencias

El segundo concepto fundamental para el desarrollo de la competencia para *apreciar* a los demás es la cultura. De acuerdo con la UNESCO (1982) la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones.

El tercer concepto es interculturalidad. “Se refiere a la interacción cara a cara de individuos y grupos que pertenecen a diferentes nacionalidades, grupos étnicos o clases sociales” (McEntee, 1998, p. 7). Permite lograr el aprecio por las diferencias en el momento de la interacción y la convivencia entre ambas partes. Con la interculturalidad se logra un enriquecimiento de saberes mutuo.

El cuarto concepto, habilidades sociales, se constituye como parte indispensable de la formación del ser humano desde su infancia hasta la muerte. Las habilidades sociales se desarrollan inicialmente en el hogar e influyen en la parte social de la persona promoviendo el aprendizaje ya sea en la escuela o el contexto en el que se desenvuelve el niño. Las habilidades sociales nos permiten relacionarnos con los demás, colocarse en el lugar del otro, y poder apreciar o reconocer lo que es diferente y tiene un valor significativo para los interlocutores. (Gardner, 1993).

Finalmente, el concepto de ciudadanía posibilita transmitir con claridad que el ser ciudadanos nos hace merecedores de unos derechos que nos llevan a la reflexión de participar en la construcción de un espacio social más solidario y pacífico. Ser un buen ciudadano es saber poner en práctica habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes que favorecen el desenvolvimiento adecuado en sociedad, tanto individual como colectivamente (Mockus, 2004).

El desarrollo de la competencia *apreciar las diferencias* requiere la internalización de principios que fortalecen en los educandos la capacidad para tomar decisiones más acertadas, colocarse en el lugar del otro, y reflejar empatía e interés ante sus semejantes. Entre ellos están:

- La singularidad de la persona que le permite reconocerse como ser único original e irrepetible. El principio de la singularidad comprende y promueve una serie de valores como la creatividad, originalidad, la iniciativa y el respeto.
- La autonomía conocida como la capacidad que tiene la persona para dirigirse a sí misma, pensar por sí misma, ser creadora y asumir compromisos de manera libre y personal. La autonomía está asociada a valores como el liderazgo, la perseverancia y la reflexión.

- La trascendencia, la cual se concibe como principio generador para apreciar las diferencias ya que lleva al ser humano a ser más comprometido en su crecimiento personal. Trascender implica luchar por sus objetivos y metas no sólo de manera individual sino en grupo por medio del compromiso, creatividad y superación (García Hoz, 1986).

3.5.4 Estrategias para fortalecer la competencia participar

Para la adquisición de la competencia *participar* se han establecido cuatro estrategias fundamentales; estas son: el voluntariado, las técnicas de comunicación persuasiva, los ejercicios cooperativos y aprendizaje a través del servicio.

En cuanto a las estrategias para su adquisición, se propone trabajar el voluntariado, entendido como aquella serie de personas que, voluntaria y solidariamente, deciden prestar una parte de su tiempo y de sus facultades en beneficio de otros ciudadanos que lo necesitan, en organizaciones y programas de acción social y sin recibir contraprestaciones habituales en el mercado (Gutiérrez, 1997). Las diferentes formas para emplear el voluntariado son: voluntariado juvenil, cultural, tiempo libre, infancia, poblaciones vulnerables, entre otros, las cuales permiten a los educandos generar programas de ayuda a la comunidad, estimulando un espíritu solidario hacia el otro en su condición de ciudadano.

Para contribuir a la formación de una actitud positiva hacia la participación, se pueden trabajar las técnicas de comunicación persuasiva con el fin de lograr un impacto por medio de diferentes situaciones que lo involucren en la problemática social actual. Para la realización de esta técnica se desarrollan estrategias como: foto-palabra, montaje audiovisual, disco-fórum: la acción, frase mural, comentario de texto y mesa redonda.

Otra manera para fomentar la estrategia *participar* es a través de los ejercicios cooperativos definidos como una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficia a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general (Johnson et al., 1991). Algunos ejercicios cooperativos

que se pueden llevar a cabo son: orden en el banco, paseo por el lago encantado, canciones corporales, zapatos viajeros, la botella, la vara de la comunicación, entre otros.

Finalmente, la estrategia que se plantea para la adquisición de la competencia participar es el aprendizaje a través del servicio; entendido como el conjunto de prácticas pedagógicas que intentan conectar experiencias de servicio a esferas específicas del conocimiento, con el propósito de hacer uso de ese conocimiento y desarrollar habilidades ciudadanas que soporten la participación entre los procesos democrático (Koliba, 2000). Para facilitar la ejecución del Aprendizaje a través del servicio, se pueden llevar a cabo proyectos con las siguientes temáticas: medio ambiente, promoción de la salud, participación ciudadana, patrimonio cultural, ayuda próxima a otras personas, solidaridad y cooperación, soporte a la escolarización e intercambio generacional.

3.6 Las disposiciones del profesorado frente a las competencias: ¿Cómo son sus disposiciones frente al desarrollo de las competencias?

Para conocer las disposiciones del profesorado en relación con la competencia se empleó el cuestionario pre-test y post-test, en el cual se interrogaron cuatro aspectos fundamentales de su práctica pedagógica:

- Su saber, que corresponde a la pregunta ¿Qué sé?,
- Su quehacer o práctica referente a la pregunta ¿Qué hago?
- Sus expectativas y prospecto, relacionado con la pregunta ¿Qué sueño?
- Sus problemas y dificultades correspondientes a la pregunta ¿Qué enfrento?

Estos cuatro aspectos tienen una relación estrecha con las diversas competencias que los docentes deben desarrollar. De acuerdo con los expertos en el tema de las competencias, estas pueden entenderse como un aprendizaje que articula los conocimientos que el individuo internaliza

a lo largo de su formación, y las prácticas que realiza a partir de los conocimientos (o saberes) adquiridos. En las prácticas pedagógicas las de experiencias cotidianamente significan o son una oportunidad para el desarrollo de las competencias cognitivas y socio afectivas. Esto exige la realización permanente de prácticas de interacción en una diversidad de contextos en los cuales pueden aplicarse diferentes tipos de estrategias.

Las estrategias comúnmente denominadas estrategias de aprendizaje favorecen la interacción de docentes y alumnos y pueden considerarse catalizadores de la sensibilización de los alumnos, pero también, de la sensibilización de los docentes. Dicha sensibilización favorece el desarrollo del aprendizaje y, en consecuencia, las competencias de los estudiantes.

En relación con el docente, las cuatro disposiciones (competencias) mencionadas anteriormente implican una constante relación social del docente con sus pares y con sus alumnos. Esta última –la relación social– permite que las percepciones y representaciones de los docentes favorezcan el desarrollo de la convivencia en los diferentes escenarios de la escuela y, respectivamente, en todos los escenarios de la vida social.

En adición a esto los docentes deben ser conscientes que las habilidades y valores que se reproducen en la familia requieren comprensión, análisis y redimensionamiento, para que la convivencia en la escuela se realice de manera efectiva. Principios como el respeto por el otro, el diálogo, la solidaridad, la participación y colaboración, son básicos para aprender a vivir juntos. Desde este punto de vista, “Aprender a vivir juntos” no debe entenderse únicamente como un texto instruccional sino como parte de los principios que inspiran una escuela socialmente saludable.

La función de una escuela socialmente saludable implica también que los docentes deben aprender a manejar situaciones conflictivas entre los educandos, y entre éstos y el profesorado. Por lo tanto, es necesario diseñar estrategias que permitan establecer mejores relaciones en la comunidad educativa, evitando caer en el activismo (Carbonell 2001). Un profesorado dispuesto logrará desarrollar la conciencia y el reconocimiento de la importancia que tiene el aprender a vivir juntos, así como adquirir los conocimientos disciplinarios y, desarrollar las

estrategias didácticas que permitan fortalecer su quehacer y práctica, hacer realidad sus expectativas y prospectos, y enfrentar las permanentes contingencias que surgen en la vida escolar.

De allí la importancia de desarrollar proyectos de investigación, ser protagonistas en ellos, sistematizar las experiencias, producir resultados y evaluarlos con el propósito de confirmar el valor de las propuestas, procesos, estrategias y procedimientos que pueden orientar nuevas experiencias de formación que fortalezcan el desarrollo de las competencias como las que se han presentado en este artículo.

A partir de los planteamientos anteriores es conveniente esclarecer en términos concretos el papel que juega las disposiciones de profesorado frente a la necesidad de desarrollar sus competencias y las de sus estudiantes. Por lo tanto, intentaremos describir la relación disposiciones –competencias en el profesorado–.

En primer lugar, es importante considerar los aspectos disposicionales que entran en juego en el “ser” y “quehacer” del profesorado. Es común que una disposición se asocia a la actitud de un individuo en relación con la manera cómo percibe y se representa el mundo exterior. El significado que adoptamos aquí no se refiere a capacidad, habilidad o competencias, sino a la manera como el individuo se relaciona con lo que ve, hace, escucha o enfrenta en su cotidianidad.

Así, en la práctica pedagógica todo maestro tiene percepciones y representaciones frente a lo que sabe, lo que hace, que han sido adquiridas a lo largo de su vida. Por ejemplo, frente al conocimiento puedes declarar su importancia o utilidad o su inutilidad; en relación con lo que hacen pueden tener valoraciones positivas o negativas; frente a los estudiantes generalmente tiene múltiples representaciones que los califican o descalifican. Todo esto tiene un impacto importante en la manera como se relaciona con los otros (profesores o estudiantes), y en la manera como enfrentan la diversidad de situaciones en su práctica pedagógica.

Si quisiéramos elaborar una descripción de los aspectos disposicionales del profesorado podríamos diferenciar entre los aspectos disposicionales

proactivos y los aspectos disposicionales no proactivos. Así, un profesor disposicionalmente proactivo presenta rasgos asociados como el interés, el deseo de saber, aprender, investigar, mejorar cada día más, y, en general, asumir una actitud positiva permanente en su quehacer pedagógico. Alrededor de la proactividad docente se ha desarrollado una amplia literatura y nuevos enfoques como el denominado “aprendizaje proactivo” que hace que el maestro se centre en el mejoramiento de los logros de sus estudiantes, (Valdez Chaidez, 2015; Andreatta, 2004). Al contrario, un profesor disposicionalmente no proactivo se caracteriza por su desinterés, su práctica rutinaria, su poco deseo de participar y colaborar, y por la crítica permanente a los cambios e innovaciones que se producen en la escuela. Este es un profesor que no se actualiza, que repite los contenidos año tras año y que no realiza ningún esfuerzo por adaptarlos, ni mucho menos incentivar en los estudiantes su aprendizaje.

La diferencia entre los dos tipos de disposiciones permite explicar porque el desarrollo de competencias puede facilitarse o inhibirse en las prácticas pedagógicas. En este sentido, es importante tener claridad sobre el concepto de competencias ya que su desarrollo tiene una relación directa con los aspectos disposicionales que la facilitan o inhiben.

De acuerdo Díaz Villa et al. (2006):

La competencia se asocia de manera intrínseca a los sujetos, quienes la poseen y o realizan. La competencia se asocia a la manera como el sujeto se relaciona con objetos de conocimiento o aprendizaje. Presupone ciertas facilidades intrínsecas a todos los individuos que pueden considerarse semióticamente como una “gramática interna, y se relaciona con rasgos y factores subjetivos de los individuos, en nuestro caso los futuros profesionales” (p. 84).

Esto significa que desarrollar la competencia de los docentes implica, ante todo, examinar sus variados aspectos disposicionales de orden cognitivo y socio-afectivo. En lo cognitivo se requiere que los docentes conozcan y comprendan el sentido de las cuatro competencias descritas en este artículo. Cada una de ellas presupone formas de actuación de relación social que se expresan en valores como, por ejemplo, el respeto, la diferencia, y todo aquello vinculado a la convivencia, que favorezca el buen vivir en sociedad.

En lo socio-afectivo el docente debe comprender que toda relación social está mediada por reglas que favorecen o inhiben un vínculo con el otro. En este sentido el vínculo socio-afectivo que establezca el maestro puede ser un principio básico para la comunicación efectiva. Aquí el maestro debe lograr generar percepciones y representaciones favorables a la escuela, al aula de clase, a los contenidos que se imparten y, en general, a las prácticas pedagógicas que orientan el aprendizaje. Esto se debe a que las percepciones que tengan los alumnos del maestro y su enseñanza orientarán su interés o interés al aprendizaje.

3.7 Conclusiones

En este artículo se ha intentado describir y analizar la experiencia investigativa desarrollada en el marco del proceso formativo de las futuras docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Universidad Santiago de Cali. Para tal efecto se consideraron como objeto de estudio cuatro competencias relevantes para el desarrollo de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias dialogar, reconocer al otro, apreciar las diferencias y participar, son, en esencia, competencias relacionales que implican el reconocimiento de contextos de interacción en los cuales otro u otros se desempeñan como interlocutores válidos. De allí la importancia de reconocer que el otro o los otros al ser interpelados se convierten en sujetos de interacción que dadas sus diferencias merecen respeto, consideración y, sobre todo, reconocimiento.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas son, en esencia, relacionales. Esto significa que el maestro como experto o competente en ellas debe ser un profundo conocedor de las interacciones que en las prácticas pedagógicas se producen, así como ser capaz de resolver sus permanentes contingencias. En este sentido, el maestro debe desarrollar su competencia investigativa para ser capaz de leer e interpretar los acontecimientos que se producen cotidianamente en los escenarios de la práctica pedagógica.

Si la práctica pedagógica con infantes es una experiencia compleja se requiere una amplia comprensión de ella, y una alta capacidad de conocimiento del niño y de sus rasgos cognitivos y socio-afectivos, así como de sus potencialidades para la interacción. Por lo tanto, dialogar, reconocer al otro, apreciar las diferencias y participar, no son competencias que fácilmente puedan abstraerse de los contextos de interacción en los cuales se produce la formación de los niños. Si el maestro tiene comprensión del significado social y cultural de estas competencias fácilmente podrá lograr que los niños, cuando interactúan, puedan reconocer al otro, comprender que es diferente y comunicarse con él de manera dialógica y, finalmente, participar con él en las diversas actividades cotidianas que el maestro propone para que el aprendizaje sea un medio de formar los auténticos ciudadanos del futuro.

3.8 Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, Inglaterra: Addison-Wesley.
- Andreatta, C. (2004). *Actitud y proactividad en el aula. Reflexión académica en diseño y comunicación* Vol 5. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Asensio, J. (2004). *Una Educación para el Diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (2001). *La Aventura de Innovar: el Cambio en la Escuela*. Madrid, España: Morata.
- Clavijo, R. (2004). *Manual del Auxiliar de Jardín de Infancia*. España: Eduforma.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Díaz Villa, M.; Valencia González, G. C.; Martínez Muñoz, J. A.; Vivas, D. & Benítez, C. (2006). *Educación Superior: Horizontes y valoraciones*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Escámez, J. (2003). Los valores para la educación en la ciudadanía en el contexto familiar. En: *Revista II Conversas Pedagógicas*
- Escámez, J. (1999). *Solidaridad y Voluntariado Social*. Valencia, España: Fundación Bancaja.
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. (2006). Colombia: Documento No. 3 MEN.

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. y Holubec, E. (1991). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- McIntee, E. (1998). *Comunicación Intercultural*. D. F., México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Guía Número 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué Competencias Ciudadanas en Colombia? Apuntes para ampliar el contexto de la discusión sobre Estándares y Pruebas, que en Competencias Ciudadanas ha empezado a construir y aplicar en Ministerio de Educación. *Revista al Tablero* N° 27.
- Morales, S. y Escaméz. J. (2007). *Competencias para la Convivencia en una Sociedad Plural*. Madrid, España: Miscelánea Comillas.
- Muñiz, M. (1991). *El Juego en el Niño de Edad Preescolar, en Educación preescolar. Métodos, Técnicas y Organización*. Barcelona, España: Ceac.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: Editorial PPU.
- Taylor, Ch. (1989). *Fuentes del Yo, la Construcción de la Identidad Moderna*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. París, Francia: UNESCO.
- Valdez Chaidez, O. (2015). Un nuevo enfoque de enseñanza aprendizaje. Recuperado de: http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/Un_nuevo_enfoque_de_ensenanza_Aprendizaje_proactivo.pdf

Capítulo IV.

Lectoescritura: Más allá de una construcción escolar

Leidy Ximena Guevara Salazar*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2821-7303>

Consuelo Giraldo Jara**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5824-568X>

Maryuri Paola Pérez Rodríguez***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5203-8383>

4.1 Resumen ^{*1}

El siguiente capítulo presenta de forma clara los resultados obtenidos en la investigación “El texto narrativo y la construcción de habilidades de lecto-escritura en el nivel preescolar”, teniendo como referencia las etapas

* Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

✉ lexigue@hotmail.com

** Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

✉ consuelo.giraldo00@usc.edu.co

*** Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

✉ maryuri.perez00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Guevara Salazar, L. X.; Consuelo Giraldo, J. y Pérez Rodríguez, M. P. (2020). Lectoescritura: Más allá de una construcción escolar. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 75-88). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

y proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito que tienen los niños, teniendo en cuenta diferentes perspectivas pedagógicas, donde se reafirma que la competencia comunicativa está lejos de ser un aprendizaje mecánico y repetitivo como fuente de aprendizaje.

El objetivo central de la mencionada investigación fue identificar las habilidades de lectura y el proceso de escritura a través del texto narrativo en niños de preescolar en la ciudad de Cali.

El desarrollo de este proyecto permitió ver a cada niño como un sujeto diferente de los demás, autónomo, que se comunica con otros, que apela a su responsabilidad de escribir como él considera que está bien, que busca soluciones, que propone ideas.

Palabras claves: Texto narrativo, lenguaje oral, lenguaje escrito, educación preescolar, lectoescritura, competencias comunicativas, educación inicial.

4.2 Summary

The following article clearly presents the results obtained from the research “The narrative text and the construction of reading and writing skills at the preschool level”, taking as a reference the stages and process of acquisition of oral and written language that children have, supported from different pedagogical perspectives, where it is reaffirmed that the communicative competence is far from being a mechanical and repetitive learning as a source of learning. The main objective of the aforementioned research was to identify reading skills and the writing process through the narrative text in preschool children in the city of Cali. The development of this project made it possible to see each child as a different subject from others, autonomous, who communicates with others, who appeals to his responsibility to write as he considers it is right, who seeks solutions, who proposes ideas.

Keywords: Narrative text, language, preschool, literacy, skills, children, initial education.

4.3 Introducción

La educación inicial es uno de los momentos más significativos para la consolidación de competencias y habilidades que enmarcan el desarrollo de cada uno de los sujetos propios de esta etapa.

Años atrás, la educación inicial no tenía espacio de discusión, lo que impedía el acercamiento de los diferentes procesos afectivos, cognitivos, físicos y sociales; sin embargo un cambio sutil produjo avances hacia la manera de concebir al niño, su entorno, características y estilos de aprendizaje.

Uno de esos cambios fue el surgimiento de teorías encaminadas hacia la forma en la que el niño adquiere las habilidades comunicativas básicas como escuchar, hablar, leer y escribir, siendo estas últimas de gran importancia en la sociedad y en la vida misma.

Actualmente una de las deficiencias en Colombia, son:

Los bajos niveles de lectura en el país, de hecho el año pasado un informe revelado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalaba que la nación está entre los diez países que tienen más estudiantes con bajo rendimiento escolar en matemáticas, lectura y ciencia. (...) ya que estudios recientes realizados por algunas universidades del país han señalado que las cosas no han mejorado, debido a que en la educación media no se están desarrollando habilidades lingüísticas necesarias que permiten tener un conocimiento básico en el manejo del castellano, razón por la cual la gran mayoría de los estudiantes no pueden desarrollar textos complejos como son los que se esperan que un niño o niña lean en relación a su grado escolar y su estado de conectividad según la edad del mismo (El Espectador, 2016, párr. 1).

La competencia lecto-escritora se reconoce como una de las habilidades inmersas en las denominadas competencias comunicativas a las cuales se les atribuye que informan, comunican y abstraen los fenómenos de la existencia humana y del mundo, y desde las cuales se genera la posibilidad de adquirir conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo.

También éstas competencias comunicativas son condiciones básicas para poder ejercer plenamente el derecho a la educación consagrado en los artículos 44, 67, 68, 70, de la Constitución Política de Colombia; además, fueron declaradas en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) como necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

La lectura y la escritura cumplen un papel fundamental; se han convertido no solo en una realización intelectual, individual, sino también en un bien colectivo, indispensable para el avance económico y social en una época con una economía y sociedad en plena globalización. Un ejemplo palpable son las sociedades industrializadas donde la capacidad de leer y escribir ha dejado de ser un privilegio y se ha convertido en uno de los requerimientos básicos para el desarrollo socioeconómico.

Además esta competencia permite el acceso a la información y se relaciona con las demandas y situaciones que condicionan la vida del hombre contemporáneo frente a los cambios sociales, políticos y económicos a los avances científicos y tecnológicos y a la vida comunitaria.

También se han realizado diversas investigaciones donde se formulan nuevas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, entre ellas la denominada “El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial” de María del Rosario Díaz Perea y col. (2003), donde se expone la importancia del desarrollo de competencias comunicativas para que los niños sean usuarios de la lengua, oral y escrita, en situaciones reales de la vida cotidiana; para ello los métodos o propuestas basados en un enfoque comunicativo son de mucha utilidad, especialmente para aquellos con dificultades en la alfabetización inicial.

Estos planteamientos, desde dicho enfoque, apuestan por la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, se trabajan desde el currículo escolar de las etapas de educación infantil y primaria contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de un contexto en

el que el uso y manejo del lenguaje, sea significativo, global y funcional. Toman como marco de referencia un planteamiento *vigotskiano* en cuanto a que lenguaje y pensamiento tienen una relación dinámica continua, a Watzlawick (1995) quien plantea que “la conducta es comunicación” y a Batjín que considera al lenguaje como un comportamiento social.

El currículo, desde un enfoque comunicativo, prioriza la importancia del significado de leer y escribir mensajes, donde el sentido y la intencionalidad ocupan un lugar privilegiado; el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes. La intervención educativa se basa en los presupuestos constructivistas que conciben entre otros aspectos la creación de un ambiente alfabetizador, la importancia de la madurez neurológica de los niños y se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás, autónomo que se comunica con otros y que apela a su responsabilidad.

María del Rosario Díaz tiene en cuenta los conceptos de lectura y escritura, y revisa las ideas sobre el aprendizaje de la lectura de autores como Chomsky, Smith y Goodman, así como también las ideas sobre el aprendizaje de la escritura de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky.

Para Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1986), la escritura tiene un origen extraescolar, el comienzo de su organización en tanto objeto del conocimiento precede las prácticas escolares. La escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, está inmersa en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea a un niño urbano, incluso cuando este niño pertenece a los medios más marginados de la sociedad.

Teberosky (1986) considera que existe una historia de la escritura en el nivel preescolar que de ninguna manera puede ser reducida a una asociación entre formas gráficas y sonoras, sino que consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer; muestra cómo, antes de saber leer y escribir en el sentido convencional del término, los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre sujetos; el modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino

de la apropiación individual de un fenómeno social, pero considerar individual esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) propusieron también un sistema de escritura, el cual divide las etapas en las que el niño involucra experiencia y conocimientos previos que dependen gradualmente del nivel de estimulación que éste haya tenido en su proceso de desarrollo.

Las autoras Ferreiro y Teberosky, (1988) presentaron niveles de desarrollo desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura. Estos son:

El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de *hipótesis del nombre*, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (Ej.: “carro”).

Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (Ej.: “el carro”). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto las siguientes propiedades: *la primera propiedad*, corresponde a la *hipótesis de cantidad*: se exige una cantidad mínima de grafías (tres grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se están discriminando los agrupamientos entre las grafías. Además, sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes. *La segunda propiedad*, se refiere a la *variedad en las grafías*: se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización presenta un desarrollo esencial con la aparición de la *hipótesis silábica*, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas.

El ambiente escolar ha tratado de forjar durante mucho tiempo caminos diferentes para la lectura y escritura, sin embargo estudios han comprobado la relación sólida y dependiente, que se manifiesta en las primeras creaciones que el niño realiza para dejar huella y después dar un significado a través de la palabra oral. El adulto, que pocas veces es consciente del recorrido transitorio que ejecuta el infante antes de llegar a leer y escribir convencionalmente, intenta incluir situaciones complejas para el infante, como el reconocimiento de consonantes a partir de un contexto lejano y sin fundamentación, lo que produce un efecto contrario y no vincula las destrezas necesarias para la consolidación del lenguaje oral y escrito.

La literatura infantil significa el paso para la formación de habilidades lectoras y de escritura, ya que invitan a soñar, construir y reflexionar a partir del texto y su contenido; es el engranaje que posibilita el acercamiento a la palabra, sonido, código y forma, conduciendo a la diferenciación de dibujo y grafía.

Es por ello que los niños disfrutaron de la lectura de cuentos con significado real, envuelto en imágenes atractivas y coloridas; para ellos fue el momento preciso de captar información y guardar en su interior aquellas que les permitieran recordar y contar su propia historia, interpretar, inferir, anticipar, caracterizar, comprobar y relacionar sucesos dentro de un espacio determinado, junto con la acción y su resultado, para más tarde construir, garabatear, formular hipótesis y recurrir al encuentro con el texto escrito y sus múltiples representaciones.

La naturaleza de la investigación fue de tipo descriptiva, ya que se observaron las conductas que reflejaban los niños dentro del contexto escolar.

Dentro de esta investigación se identificaron las habilidades de escritura y proceso de lectura en niños preescolares, reconociendo en qué etapa se encontraban, soportada en el fundamento teórico de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. De esta manera se elaboró una propuesta didáctica que fortaleciera los procesos de lectura y escritura.

4.4 Metodología

Esta investigación fue de tipo descriptiva. La identificación y el análisis de la habilidad de lectura y el proceso de escritura en niños de preescolar se llevaron a cabo a través del abordaje de tipologías narrativas en siete instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali.

4.4.1 Población y muestra

En la ciudad de Santiago de Cali hay aproximadamente 298 000 colegios incluyendo públicos y privados. Esta investigación se realizó en siete instituciones de la ciudad de Santiago de Cali, específicamente en grados de educación inicial (párvulos, caminantes, pre-jardín, jardín y transición).

Demográficamente estas instituciones están divididas así:

- Una institución atiende niños de estrato uno
- Tres instituciones son de estrato dos
- Tres instituciones son de estrato cuatro

4.4.2 Técnica de recolección de datos

Para este proyecto se propuso la técnica de la *observación participante*, por medio de un momento de una actividad diagnóstica inicial y final, que sirvió de mediadora para la observación participativa tanto en el inicio, como en el final de la práctica.

Fue preciso y relevante haber observado de manera asertiva los fenómenos que acontecieron en las aulas referentes a las habilidades de lectura y procesos de escritura.

El presente proyecto se efectuó en las siguientes fases:

- Momento inicial: se verificó el planteamiento del problema, se hizo una breve revisión de los antecedentes, se seleccionó el tipo de investigación y se eligió el sitio de práctica.
- Momento intermedio: trabajo de campo: elaboración de una secuencia didáctica; se realizó el proceso de observación con ayuda de los instrumentos de recolección de información que lo conformaron un diario de campo y la ejecución de las actividades propuestas.
- Momento final: se planteó un análisis, comparando y argumentando la observación realizada y, finalmente, se estableció unas conclusiones frente al proyecto de investigación.

4.5 Análisis y conclusiones

La lectoescritura hace parte esencial del espectro infantil, lo que se manifiesta en las construcciones individuales que ejecutan los niños antes de su paso por la escuela; es comparada con una necesidad, un espacio para cultivar y soñar la vida.

Por consiguiente, se tuvo en cuenta que el deber como maestros y maestras de educación preescolar es potencializar los saberes de lectoescritura que todos los niños y niñas tienen antes de su escolarización; es decir, todos los niños, sin excepción, llegan con pre-conceptos obtenidos por la cultura letrada en el cual están inmersos (en la familia, la comunidad, a través de los medios de comunicación). Por esta razón, no se puede permitir que se restrinjan en el preescolar los usos propios de la lengua escrita que los niños desarrollan a partir de su entorno sociocultural y limitarlos al uso exclusivo del lenguaje alfabético. Teniendo esto en cuenta, fue importante también reconocer que la lógica del pensamiento de los niños, la cual pasa por distintas etapas, no solo se construye

antes y durante su proceso de escolarización, además, siempre está en constante evolución.

La investigación permitió descubrir y realizar un acercamiento a la realidad, la cual va más allá de los postulados teóricos, los ideales y las concepciones tradicionales; esta introdujo una extensa reflexión, la cual parte de las condiciones particulares a que están expuestos los niños en la educación inicial en torno a su proceso de lectura y escritura.

Se observó por ejemplo, que los docentes deben entregar apreciaciones en las cuales los niños deben leer y escribir (vocales, consonantes, combinación de fonemas, escritura de números del uno al quince) en el caso de pre jardín; para jardín y transición aumenta la demanda, de acuerdo con la edad deben estar en capacidad de realizar dictados de frases y hasta párrafos completos, distinguir y escribir números hasta 500.

Esto debido a la presión que se ejerce por parte de algunas personas de la comunidad académica (en el caso de las instituciones privadas) fundamentada en la competitividad de nivel entre instituciones; pasando por alto el desarrollo emocional y cognitivo del niño de acuerdo con la edad.

Los garabatos, el dibujo, el palito, las bolitas, las rayas, el tamaño y la variedad de las grafías, la capacidad para interpretar, deducir, relacionar y anteceder son inicios de un camino extenso y personal hacia la producción de sentido en la expresión y sus derivados.

Lo que permite concluir que, en dos de las instituciones, se desconoce en qué etapa se encuentra el niño (de acuerdo con la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky), lo que hace que los infantes realicen construcción de grafías sin tener en cuenta el paso a paso que lleva cada edad.

Resultó pertinente evidenciar las pocas acciones didácticas que se utilizan en la mayor parte de las instituciones de índole infantil, provocando el desinterés hacia la consolidación de hábitos lectores.

En una de las instituciones, los niños no tienen acceso a los cuentos de manera fácil y permanente, pues estos se encuentran bajo llave y lejos de

su alcance; a diferencia de tres de las otras instituciones que consideran el manejo de los cuentos como parte integral del proceso educativo.

Por último, en esta investigación quedó reflejada la pasión por enseñar y conducir hacia el camino de la integridad física, cognitiva y emocional en pro del desarrollo y las habilidades comunicativas que ejercen poder sobre cada uno de los sujetos que hacen parte del mundo; los niños necesitan un apoyo que los motive a crear, experimentar y a descubrir en la lectoescritura un suceso fantástico.

4.6 Recomendaciones

Crear en las instituciones ambientes de aprendizaje propicios para despertar el interés de los niños, aprovechando los escenarios naturales, patio, parque, biblioteca y en la misma aula de clase.

- Planificar espacios de encuentro periódico donde interactúen los niños, junto con los docentes y padres de familia.
- Identificar los intereses y necesidades de los niños para contribuir a la construcción de conocimiento.
- Reforzar la estructura física de los planteles de educación infantil y así velar por la seguridad física de cada niño.
- Implementar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer la escritura.
- Capacitar constante a los docentes en pro de los procesos de lectoescritura en el aula.
- Reconstruir los contenidos académicos basados en el aprendizaje de la lectura y escritura. (dictado, memorizar, planas).
- Permitir el acercamiento al texto escrito en cada una de sus formas.
- Reconocer la literatura infantil como principal fuente de construcción lingüística.
- Incluir el uso de la biblioteca libre para toda la comunidad en general, sin excepciones ni condición alguna.

- Ver la educación inicial como un momento único para la construcción de habilidades sólidas.
- Tener en cuenta las situaciones reales de la vida cotidiana para que los niños sean usuarios de la lengua oral y escrita en el desarrollo de unas competencias comunicativas sólidas.
- Trabajar desde el currículo de educación infantil contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de un contexto en el que el uso y manejo del lenguaje sea significativo, global y funcional.
- Tener en cuenta la madurez neurológica de los niños para evaluar su desarrollo real (lo que puede hacer solo) y del potencial (lo que puede hacer el niño con ayuda de otra persona). Zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1934).
- Ver a cada niño como un sujeto diferenciado de los demás, autónomo, que se comunica con otros, que apela a su responsabilidad de escribir como sabe, que busca soluciones, que propone ideas.
- Crear un ambiente alfabetizador, con la determinación de un tiempo y un escenario rico en materiales didácticos pertinentes (carteles, libros, revistas, murales, audiovisuales, computarizados, digitales, ideográficos, etc.), que fomente el gusto por la lengua escrita a través de la lectura y producción de todo tipo de textos comunicativos.

4.7 Referencias Bibliográficas

- Andrican, S.; Marín de Sasa, F. y Rodríguez, A. O. (2001) *Puertas a la lectura, Mesa redonda*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfin Limitada.
- Berstein, B. (1993) *la construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: El Griot.
- Betancourt, M. y Puche Ma, E. (1997) *Acerca del Método*. Bogotá, Colombia: MEN. Impreandes S.A
- Brailovsky D. (s.f.). El lenguaje, entendido en el sen Proyecto Educativo. Recuperado de: www.jardindeinfantes.net, daniel@jardindeinfantes.net.
- Burns, S.; Griffin, P. y Snow, C. (2001). Una guía para promover la lectura en la infancia. Recuperado de: www.burnsgriffin@sonw.net.
- Condemarin, M.; Galmades, V. y Medina, A. (1996) *Taller del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A

- Condemarin, M, (2000) *Evaluación autentica de los aprendizajes un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Constitución Política de Colombia (2002). Colombia: Editorial Lito Imperio Ltda.
- Díaz Perea, M. R. y Caballero Hernández, M. A. (2003) El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. En: *Docencia e investigación: Año XXVIII - Enero/Diciembre de 2003 - 2ª Época*. Número 13 (pp. 37-61).
- Ferrerio, E. y Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Ferreriro, E. y Gomez P. M. (1986) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Freinet, C. (1981). *El método natural de lectura*. Barcelona, España: Editorial LAIA.
- Gelb, IJ. (1976) *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial
- Goodman, K. (1986) *El lenguaje integral. Serie de la palabra*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Hurtado V, RD., Hernández, DM, Jaramillo LM (2003) *Lectura y escritura en la infancia, Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Copacabana, Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Jaramillo, A. y Negret, J. C. (2004). *Programa de Letras para la construcción inicial de la Lengua Escrita*. Recuperado de: www.herramientasygestion.com.
- Jurado V F, Bustamante ZG. (s.f.). *Los procesos de la Escritura, Hacia la producción Interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Editorial Impreandes S.A
- Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L. & Molinari, C. (1990). *Alfabetización de niños construcción en intercambio, Experiencias Pedagógicas en el jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Argentina: Apique Grupo Editor S.A
- Ley 115 de 1994 *Ley General de Educación*. MEN. Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López Jiménez, N. E. (s.f.). *formar en investigación: algo más que discursos*. Colombia: Editorial litocentral ltda.
- Marco de acción Dakar (2000) *Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes. Aprobado en el Foro Mundial sobre Educación*. Dakar, Senegal. Recuperado de: www.Campus-oei.org/revista/ríe/22_a09.

- Martínez Hernández, E. (2000). Cultura escrita en el jardín de niños y desarrollo de la conciencia fonológica. *www.martinezhernandez...*
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- Negret, J. C. (1994) *Propuesta Constructiva para el Aprendizaje de la Lengua escrita. Montaje de situaciones significativas*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Negret, J. C. (2000) La función comunicativa y expresiva en los primeros escritos de los niños, colección de hojas pedagógicas. Bogotá, Colombia: Editorial HyG.
- Negret, J. C. (2000) “Niños textos escritos y evaluación, La evaluación en la construcción inicial de la escritura, programa de letras” *juannegret@herramientasygestion.com*.
- Rivera, L. M. (2003) Estrategias de Lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. En: *Revista Digital UMBRAL 2000* – No. 12. pp. 1-14.
- Rodríguez, S. (2001) “Experiencia en Lecto – escritura”. *Pilarogu@starmedia.com*. 2000.
- Sede Regional Del Instituto Internacional De Planeamiento De La Educación, *Informe sobre cómo se enseña a leer en la escuela*. *www.buenosaires.gob.arg*.
- X. EZANOS, Araceli de. Constructivismo: un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase. En : *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 29 41.

Capítulo V.

Juego en libertad, detonante para reconocernos

Lina Piedad Gómez Salamanca*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9763-3741>

Sandra Paola Moreno Vega**
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0386-6419>

Erika Rocio Naranjo Molina***
Orcid: <https://orcid.org/0000000225870892>

5.1 Resumen

El juego como derecho de los niños y las niñas, el devenir de la escuela en ámbitos donde el maestro de infancias configura un discurso, un

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ lipigosa@hotmail.com

** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ Andreni94@hotmail.com

*** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ Ekira_347@hotmail.com

Cómo citar este capítulo

Gómez Salamanca, L. P.; Moreno Vega, S. P. y Naranjo Molina, E. R. (2020). Juego en libertad, detonante para reconocernos. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 89-105). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

pensamiento y unas prácticas basados en la transversalidad del juego y la lúdica; la palabra del docente y el gozo por la participación, en una escuela que es direccionada por la infancia. Estas premisas mueven este texto, en el cual se hace un reconocimiento a los maestros de infancia, quienes desde su cotidianidad tienen la potestad de generar felicidad a los niños y niñas, a la vez que los orientan mediante la lúdica y la libertad.

Este texto pone sobre la mesa propuestas que permiten que el maestro se lea como el dispositivo preciso para que en la educación infantil se generen prácticas pedagógicas y evaluativas movidas por los niños y las niñas, por sus intereses, por su libertad y creatividad. A la vez, se reconoce que la infancia tiene derecho a jugar y participar, lo que conlleva a que el maestro, como garante de los derechos de los niños y niñas, propicie y asegure esta participación de la infancia en todas las decisiones que lo acojan.

Esta propuesta está dedicada a los maestros, a los maestros de infancia. Para ellos; se basa en premisas que describen realidades de la infancia, esa infancia que no se encuentra enmarcada por parámetros biológicos, por etapas de desarrollo o crecimiento, aquella infancia descrita por Kohan (2009) al decir que “La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente: una voz sin palabra, la infancia es puro grito... la infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras” (p. 5). Se dedica esta propuesta al maestro que se comprende a sí mismo como el dispositivo para permitir que ese grito se de en libertad.

5.2 Summary

The game as a right of children, the future of school in areas where the teacher of children forms a discourse a thought and practices based on the transversality of play and play; the word of the teacher and the joy for the participation of the infant, in a school that is addressed by childhood. These premises move this text, which acknowledges the teachers of childhood, who from their daily lives have the power to generate happiness for children, while guiding them through play and freedom.

This text puts on the table proposals that allow the teacher to read as the precise device so that in childhood education pedagogical and evaluative practices are generated by children, by their interests, by their freedom and creativity. At the same time, it is recognized that childhood has the right to play and participate, which means that the teacher, as guarantor of the rights of children, promotes and ensures this participation of children in all decisions that welcome them. This proposal is dedicated to teachers, to childhood teachers. For them, it is based on premises that describe the realities of childhood, that childhood that is not framed by biological parameters, by stages of development or growth, that childhood described by Kohan (2009) to say that “childhood is a cry. Dry, prolonged, intermittent: a voice without a word, childhood is pure shout ... childhood is a shout of voice that makes the words vibrate” (p. 5). This proposal is dedicated to the teacher who understands himself as the device to allow that cry to be released.

Palabras Claves: Juego, infancia, aprendizaje

5.3 La infancia y el juego... un grito

Visto de esta manera, hablar de infancia requiere un contexto, pero, no cualquier contexto. Hablar de infancias requiere un tejido que entrelace lo que significa ser niño, ser niña, con lo que más aman los niños y las niñas. Lo que los constituye y los permea, el centro de su vida. Por esta razón, en palabras de Huizinga (2007) “hablaremos del juego infantil, ese juego que posee de por sí, la forma lúdica en su aspecto más puro” (p. 32). Y se habla de juego y lúdica porque el juego debe tener una intencionalidad, bien sea prevista o espontánea, intencionalidad que surge desde la interacción de las infancias con sus pares.

El juego resulta ser, precisamente, la única posibilidad de las infancias para crear y crearse, para conocer, conocerse y descubrir sus posibilidades; el juego es la oportunidad de comprender sus necesidades, así como las de los demás, para deconstruir la visión del mundo que le presentamos los adultos y desarrollar sus propios imaginarios.

Todo lo que ocurre con las infancias, todas sus experiencias devienen a manera de juego; por tanto, el juego debe estar presente en todo lo que hacen las infancias, todo lo que implique su emocionalidad, su pensamiento, su sentir; la forma de expresarlo, es mediante el juego, como lo indica Huizinga (2007) “la belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego” (P. 19), estas expresiones en los seres humanos ocurren de manera natural, más aún en la infancia.

La propuesta, entonces, apunta a que el adulto, no sólo permita el juego, sino que también lo suscite, que el adulto reconozca la importancia de esta necesidad del niño y la niña y estimule las oportunidades para que se desarrolle sin limitaciones. Es una realidad que en algunas escuelas los adultos se preocupan porque los niños y niñas no se ensucien mientras juegan, lo que conlleva a privarlos de espacios importantes como los campos abiertos o aquellos en los que hay tierra o polvo, y con esto, de momentos felices de libertad, en aras de satisfacer necesidades y creencias de los mayores, tal como lo ilustra Fratto (2017):

Figura 1. Sucios, pero felices



Fuente: Tonucci (2017).

El maestro de infancia tiene la oportunidad de provocar el juego, lograr que todo lo que rodea al niño sea juego, es su desafío, que las llamadas actividades no sean ruedas sueltas, sino que desaparezcan para dar paso al juego, por acciones creadas por y para la infancia. El docente, se puede dar la oportunidad de diseñar escenarios áulicos que susciten diversión y permitan aprendizajes, en los que los niños y las niñas sean felices.

En la siguiente caricatura, Francesco Tonucci (Frato), hace justicia a una fuerte realidad de nuestra sociedad; si bien, el maestro o maestra de infancias cumple con su deber, se debe celebrar que muchos van más allá, ellos, entregan su alma a su quehacer. Sin embargo, la sociedad se ha quedado corta en reconocer esta labor, el sistema, muchas veces cuadrículado, esquematiza el proceder del maestro, la familia se aísla de los procesos de la escuela, la sociedad ignora el valor de los primeros maestros de nuestros niños y niñas: los maestros de educación inicial. Adelante, el maestro ingenia, crea, permite ser a los niños, busca una escuela amena para sus infancias, vence obstáculos y logra hacer felices a los niños a su cargo.



Fuente: Tonucci (2017).

5.4 De la mano para jugar y aprender

La segunda apuesta requiere mencionar la siguiente historia contada por (Tonucci, 2017) Javier de seis años, de Bogotá, después de unos meses de ir a la escuela primaria, le dice a su mamá: “Mami, yo quiero ir a la escuela un día por semana, porque en un día aprendo lo que me enseñan, y los demás días los necesito para jugar” (p. 74).

Los horarios son impuestos por el gobierno. El sistema, los estándares, los espacios encerrados, la falta de materiales... ¡sí, es cierto! Sin embargo, quien marca la pauta es el maestro, luchador, guerrero, siempre generoso, siempre a favor de sus niños y niñas. Es cierto que le requieren actividades, planeaciones, proyectos, reuniones, actas etc. pero es él, el mismo docente quien dispone sus prácticas, quien elabora sus escenarios, quien prepara sus actividades. Esta segunda apuesta se enfoca a pensar en espacios que sean propicios para los niños, las niñas y su juego, a reinventar y enriquecer las prácticas pedagógicas que se generan en el aula.

Así las cosas, el maestro tiene grandes retos, se enfrenta, hoy en día, a competencias fuertes. La tecnología, los medios de comunicación, personajes de caricaturas animadas, como factores externos.

Figura 3. Tenemos cosas más importantes que hacer en el recreo



Fuente 3. Tonucci (2017).

Sin embargo, el maestro o maestra, tiene la opción de asumir esos factores como un reto que lo proyecta generando espacios atractivos para el juego de sus estudiantes, escenarios, incluso, más satisfactorios que el recreo, ese importante momento de la rutina escolar, que la mayoría de veces es el favorito de los niños y las niñas. El docente tiene la opción de perfilarse como un personaje más amigable y atractivo que los protagonistas de los canales infantiles y comerciales, personajes coloridos, llamativos y elaborados por estrategias publicitarias basadas en el estudio del pensamiento y los intereses de las infancias. Esta es una tarea aparentemente difícil, pero depende de la pasión del profesor o profesora, de su entrega, de la capacidad que tiene para conocer a sus discentes, y en esto, los maestros y maestras de infancia son expertos, lo cual hace más sencilla, más amena su labor. El educador o educadora conoce lo que fascina al niño y a la niña, lo cual, combinado con las necesidades que se develan desde la cotidianidad, se convierte en insumo, en beneficio para que emerja el placer de estar en el aula; esta apuesta es fácil de disfrutar si el mentor la disfruta tanto que logra no sólo la atención de los niños y niñas, sino que llega a enamorarlos al punto de que muchos se entristecen los fines de semana porque no estarán con su maestro, con sus pares, en sus espacios de juego.

Los lineamientos gubernamentales obligan a ciertos criterios, pero es potestad del pedagogo enfocar a las infancias con modelos liberadores, no hay nada más fructífero que el aprendizaje en libertad, bien lo afirma Huizinga (2007) “El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello y, en esto consiste precisamente su libertad” (p. 20). De tal suerte que el juego que se desarrolle en el aula, debe estar transversalizado por la libertad, por la creatividad que emerge cuando las infancias se ven abocadas a crearse sus juegos, a pensar roles, a personificar elementos, cuando les permitimos inspirarse para dirigir por sí mismos estos espacios.

Es entonces cuando la creatividad del maestro o maestra aflora, cuando se propone, intenta y logra generar espacios inspiradores que conduzcan a las infancias a producir nuevas ideas, a descubrir conocimientos, espacios en los que se permite al niño y la niña ser, con actividades no tan elaboradas para que siga siendo juego, pues a la luz de Huizinga (2007) “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego” (p. 20).

Esta premisa suscita que la mente de los docentes se ponga a prueba, pero existen alternativas, puntos de apoyo, herramientas de las que se puede valer para lograr cumplir este cometido. Un ejemplo claro lo brinda Kohan (2009) al afirmar:

La pedagogía no es un tiempo, un discurso, un saber, un espacio, un lenguaje. La pedagogía es un imposible y, con él, es la mayor de todas las utopías de este mundo: llegar a la infancia. Quién sabe, con la filosofía, en una experiencia de pensamiento podemos asomarnos a la infancia. (p. 115).

Este autor habla de experiencias de pensamiento, con lo cual surge la idea de una pedagogía, que puede ser real; la manera, la mediación sería el juego como movilizador preciso para procesos de pensamiento. El juego, la lúdica, mediados en este espacio, por la filosofía, por la pregunta, por la libertad de cuestionar y cuestionarse, por la posibilidad de permitir que afloren las ideas, se nutran con la pregunta del otro y se resuelvan, quizás, con otras preguntas.

Puede que otras estrategias tengan cabida en esta aventura, muchas estrategias que dependen de la capacidad del pedagogo para escuchar a sus alumnos, en contextos en que ellos juegan y crean caminos, los disponen como les parece y proponen variaciones.

Otras estrategias nacerán de la infancia del educador, sus experiencias de vida, el contacto con la infancia en el recorrido de su existencia, de sus ideas e imaginarios infantiles, de lo que lo ha construido como ser humano, de las posibilidades que le brinda la literatura que permea sus prácticas, de sus aficiones, de sus costumbres. Estas estrategias, su didáctica, le otorgan la posibilidad de imprimir toques mágicos en sus prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, Huizinga (2007) pone en escena un importante componente de los juegos de algunos niños y niñas, al afirmar que: [...] “para los niños aumenta el encanto del juego si se hace de él un secreto” (p. 26). El secreto puede profundizar la vivencia, lo dispuesto por el maestro; además, sería genial que sea el adulto quien proponga el secreto. La sencillez de esta idea demuestra que para encantar a los niños y niñas no se requiere de situaciones o estrategias demasiado elaboradas, lo que encanta al niño es lo mágico, lo sencillo, lo hermoso.

Para esto no existe una fórmula mágica, sin embargo, sí se puede decir que el maestro o maestra, desde su cotidianidad con las infancias, puede permitirse detectar otros componentes, tal vez, los más valiosos, los que surgen de las ideas de los niños y las niñas, los que hacen que sus juegos sean encantadores, los que permiten el disfrute... lo importante es saber observar y escuchar a la infancia.

Figura 4. Disculpen si molesto



Fuente: Tonucci (2017).

Esta caricatura, permite comprender cómo los niños y niñas no son seres pasivos, ignorantes a la espera de un adulto que les enseñe porque el adulto si sabe. El maestro Tonucci (2017) muestra cómo podemos entender que los niños y niñas son capaces de ayudarnos a cambiar la ciudad, y si pueden hacerlo con la ciudad, es posible también con las prácticas pedagógicas de la escuela. Lo importante es reconocer a los niños y niñas, que los escuchemos y satisfacer sus necesidades. Frato ilustra esta imagen pensando en una ciudad de los niños, en la que ellos son protagonistas, y por esto la ciudad se piensa para ellos. ¿Es posible

este planteamiento en la escuela? Ha sucedido que planteamos una escuela llena de niños y niñas, para satisfacer las necesidades de los padres, con horarios para que ellos puedan trabajar, direccionadas por adultos. Es preciso que los maestros y maestras piensen la escuela de los niños, que den cabida a sus ideas. Los mentores de infancia lo pueden hacer posible, son muy sensibles a las necesidades e intereses de sus alumnos, a sus colores, a sus pasiones.

La idea de un educador que se permite este tipo de cambios, la idea de unos niños y unas niñas que viven este tipo de experiencias, hace pensar en positivo, hace que se vuelva a creer en las pedagogías con la infancia. Kohan (2009) formula un cuestionamiento al respecto: “En ese contexto, vale la pena preguntar si será posible educar la mirada para otra sensibilidad ¿puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar de reconocimiento?” (p. 31).

La respuesta a este planteamiento es personal, está dada por la voz de cada maestro, depende de su tenacidad para lograr su cometido, de cómo se argumente, cómo perciba la infancia, cómo quiera llegar a ella.

Figura 5. ¡A cada derecho le corresponde un deber!



Fuente: Tonucci (2017).

En esta imagen, el maestro Frato se permite recordarnos que como garantes de los derechos de los niños, no sólo estamos en la obligación de respetar sus derechos, sino que debemos velar por su obligatorio cumplimiento. El juego, corresponde al Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, lo cual nos debe hacer pensar no sólo en respetar su juego, sino que debemos garantizar que juegue.

5.5 Jugando crezco, me reconozco

Cuando el maestro logre llegar a este punto, cuando sus prácticas se encaminen a la libertad para descubrir, cuando logre desarrollar su sensibilidad para detectar momentos importantes de aprendizaje de sus estudiantes, momentos álgidos en los que logre descubrir los avances de las infancias, y, mediante esto, garantice el derecho de los niños y niñas a jugar, podrá dar el siguiente paso, el cual permite que se pueda reconocer lo positivo en el aprendizaje de cada uno de sus niños y niñas, desde la integralidad. El docente, entonces, podrá dar paso a lo que sugiere Meirieu (2009) “decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento” (p. 108).

Este importante paso conlleva a que el maestro pueda observar, desde su silencio, lo que ha alcanzado, lo que cada uno de sus niños y niñas ha logrado, lo que han avanzado. Entonces, podrá comprender que ha descubierto un sueño que tal vez ni reconocía, que para Platón, citado por Kohan (2009) consiste en que [...] “la infancia puede ser algo muy diferente del objeto de nuestra pasión formadora; puede no sólo ser lo que es educado sino también lo que nos educa” (p. 8). Así las cosas, el educador ha logrado aprender de sus niños y niñas; al permitirles la libertad, se da la oportunidad de crecer con ellos.

Es este un momento definitivo, que, con el paso del tiempo, será automatizado, por medio de la observación, del compartir con sus alumnos y alumnas, de su cotidianidad. Esta práctica está directamente relacionada con su concepción de infancia, la cual habrá cambiado en este proceso. Para Santos Guerra (2003) “la forma de evaluar devela el concepto que

el docente tiene de lo que es enseñar y aprender” (p. 74). Por tal motivo, en este punto, se reconoce una propuesta en la que el maestro centra su interés en el niño y la niña, más no en lo que él, como adulto desea. Si lo que planea para su día a día se moviliza en la libertad, su evaluación se debe basar en la libertad.

Si, como lo plantea Kohan (2009): “no se trata de pensar una escuela que forme niñas y niños para que sean algo diferente de lo que son” (p. 32) y el maestro lo comprende, su seguimiento tendrá este tinte. Sus prácticas evaluativas se enfocarán con respeto por la individualidad, por la diferencia y estarán mediadas por los derechos de los niños, en especial, para este caso, en el Artículo 31: Derecho al tiempo libre y al juego.

Así las cosas, en este caso, el juego tiene una intencionalidad, no sólo limitada al aprendizaje de los niños y las niñas, sino que se enmarca en contextos de seguimiento a las infancias. En la voz de Huizinga (2007): “el juego posee considerable importancia, que cumple con una finalidad, si no necesaria, por lo menos útil” (p. 12). Esta finalidad puede ser que el maestro descubra quiénes son el niño y la niña, los intereses que tienen y la manera en que avanzan durante el devenir del tiempo en su institución.

A la vez, teniendo en cuenta que los responsables de los procesos de los niños y las niñas, son los adultos, y en este caso, los maestros, se puede comprender que estos procesos deben encaminarse a que el maestro revise sus prácticas y se ponga frente a un espejo, para develar la incidencia de sus propuestas. Al respecto, Caminolli, A. Celman, S. Litwin, E. Palou, M. (1998) infieren que “Los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza” (p. 12). Es decir que la evaluación no es para medir las infancias, esta debe generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, como un importante punto de partida para potenciarlas.

Es imprescindible recordar que el acto evaluativo no se puede desligar de lo cotidiano, es decir que no hay momentos específicos de evaluar y otros en que se deje de lado, en cada momento el maestro está atento a observar y escuchar a sus alumnos, en medio de la libertad otorgada por derecho natural de cada uno.

Figura 6. Art: 31 los niños tienen derecho al tiempo libre y al juego



Fuente: Tonucci (2017).

Es decir que el juego será el momento crucial para el seguimiento de los niños, las niñas y del maestro; el juego, que permea todos los procesos en la Institución, el juego transversalizando cada momento de la cotidianidad, el juego del que el niño y la niña son conscientes, sobre el cual Huizinga asegura: “el niño juega con una seriedad perfecta y, podemos decirlo con pleno derecho, pero juega y sabe que juega” (p. 33). De tal suerte que en la escuela, todo es juego, desde el saludo matutino con el maestro, hasta una salida pedagógica a sitios históricos de la ciudad. Todo estará enmarcado como juego, todo se mueve bajo esa premisa, el maestro lo comprende, lo aprovecha, lo disfruta.

Si los niños y las niñas saben que juegan y reconocen la seriedad del juego, es coherente pensar en que ellos deben hacer parte activa de sus procesos evaluativos. En la voz de Caminolli, Celman, Litwin, & Palou (1998), se puede afirmar que “analizar la evaluación desde esta perspectiva significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes tanto por parte de los docentes, como de los propios alumnos” (p. 15). Los niños y las niñas se hacen conscientes, no sólo del juego, sino que son conscientes de su proceso y aportan a los planteamientos del maestro. Es decir que la participación activa del estudiante, a lo largo del proceso, es garantía de que puede asumir la responsabilidad de evaluarse, evaluar al otro.

Figura 7. Los niños tienen derecho a expresar su opinión en todas las decisiones que los afecten



Fuente: Tonucci (2017).

Si se toma en cuenta que los niños y las niñas pueden participar en las decisiones que los afecten, y, como lo hemos repasado, somos garantes de sus derechos, es nuestro deber involucrarlos en todos los procesos, incluyendo, obviamente el de evaluación. Ellos pueden hacer grandes aportes, depende del maestro permitir que se expresen, impulsarlos a que lo hagan, y así, garantizar su participación. En la voz de Caminoll et al, (1998) “si en la evaluación se invertían las relaciones de saber en poder, este es el momento de recuperar los saberes y otorgarle poder al estudiante en un acto que recupere el lugar de la justicia al reconocer que quien mejor sabe es el mismo que aprendió” (pp. 29-30). Es así como el maestro busca empoderar a los estudiantes, a las infancias, quienes forman un carácter crítico que enriquece sus conocimientos y aporta al crecimiento personal de los demás.

Se puede señalar entonces que el maestro amplía la perspectiva evaluativa, enriquece los saberes respecto a la evaluación, como lo mencionan de Caminoll et al (1998) “En un clima de mutuo respeto, ayudar a la construcción del conocimiento evaluativo” (p. 29). Es decir, que el acto evaluativo se convierte en un constructo colectivo, entre maestros, estudiantes y padres de familia.

El maestro Tonucci (2018) afirma “La única manera que yo consigo describir proceso de evaluación, es lectura de la experiencia, pasado un tiempo los protagonistas en la experiencia educativa leen lo que ha pasado ¡los protagonistas!, no el maestro. El maestro, los alumnos y los padres se encuentran para ver lo que ha pasado” (Tonucci, F. Universidad Distrital, conferencia, “Los niños y las niñas piensan de otra manera”. Colombia. 2018).

De esta manera, esta propuesta se configura como una opción para potenciar las prácticas educativas con infancia, con la participación activa de los niños y las niñas, quienes asumen un papel protagónico de comienzo a fin del proceso, un proceso mediado por el juego, configurado por un maestro innovador.

Figura 8. Las reformas para la infancia son necesarias



Fuente: Tonucci (2017).

Huizinga (2007) “El juego oprime y libera, el juego arrebat, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía” (p. 15).

5.6 Referencias Bibliografía

- Caminolli, A.; Celman, S.; Litwin, E. & Palou, M. (1998). La Evaluación de los aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (pp. 62-92). Buenos Aires, Argentina; Barcelona, España; D.F., México: PAIDÓS.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial, S.A.,.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. D.F., Mexico: Progreso.
- Santos, M. A. (2003). Dime Cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. En: *Revista enfoques educacionales*. Volumen 5 (1). pp. 69-80.
- Tonucci, F. (2017). *Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.; Universidad Distrital. Conferencia, “Los niños y las niñas piensan de otra manera”. Colombia.
- Tonucci, F. (2017). *Sucios pero felices. Caricatura. Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.
- Tonucci, F. (2017). *Nuestros Maestros son Importantes. Caricatura. Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.

Capítulo VI.

Formación de docentes para la infancia en el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software SCRATCH

Katherynne Carballo Marín*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-9144>

Gustavo Adolfo Beltrán**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6415-9588>

6.1 Resumen

El presente capítulo no busca realizar juicios de valor sobre la actuación de los docentes formadores o en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia; la postura y propósito de los autores pertenecientes al Grupo de Investigación Pedagogía e Infancia es dar a conocer la incidencia de las TIC en la formación de docentes. Para lograr el objetivo se diseñó un plan de acción que permitió conocer

* Universidad de la Amazonia (Udla)

Florencia, Colombia

✉ k.carballo@udla.edu.co

** Universidad de la Amazonia (Udla)

Florencia, Colombia

✉ g.beltran@udla.edu.co

Cómo citar este capítulo

Carballo Marín, K. y Beltrán, G. A. (2020). Formación de docentes para la infancia en el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software SCRATCH. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 107-128). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

de primera mano y de forma contextualizada la realidad. Así mismo, la descripción de la problemática fue abordada desde el establecimiento de categorías de análisis que conllevó a identificar el nivel de actualización académica que tienen los docentes en el uso de las TIC.

La investigación consistió en hacer evidente los aportes metodológicos del constructivismo los cuales se hicieron presentes en el aula de clase de forma combinada. Así mismo, se validó la importancia y relación de las teorías del aprendizaje con la tecnología; a la vez se lograron avances en la modificación de las estructuras cognitivas mediante las experiencias de interacción con el medio tecnológico, siendo clara la importancia de los elementos mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: *Scratch*, TIC, brecha digital, pedagogía, didáctica, competencias TIC.

6.2 Summary

This chapter does not seek to make value judgments on the actions of the teaching trainers or in formation of the Bachelor's Degree in Children's Pedagogy of the University of the Amazon, the position and purpose of the authors belonging to the Research Group Pedagogy and Childhood is to publicize the impact of ICTs on teacher training. To achieve the objective, an action plan was designed that allowed us to know reality in a contextual way. Likewise, the description of the problem was addressed from the establishment of categories of analysis that led to the identification of the level of academic updating that teachers have in the use of ICTs.

The research consisted of making clear the methodological contributions of constructivism which were present in the classroom in combination. Likewise, the importance and relationship of learning theories with technology was validated, while progress was made in modifying cognitive

structures through experiences of interaction with the technological environment. The importance of the mediating elements in the teaching and learning processes is clear.

Keywords: Scratch, ICT, digital divide, pedagogy, didactics, ICT competences.

6.3 Introducción

A nivel de actualización académica en los últimos años se han realizado investigaciones con el objetivo de conocer el grado de formación que tienen los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, y el nivel de incidencia de estos conocimientos en la práctica educativa. Evidenciándose que los docentes más jóvenes se preocupan por la incorporación de las TIC en los procesos de formación propios y de enseñanza, aspecto que poco se nota en los docentes de más edad.

Un factor determinante en la problemática es el acceso a la tecnología, el cual hace referencia a la mínima posibilidad que tienen los niños en las instituciones educativas como los maestros en formación de acceder a la sala de sistemas o informática, la cual se ve interrumpida por el desconocimiento y falta de formación que tienen los docentes en general con relación a las herramientas virtuales pertinentes para la educación, especialmente la inicial; esto permite afirmar que el futuro docente desconoce las posibilidades que brindan las TIC, aplicadas en el ámbito educativo y particularmente la herramienta Scratch para niños, la cual se convierte en un desafío para los docentes de infancia en ejercicio y formación, tanto en el plano del diseño pedagógico como en su ejecución en el aula (Pérez, 2007).

Por ende, la investigación buscó identificar la incidencia que tiene el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch. Kenski (citado en Medeiros, 2001) afirma que la utilización de las TIC afecta a todos los campos educativos y encamina a las instituciones a la adopción de una cultura informática educativa,

que exige una reestructuración sensible, no sólo de las teorías, sino de la propia percepción y acción educativa; con ello se busca disminuir el desconocimiento y aumentar las posibilidades que brindan las TIC a la educación desde aspectos pedagógicos, didácticos y prácticos.

Desde una perspectiva teórica la investigación se fundamentó en la actualización de los docentes en formación, además de generar conocimiento en torno al uso pedagógico y didáctico de las TIC, en este caso a través del software Scratch; a la vez, la investigación buscó validar o refutar afirmaciones como las planteadas por Kenski con respecto a “cómo la utilización de las TIC afecta a todos los campos educativos”.

6.4 Problema de investigación

Descripción del problema. Se concibe que las TIC en la sociedad actual permiten tener acceso a la información y conocimiento de forma casi que inmediata e ilimitada y que esto a la vez genera impacto en los contextos educativos, debido a que posibilita poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación (Díaz, Pérez y Florido, 2011). Desde esta perspectiva, la educación y la formación son pilares sobre los que se sustenta la sociedad de la información, en una época donde las transformaciones sociales y culturales buscan nuevas formas de adquirir conocimiento.

En este sentido, el rol de las TIC en los contextos educativos, ha generado amplios debates donde grupos de investigación (desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza, 2016) se han preguntado “en qué medida realmente favorece al aprendizaje las TIC”. Los autores invitan a trascender y evaluar estrategias educativas que conlleven a transformaciones en el saber del estudiante en cuanto a aprendizajes o acciones apoyadas por las TIC.

Es así, como se hace necesaria la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se debe trascender el manejo técnico y centrarse en competencias TIC desde dimensiones pedagógicas,

didácticas, reflexivas y críticas en torno al papel que tienen las tecnologías en la construcción social del conocimiento. (Pontificia Universidad Javeriana- Cali, 2016, p. 9).

Desde lo expuesto en el párrafo anterior y como lo mencionan Martí (2003) y Coll (2004, 2008), las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje incluso llegando a la construcción de aprendizajes significativos. Es de resaltar que las tecnologías de la información y la comunicación permiten trascender las barreras temporales y espaciales en cuanto al acceso a la información e incluso a la educación tanto a distancia como virtual.

Por otro lado, el documento “Competencias y estándares TIC”, propone unas habilidades de formación profesional docente para el siglo XXI que busca la consecución de una sociedad mediada por las TIC donde la educación sea de calidad usando las tecnologías de una forma reflexiva conllevando a un impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje que contribuyan a una sociedad que se organiza, trabaja y aprende.

6.5 Justificación

La investigación permitió identificar la incidencia que tiene el uso didáctico de las TIC utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch; para ello Kenski (citado en Medeiros, 2001) afirma que la utilización de las TIC afecta a todos los campos educativos, y encaminan a las instituciones a la adopción de una cultura informática educativa que exige una reestructuración sensible, no sólo de las teorías, sino de la propia percepción y acción educativa, con ello se busca disminuir el desconocimiento y aumentar las posibilidades que brindan las TIC a la educación.

Según Gisbert (2005) para lograr esta transformación se hace necesario que se produzcan cambios en las siguientes esferas: la comunicación; para ello el profesor en espacios tecnológicos debe cambiar la forma de comunicación síncrona (cara a cara y teniendo al interlocutor siempre presente en tiempo real). La comunicación a través de herramientas tecnológicas como chats

o videoconferencias, incorporando la comunicación asíncrona también en espacios digitales (comunicación mediada y en tiempo no real). Con ello, se establecen nuevos canales y espacios adecuados para el aprendizaje. A nivel de estrategias metodológicas los espacios tecnológicos requieren metodologías más dinámicas y participativas, para que todos los participantes del proceso puedan sentirse integrantes y miembros del grupo. Por otro lado, se tiene la función informadora, ni los docentes, ni las instituciones formales de educación pueden pretender poseer toda la información. De esta forma, el rol del docente cambia y pasa de ser poseedor de la información a facilitador y orientador de la misma, con lo cual se rompe un paradigma actual.

Dentro de las implicaciones prácticas de la presente investigación se buscó validar la conveniencia de utilizar el software Scratch como herramienta didáctica y virtual; se pretendió resolver problemáticas como el no acceso a software especializado para el nivel de educación inicial y básica; es de tener en cuenta que el Scratch es de libre uso y distribución.

Desde una perspectiva teórica la investigación, tiene como tarea fundamental la actualización de los docentes en formación y en ejercicio, además de generar conocimiento pedagógico y didáctico de las TIC, en este caso a través del software Scratch; a la vez la investigación buscó validar o refutar afirmaciones como las plateadas por Kenski con respecto a cómo la utilización de las TIC afecta a todos los campos educativos. De igual forma Papert (1999) con se identificó la afirmación que toda revolución educativa requiere de poderosas herramientas a modo de palancas de cambio, esto para refiriéndose a las TIC como estrategia para escenarios educativos antes no imaginados.

Por consiguiente, la investigación presenta una utilidad metodológica debido a que buscó el acceso a la tecnología a través de la construcción de un plan de acción para la formación docente en el uso de las TIC, con lo cual se sugirieron estrategias, contextos y variables para utilizar el Scratch como herramienta didáctica para la comprensión y utilización de las TIC.

6.6 Marco teórico

El constructivismo es uno de los esquemas ampliamente aceptados a nivel teórico por los docentes, y el socio constructivismo, una vertiente pertinente para potenciar las prácticas formativas, generando aportaciones metodológicas interesantes que se pueden utilizar en el aula de clase de forma combinada.

Las teorías del aprendizaje han tenido relación con la tecnología de forma diversa, donde las implicaciones prácticas de las TIC dependen en buena parte de los enfoques teóricos que la sustentan. Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje de corte conductista, se resalta el condicionamiento clásico y el operante que fundamentan la enseñanza programada, la cual “consta en la secuenciación de la materia en pequeñas unidades y el refuerzo de las respuestas positivas” (Vila, 2012).

Así mismo, el cognitivismo surge de una dinámica del aprendizaje que propone la modificación de las estructuras cognitivas mediante las experiencias de interacción con el medio. Es de resaltar que la teoría del conductismo cognitivista, la teoría del aprendizaje por descubrimiento, la teoría de la equilibración y las investigaciones en el modelado desde las TIC trabajan el concepto de metacognición donde las teorías mencionadas investigan “instrucciones con que resolver determinados problemas” formando simulaciones donde el alumno aprende haciendo, actualmente el programa Scratch mantiene parte de esa ideología (Ivila, 2012).

Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky (1995) resalta la importancia de los elementos mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje; el lenguaje y el hecho de que la lengua es básicamente social fundamenta el postulado de la zona de desarrollo próximo (ZDP); lo anterior tomó mayor importancia durante finales del milenio pasado, debido a que elementos mediadores como la televisión, el video y el computador permitieron o facilitaron la enseñanza sin trabajar en complejos entornos de aprendizaje.

Retomando postulados anteriores, el constructivismo tiene un enfoque psicológico, psicopedagógico y psicosocial, que se orienta hacia la premisa de que el sujeto construye, mediante la interacción activa con el medio físico y social, un conjunto de conocimientos y experiencias; que conllevan

a proyectos que le permiten comprender, aplicar y elaborar productos que pueden ser socializados y, por ende, utilizados en introducir mejoras en la comunidad. De esta forma, aquellos que hacen parte de estos proyectos comparten una finalidad y particularidad propia del trabajo por proyectos. Dewey y Kilpatrick; basan sus postulados en el aprender haciendo desde acciones interdisciplinarias, constructivistas, significativas; aspectos que el software Scratch promueve y propia ampliamente.

La ISTE (2008) actualizó las NETS.T– por sus siglas en ingles “Estándares Nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para docentes”– presentando las condiciones necesarias para utilizar efectivamente las TIC en procesos de aprendizaje. Aspectos como la visión compartida tienden a vincular activamente a toda la comunidad educativa; para ello la formación de líderes empoderados en la educación genera cambios, pero se hace necesario la planeación e implementación de acciones sistémicas que permitan asegurar la efectividad de aprendizaje mediante la inclusión de las TIC y los recursos digitales; para lograrlo se hace necesaria un financiación permanente a nivel de infraestructura TIC que sea planeada y sobre todo adecuada. Los aspectos antes mencionados se complementan con la capacitación de formadores cualificados que resulten, como se indicó al inicio, “Líderes” en el uso de las TIC, que promuevan capacitación, así como oportunidades para el desarrollo de prácticas que mejoren las habilidades en cuanto al manejo de recursos tecnológicos.

En este sentido el objeto de la presente investigación se centró en promover –desde el espacio académico Educación y Comunicación del V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia–, acciones que permitieron identificar los saberes previos de los estudiantes; además de aprendizajes los cuales conllevaron a la vinculación de los contextos de prácticas externos a la institución universitaria, generando un vínculo con la comunidad que se transformó en alianzas para potenciar dichos aprendizajes, tanto de maestros en formación, como de los que se encuentran en ejercicio.

Por su parte, la OEI, (2008) afirma que:

...No cabe ninguna duda que la introducción de las tecnologías de la información en el sistema educativo está teniendo un impacto extraordinario. El potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado (p. 12).

Es decir, que el uso de las TIC no sólo genera cambios enormes en la educación, sino también habilidades y competencias esenciales para el mundo digital y globalizado de hoy, como se pretende en las metas educativas 2021 en la educación que se quiere para la generación de los bicentenarios.

6.7 Diseño metodológico

El enfoque de la investigación es mixto: cualitativo y cuantitativo, porque según Hernández, Fernández y Baptista (2006), consiste:

(...) en utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p. 81).

En este sentido la investigación utilizó un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial, como el propuesto por Hernández et al. (2006), los cuales reconocen dos variantes principales, la primera diseños independientes, pero cuyos resultados se complementan en cada una de las etapas.

Después de analizar los diseños propuestos por Hernández et al., (2006) se determinó la utilización del diseño de aplicación independiente en cuanto se utilizaron técnicas e instrumentos por separado, pero a partir de los datos y resultados obtenidos durante la investigación se construyó un solo reporte.

I. Enfoque de la investigación. El presente trabajo de investigación se orienta desde el enfoque de Elliot (2000), que adopta el paradigma mixto, afirma:

... esto toma importancia cuando se analiza la postura crítica ante la capacidad del método científico en cuanto a la comprensión e interpretación de las interrelaciones humanas que juegan un papel decisivo en la resolución de los problemas que tienen lugar en el ámbito de la realidad concreta de la escuela. Rechaza la pretendida objetividad de la ciencia positivista y en el lugar plantea un marco de interpretación etnosociológico que, partiendo de la intersubjetividad, ofrece la posibilidad de contribuir a lograr una interpretación y explicación más profunda de los problemas propios de la práctica educativa (p. 88).

El presente enfoque aportó a la investigación técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso de investigación los cuales implicaron el manejo de datos cualitativos, que a su vez permitieron describir y medir los hallazgos al identificar la incidencia que tienen sobre la formación de docentes de infancia pertenecientes al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, en el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch.

II. Diseño de la investigación. El tipo de investigación fue de corte descriptivo puesto que buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno analizado, en este caso la incidencia que tiene sobre la formación de docentes de infancia el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch. donde se describen las tendencias de formación en competencias TIC de un grupo poblacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

III: Población. El campus donde se desarrolló la investigación es el Campus Porvenir, en el cual se encuentran ubicados tanto estudiantes, como docentes adscritos al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, modalidad a distancia. Por tanto, la ubicación (Región Amazónica) de la Universidad de la Amazonia da una idea de la población estudiantil, – en total ocho mil– donde los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil para el período B del 2016, fueron 364, los cuales por la modalidad del programa estaban diseminados por los 17 municipios del Caquetá y Sur del Huila.

En la actualidad aumenta la población desplazada, víctimas de la violencia y de otros factores como la crisis económica. La mayoría de los estudiantes son de escasos recursos económicos, presentan características humildes al igual que campesinas; esto hace que tuvieran dificultades al adquirir acceso a la tecnología. Sumado a esto se desempeñan como trabajadores informales, transportadores informales, oficios varios, empleados, otros tienen pequeños negocios, trabajos temporales.

6.8 Supuesto de investigación

La presente investigación estableció como supuesto investigativo que el software Scratch tiene un uso didáctico además de pedagógico. Estos aspectos producen incidencia en la formación de docentes de primera infancia pertenecientes al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia.

Variables. Según González (2004), las variables se utilizan para designar cualquier característica o cualidad de la unidad de observación; son los elementos principales del problema, de los objetivos de ellas se habla en los marcos, en la metodología se plantea la forma de observarlas, medirlas, presentarlas y analizarlas.

Variables independientes. Son las causas que generan y explican los cambios en la variable dependiente. En este sentido las causas son la poca existencia de documentos e investigaciones sobre la incidencia que tienen las TIC en la formación de docentes.

Es también un causal de desequilibrio en los procesos la brecha digital existente entre las personas objeto de investigación.

Otra causa de la problemática es la poca comprensión que se tiene en cuanto a la utilidad didáctica del software Scratch. Así mismo, el uso pedagógico y didáctico del software Scratch en la formación de docentes de primera infancia.

Variable Dependiente. Se modifica por acción de la variable independiente, efectos o consecuencias que se miden y que dan origen a los resultados de la investigación.

Las consecuencias directas son:

- Fundamentación descontextualizada y sin carácter académico en cuanto a competencias TIC que se deben abordar en la formación de docentes.
- Trabajos, actividades y prácticas que no vinculan de forma significativa las TIC
- Acciones pedagógicas y didácticas que no aprovechan las herramientas TIC
- Propuestas didácticas que no utilizan herramientas TIC para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje.

6.9 Procedimiento

La metodología se desarrolló en cinco (5) fases:

FASE 1: Selección de la Muestra o población objeto de investigación: Criterios de selección del grupo de estudiantes focalizados.

FASE 2: Diagnóstico con respecto a la relación con las TIC: En esta fase se indagó acerca de los saberes previos con relación al uso de aplicaciones o programas computacionales. Igualmente, acerca de las concepciones y estrategias que poseen los docentes con relación al uso de aplicaciones o programas computacionales.

FASE 3: Relación de las TIC en educación: En esta fase se indagó sobre cuáles son las expectativas de los estudiantes objeto de estudio con respecto al uso pedagógico de las TIC. Así mismo, la intencionalidad pedagógica en la práctica docente.

FASE 4: Construcción e implementación de la propuesta: en esta fase se diseñó un plan de acción para la formación de docentes (en ejercicio y formación) en el uso didáctico de las TIC utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch.

FASE 5: Evaluación: Conocer la incidencia que tiene sobre la formación de docentes de primera infancia, en el uso didáctico de las TIC utilizando como herramienta pedagógica el software Scratch.

6.10 Descripción del plan de acción

Es pertinente mencionar, que cada uno de los talleres fue debidamente planeado en relación al cumplimiento del objetivo general del proyecto de investigación, teniendo en cuenta el desarrollo de la malla curricular abordada por la docente titular y los intereses de la población objeto de estudio. Así mismo, se tuvieron en cuenta las diversas estrategias y la creación de ambientes significativos que ayudaron a mejorar las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aspectos metodológicos del plan de acción. Fue una herramienta de gestión que permitió dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, orientar estratégicamente los objetivos y las acciones fijando aprendizajes esperados, así como aspectos de evaluación en el marco de los procesos desarrollados. Con ello se logró especificar objetivos de acuerdo con las necesidades identificadas en el análisis de resultados.

El plan de acción sirvió para determinar los objetivos, procesos, aprendizajes y experiencias significativas que se adquirieron en el uso pedagógico y didáctico del Scratch en la formación de licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, el cual se realizó en las fechas propuestas; cada responsable de actividad garantizó el desarrollo del proceso, desde una perspectiva de la evaluación formativa y sumativa.

Cuadro 4. *Plan de Acción*

Actividad	Objetivos	Recursos	Proceso	Aprendizajes esperados	Actividades de evaluación
<p>CONTENIDO 1: Taller Conociendo Scratch FECHA: 31 de marzo de 2017</p>	<p>Aproximar al docente en formación y ejercicio en ejercicio al software Scratch</p>	<p>Software Scratch. Equipos de cómputo. Sala de Sistemas.</p>	<p>Presentación del software Scratch y sus diferentes menús y áreas de trabajo. Almacén de bloques. Menú principal. Zona de scripts. Escenario, vestuario. Elaboración de la animación de forma guiada y secuencial.</p>	<p>Identificar los diferentes módulos de trabajo en el Scratch. Buscar dentro de los escenarios uno adecuado para la actividad propuesta. Conocer el Scratch a partir de la creación de una animación que involucre un escenario y un objeto.</p>	<p>Presentación de un escenario animado en Scratch que contenga movimiento; para ello el objeto debe contener bloques de la galería de comando.</p>
<p>CONTENIDO 2: Taller Utilidad didáctica del Scratch FECHA: 7 de abril de 2017</p>	<p>Comprender la utilidad didáctica del Scratch a partir de la construcción de un cómic animado.</p>	<p>Software Scratch. Equipos de cómputo. Sala de Sistemas. Lectura La utilidad didáctica del cómic. Granja José Javier. Getxo (Bizkaia)(s.f.)</p>	<p>Exposición sobre la utilidad didáctica del cómic. Apreciaciones y establecimiento de parámetros para la elaboración de un cómic usando Scratch.</p>	<p>Comprensión didáctica de los cómics. Correspondencia de los cómics propuestos con los parámetros de lectura y orientaciones dadas. Utilidad de los cómics en los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Socialización de los cómics y puntuación de acuerdo a las apreciaciones de los asistentes.</p>

Continuación cuadro 4.

Actividad	Objetivos	Recursos	Proceso	Aprendizajes esperados	Actividades de evaluación
<p>CONTENIDO 3: Taller Aprendiendo y jugando con Scratch</p> <p>FECHA: 21 de abril de 2017</p>	<p>Realizar juegos en Scratch con la finalidad de promover el desarrollo óculo manual.</p>	<p>Software Scratch. Equipos de cómputo. Sala de Sistemas. Lectura el juego en la primera infancia.</p>	<p>Exposición sobre el juego en desarrollo motor. Procesos óculo manuales, ejemplos prácticos.</p>	<p>Realizar un juego en Scratch con la finalidad de promover el desarrollo óculo manual. Aprendizaje.</p>	<p>Juego en Scratch con la finalidad de promover el desarrollo óculo manual. Aprendizaje. Utilización de los bloques de sensores y movimiento</p>
<p>CONTENIDO 4: Taller de sonidos y voces en Scratch</p> <p>FECHA: 28 de abril de 2017</p>	<p>Elaborar presentaciones que involucren imagen y sonido.</p>	<p>Software Scratch. Equipos de cómputo. Sala de Sistemas. Audífonos Programación en Scratch bloque de sonidos</p>	<p>Exposición sobre el bloque de sonidos y sus posibilidades didácticas. Apreciaciones y establecimiento de parámetros para la grabación de sonidos o voces propias en Scratch. Socialización de dos ejercicios de programación en Scratch usando sonidos el primero el piano y el segundo denominado aprende colores.</p>	<p>Comprensión didáctica de la importancia de los elementos multimediales y sonoros en los procesos de enseñanza y aprendizaje Aprender a programar aplicaciones de contengan sonidos de repositorios o propios.</p>	<p>Construir y socializar uno de los dos productos propuestos el cual debe contener al menos cuatro sonidos o grabaciones.</p>

FUENTE: elaboración propia- 2017.

6.11 Validación

La fase de validación se presentó en el marco de la aplicación del plan de acción diseñado para promover el uso del Scratch como herramienta de enseñanza y aprendizaje, demostrando a la vez la positiva incidencia en docentes en formación y en ejercicio, a través de la incorporación en su hacer pedagógico y didáctico las TIC en este caso el software Scratch.

Por otro lado, la comprensión y el desarrollo de competencias TIC, influyeron en la práctica de aula de los licenciados en formación, conllevando a que incorporaran inmediatamente lo aprendido a los contextos educativos, de esta forma se logró vincular a docentes en ejercicio a los talleres, quedando en evidencia el asombro por parte de los docentes en formación del cómo los niños y niñas aceptaron, realizaron y socializaron productos en Scratch; ellos demoraron incluso dos talleres para interiorizar dichos productos.

6.12 Resultados de la investigación

Los resultados se presentan en términos de las variables de análisis, pero además se complementa con las tablas de las cuales se hacen un análisis cualitativo, sustentado en las evidencias recolectadas a través de los instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo.

Análisis desde variables independientes y dependientes. Con respecto a la primera variable independiente denominada “Poca existencia de documentos e investigaciones sobre la incidencia que tienen las TIC en la formación de docentes”, se identificó una cantidad limitada de productos de índole científico investigativo donde a nivel del software Scratch se direcciona al desarrollo de competencias matemáticas, en contextos educativos de nivel básico y medio, sin propuestas para la formación de maestros siendo nulos los aportes a la formación de maestros para las diversas infancias; estos serían los fines de formación de los licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia. La presente investigación se convierte en un referente para la inclusión de las TIC en la formación de licenciados y sobre todo licenciados de Educación Inicial en Colombia y Latinoamérica debido a que contextualiza los

intereses plasmados en documentos de lineamientos para el desarrollo de competencias TIC en docentes. Con ello se da inicio a acciones implicadas en la variable dependiente “Fundamentación descontextualizada y sin carácter académico en cuanto a competencias TIC que se deben abordar en la formación de docentes”. En este sentido como se mencionó antes los presentes resultados se convierten en material importante para el desarrollo de competencias TIC, en docentes que se encuentran en formación y ejercicio en la región de la amazonia Colombia, utilizando para ello el software Scratch como herramienta pedagógica y didáctica.

En este sentido el desarrollo investigativo ayudó a la disminuir la variable independiente “La Brecha digital existente entre las personas objeto de investigación” en este caso con referencia a licenciados en Pedagogía Infantil en formación y en ejercicio, debido a que se postuló y desarrolló un plan de acción que mediante talleres de formación que permitieron que los maestros en formación se apropiaran y vincularán a actividades pedagógicas y didácticas que utilizaban como mediación y herramienta las TIC; con esto la variable dependiente relacionada con *las competencias TIC* se abordó fortaleciendo dichos aspectos con estándares tanto de índole internacional como nacional, los cuales están presentes en los Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en Educación (2014) De igual manera, influyó a nivel curricular mejorando las condiciones de calidad para los programas de pregrado en educación. Esto, además de lo propuesto por la ISTE (2008) en cuanto a las condiciones necesarias para utilizar efectivamente las TIC en procesos de aprendizaje.

Para la variable independiente “*Baja comprensión que se tiene en cuanto a la utilidad didáctica del software Scratch*”, se evidenció durante la fase de diagnóstico que la mayoría de los estudiantes no conocía el software Scratch, mostrando un pensamiento de complejidad en cuanto al manejo del mismo y manifestando “que era un software para programadores”; a partir del abordaje del plan de acción el cual contemplaba estrategias para atender aspectos de la variable dependiente relacionada con “trabajos, actividades y prácticas que no vinculan de forma significativa las TIC”; se logró que los docentes en ejercicio y formación comprendieran la utilidad didáctica del software mediante la elaboración de guiones OVA y diversas actividades expuestas en la fase de desarrollo de la presente investigación.

A nivel de la variable “Desconocimiento del uso pedagógico y didáctico del software Scratch en la formación de docentes de primera infancia”, las causales estaban relacionadas con el diseño curricular del programa pues no cumplía con las dinámicas establecidas por el MEN de lineamientos de calidad para las licenciaturas, así como las condiciones de calidad para los programas de pregrado en Educación; en este sentido el programa solo realizaba acciones de las competencias básicas para la formación de maestros desde el enseñar, formar y evaluar, presentándose una inexistencia de competencia TIC, necesaria en la labor docente, dándose solo desde un accionar técnico y asistencial y desconociendo el potencial pedagógico y didáctico de las TIC. En este sentido la variable dependiente “Propuestas didácticas que no utilizan herramientas TIC para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje” se abordó significativamente debido a que se diseñó un plan de acción compuesto de talleres que propusieron el desarrollo y adquisición de dichas competencias, fundamentales para la formación docente, siendo evidentes los aportes metodológicos desde el enfoque constructivista.

6.13 Conclusiones

La investigación permite validar las afirmaciones de Kenski (1998) citado en Medeiros (2001), en cuanto a que el software Scratch utilizado como herramienta pedagógica y didáctica, repercute positivamente en el campo educativo; en este caso posibilitó la actualización curricular y pedagógica para adoptar la herramienta desde una perspectiva de competencias TIC para maestros en formación posibilitando a los nuevos docentes la posibilidad de innovar desde las TIC en la educación.

Del mismo modo se valida lo expuesto por Papert (1999) en torno a que toda revolución educativa requiere de poderosas herramientas a modo de palancas de cambio, esto para referirse a las TIC como estrategia para escenarios educativos, donde no sólo es una estrategia para escenarios, sino como centro de procesos formativos que afectan significativamente el ambiente de aprendizaje y a los actores del proceso formativo.

Por tanto, la investigación permitió identificar la incidencia que tiene el uso didáctico de las TIC en la formación de docentes de primera infancia pertenecientes al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, y cómo el software Scratch se convierte en una herramienta pedagógica. Cuevas y García (2014) comentan que las TIC en la formación docente deben ser integradas al proceso de formación docente, siendo necesaria “la capacitación del personal docente, además de brindarse las condiciones necesarias para la incorporación de las TIC en el aula”. Desde la mirada obtenida en la presente investigación también se identificó que a pesar de que los estudiantes en su mayoría son nativos digitales y hacen uso de las TIC, no profundizan en el manejo de las mismas y mucho menos las utilizan con fines educativos desde competencias como el formar, enseñar y evaluar, debido a que solo le dan un uso a nivel de consulta y de apoyo en clase, como generalmente ocurre con dispositivos como el video beam.

Por otro lado, el proceso de intervención y los ambientes de aprendizaje propuestos les permitió a los estudiantes identificar e interiorizar el uso de las TIC y específicamente el Scratch como un recurso didáctico innovador para el hacer pedagógico, sin llevarlo simplemente a un apoyo de aula, sino que se trascendió permitiendo el desarrollo de competencias específicas y no solo en lo relacionado con ciencia y tecnología. Así los ambientes de aprendizaje y el Scratch tienen una incidencia en el desarrollo de competencias como lo plantea Jaramillo (2013); el resultado del proceso permitió concluir que los ambientes de aprendizaje y de programación basados en Scratch sí tienen la incidencia en la adquisición de la competencias de tipo intelectual exigidas por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano.

Es evidente que el plan de acción diseñado y aplicado en el contexto fue significativo, apropiado para las poblaciones focalizadas. Se valida entonces la relación entre las teorías del aprendizaje y la tecnología, donde las implicaciones prácticas de las TIC dependen en buena parte de los enfoques teóricos que la sustentan; en este sentido el constructivismo y el cognitivismo dan una perspectiva de las teorías del aprendizaje (Vila, 2012).

Hay que destacar, que el desarrollo investigativo alcanzó una dinámica de aprendizaje que permitió la modificación de las estructuras cognitivas mediante las experiencias de interacción con el medio y las TIC. Resultado de ello fue que se plasmaron actividades donde el maestro en formación aprendió haciendo. Así mismo, fue evidente el desarrollo de la teoría sociocultural de Vygotsky, ya que los elementos mediadores como el video, el computador y el Scratch, entre otros, permitieron el aprendizaje en complejos entornos de forma autónoma y colaborativa.

El logro obtenido con el desarrollo de los talleres en los docentes en formación deja en evidencia la pertinencia de las TIC en la educación inicial, y cómo estas se pueden articular y transversalizar mediante la integración curricular, según Briceño (2015). Por ende, los resultados investigativos y de intervención han conllevado a la disminución de la brecha digital, donde se promueven competencias TIC propuestas por el Ministerio de Educación a nivel de la formación de docentes. El Scratch influye positivamente en la formación de docentes de primera infancia, porque le permite explorar, innovar y desarrollar procesos creativos en su formación y en contextos de práctica como ocurrió durante el proyecto donde los docentes en formación compartieron saberes con los docentes en ejercicio e incluso se adelantaron prácticas en Scratch con niños de una institución educativa.

6.14 Referencias bibliográficas

- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005): *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla, España: Eduforma.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. En: *Revista SINÉCTICA*, 25, 1-24.
- Díaz, J.; Pérez, A. y Florido, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. En: *Revista Cultivos Tropicales*, 81-90.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción* (3a. ed.). Madrid, España: Morata.

- Gisbert (2005). Transformación Tecnológica. En: *Revista Candidus*. Venezuela.
- González, E. (2004). *Pruebas de hipótesis con variables dependientes e idénticamente distribuidas*. Texcoco, México: Edo.
- Grupo de investigación, Desarrollo Cognitivo, aprendizaje y enseñanza, (2016). *Competencias y estándares TIC, desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, A.; Fernández, C. y Baptista, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. D. F., Mexico: McGraw-Hill.
- Ivila, J. J. (2012). *Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender*. España: UOC.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid, España: Antonio Machado.
- Medeiros, D. A. (2001). Un estudio empírico-analítico del uso de ordenadores en la enseñanza y aprendizaje. Murcia. EDUTEC 2001, Actas del Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogota, Colombia.
- OEI, (2008). Estándares de competencias TIC para docentes. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Papert, S. (1999). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (3rd ed.). New York, United States: Basic Books.
- Parra, C. A. (4 de 2012). Las TIC y la educación en Colombia durante la década del noventa: alianzas y reacomodaciones entre el campo de las políticas educativas, el campo académico y el campo empresarial. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 24.
- Pontificia Universidad Javeriana - Cali. (2016). *COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC desde la dimensión pedagógica Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana
- Society for Technology in Education (ISTE). (2008). Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para docentes. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNGISETSDocentes2008.pdf>

UNAM. (2017). Las TIC para aprender. Obtenido de *¿Que son las TIC?*

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Visor.

Capítulo VII.

Una perspectiva pedagógica del emprendimiento

Ingrid Selene Torres Rojas*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2939-1071>

Paula Andrea Mora Pedreros**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8070-9885>

Nathali Guerrero Ordoñez***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8624-2638>

7.1 Resumen

Este estudio de tipo descriptivo busca analizar estrategias pedagógicas que fomenten en estudiantes universitarios competencias emprendedoras. Se inicia con el procesamiento de datos en una matriz de análisis que describe la forma como se plantea el componente del emprendimiento derivado de las experiencias registradas en portales web de 17 universidades acreditadas en Colombia, estableciendo finalmente, en cuales de ellas se ofrecen programas afines con la Licenciatura Infantil. De igual forma, se

* Corporación Universitaria Autónoma del Cauca
Popayán, Colombia

✉ ingrid.torres.r@uniautonomo.edu.co / iselenetr@gmail.com

** Corporación Universitaria Autónoma del Cauca
Popayán, Colombia

✉ paula.mora.p@uniautonomo.edu.co

*** Corporación Universitaria Autónoma del Cauca
Popayán, Colombia

✉ nathali.guerrero.o@uniautonomo.edu.co

Cómo citar este capítulo

Torres Rojas, I. S.; Mora Pedreros, P. A. y Guerrero Ordoñez, N. (2020). Una perspectiva pedagógica del emprendimiento. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 129-161). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

realiza un análisis de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca de Popayán – Colombia (CUAC) que presenta en su política institucional el emprendimiento, describiendo, por un lado, los resultados encontrados en una encuesta aplicada a 78 profesores, y por otro, el análisis desde la teoría fundamentada de seis entrevistas semiestructuradas a los profesores que orientan este componente (acepción establecida en el diseño curricular institucional) y que han orientado el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, sirviendo de aporte a la comunidad académica en la fase de concepción del diseño de una ruta pedagógica y los escenarios de interacción con el entorno.

Palabras clave: Pedagogía, emprendimiento, estrategias de aprendizaje, acreditación, educación superior

7.2 Abstract

This descriptive study seeks to analyze pedagogical strategies that promote entrepreneurial skills in college students. It begins with the processing of data, in an analysis matrix that describes the way in which the entrepreneurship component of the recorded experiences is presented, in the Web sites of 17 accredited universities in Colombia and it is determined in which of them programs related with the Infant Degree are offered..

An analysis of the “Corporación Universitaria Autónoma del Cauca” from Popayán - Colombia (CUAC) is made, which presents entrepreneurship in its institutional policy, describing on the one hand the found results from a survey applied to 78 professors, and on the other hand the analysis based on the theory of six semi-structured interviews to the professors who guide this competent and that they have oriented in the Degree Program in Infant Education, serving as a contribution to the academic community in the conception phase of the design of a pedagogical route and the scenarios of interaction with the environment.

Keywords: Pedagogy, entrepreneurship, learning strategies, accreditation, higher education

7.3 Introducción

La formación de profesionales en el mundo actual requiere fortalecer competencias en diferentes campos; uno muy importante es el emprendimiento, entendido según la real academia española del vocablo proveniente del latín, en, y “*prendere*”, que significa coger también acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro. Además en Colombia se contempla que el fomento a la cultura del emprendimiento es importante, y se define como:

Forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su valor es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad (Ley 1014, 2006. art.13).

Entonces, para lograr que una persona emprenda, se requiere según esta ley una “cultura de emprendimiento” o acciones que busquen la formación en competencias básicas, laborales, ciudadanas y empresariales; ya sea dentro de un sistema educativo formal o no formal, consiguiendo evidenciar la articulación con un sistema productivo. Por supuesto que dicha formación no puede estar ausente de un proceso didáctico que de forma metódica pueda gestar el “emprendimiento” en el sujeto, la cual se evidencia a través del desarrollo de las habilidades prácticas que en el escenario real (Zabalza, 2007).

En esta investigación, el deseo por indagar sobre la formación de competencias emprendedoras condujo a diseñar espacios concretos, didácticas pertinentes, escenarios de aprendizaje, que garanticen el desarrollo de las competencias, los cuales, posteriores a su implementación, se analizaron a partir de un riguroso estudio y evaluación de sus factores. Toda esta iniciativa de investigación se ampara en tres momentos, que dan base al macroproyecto “Escenarios enriquecidos para el desarrollo de competencias emprendedoras”. En primera instancia se identificó y evaluó competencias y factores que surgen frente a la formación en el emprendimiento; dicho ejercicio se realizó desde los referentes nacionales e internacionales, la revisión de prácticas en instituciones, grupo focal con expertos, encuestas y entrevistas desestructuradas. Análisis que permitió el diseño de la ruta pedagógica, la cual también fue medida a través

de talleres de técnicas de cocreación (estrategia de creación conjunta y colaborativa) e identificación de aspectos claves de los escenarios diseñados. En un segundo momento la investigación pasa a la iteración (acción de medición continua en la realidad); a partir del pilotaje se miden los escenarios construidos (retos y reflexivo), la didáctica se desarrolla a través de un test de entrada y salida del grupo control y de prueba. Finalmente, el tercer momento pasa a las instancias administrativas, en las cuales no sólo se socializan los alcances y resultados de la investigación, sino que se viabiliza la adopción de los escenarios en los procesos curriculares de la CUAC.

7.4 Método

Este estudio es de tipo descriptivo, entendido como una forma de “especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Registran, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar” (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 33); en este caso se evalúan algunas experiencias pedagógicas que son realizadas en Colombia por Instituciones de Educación Superior (IES) acreditadas y por una universidad que en su política institucional contempla la formación en emprendimiento, especificando aquellas que presentan licenciaturas relacionadas con Educación Infantil.

7.4.1 Participantes

En la presente investigación participan 78 profesores de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, que laboran en ocho programas de la Institución, entre ellos en el programa de Licenciatura en Educación para la primera infancia, de los cuales cerca del 59% son mujeres y el 41% hombres. La edad promedio es de 39 años, con un 64,1% entre los 24 y los 39 años. La muestra de profesores a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada fue de seis profesores, correspondientes al 7.7% del total encuestados; el criterio de selección se basó en quienes atienden el proceso de formación del componente de emprendimiento de la CUAC. En cuanto a la revisión de las páginas web de universidades acreditadas se revisaron

17 instituciones de Educación Superior, con el criterio de selección de accesibilidad en 2018 y 2019.

7.4.2 Instrumentos

Matriz de análisis de experiencias universitarias. Para acercarnos a la definición se establece como una “técnica para generar significación integrando las distintas piezas de datos” (Canales, 2006, p. 75), sistematizando la información encontrada de las universidades acreditadas, considerando en el análisis: la misión, visión, facultades, programas y materias o asignaturas relacionadas con el componente de emprendimiento.

Encuesta. Conocida por Canales (2006) como “encuesta cuantitativa, o cuestionario de selección de alternativas” (p.8). En este estudio se investiga la percepción que se tiene del emprendimiento por los docentes en la CUAC, analizando no solo a las personas, sino sus opiniones y valores. La forma del instrumento produce información mediante preguntas de selección múltiple.

Entrevista semiestructurada. Es el tipo de entrevista guiada, proporcionada a los entrevistados (profesores que orientan el componente de emprendimiento) con una guía de temas que permite cubrir la información requerida (Coolican, 2007). Las preguntas fueron decididas por el equipo de investigadores del proyecto, considerando las siguientes categorías: 1) Concepto de emprendimiento; 2) Debilidades y fortalezas para el entorno institucional desde el emprendimiento; 3) Debilidades y fortalezas en el estudiante; 4) Debilidades y fortalezas como persona y docente de esta área; 5) Prácticas y estrategias pedagógicas que dentro del aula implementa; y 6) Sugerencias y aportes para fortalecer el componente en emprendimiento, teniendo en cuenta su experiencia profesional y personal en este tema.

7.4.3 Procedimiento

Sus fases se determinan teniendo en cuenta el tipo de investigación descriptivo que plantea Monje (2011), en la primera etapa denominada definición, se determinan los aspectos a describir del componente de emprendimiento en IES. En la segunda etapa se determina la población,

correspondiente a las 17 Universidades acreditadas de Colombia y un contexto universitario que plantee en sus principios institucionales este componente (la CUAC). La tercera etapa es la recopilación de datos, aplicando una encuesta a 78 profesores de la CUAC para conocer la percepción que se tiene del emprendimiento, (para el caso de esta etapa se utilizó el análisis estadístico de los datos) y la realización de seis entrevistas semiestructuradas a los profesores que orientan el competente de emprendimiento de dicha Institución, la cual en sus programas ofrece la Licenciatura en Educación para la primera infancia, con el fin de conocer las estrategias pedagógicas empleadas para educar en este componente, (en esta etapa se utilizó teoría fundamentada para el análisis). Y la cuarta etapa, correspondiente a la construcción y socialización del informe de resultados, aportante para la mejora de la política de formación en emprendimiento.

7.5 Resultados

El análisis arrojado en el proceso investigativo que vinculó 17 instituciones de educación superior acreditadas, considerando la definición establecida por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013) que delimita a la acreditación como “... el reconocimiento de unos pares académicos calificados, al obtener la comprobación que efectúa en una institución, sobre la calidad de sus programas académicos, su organización, funcionamiento y el cumplimiento de su función social” evidencia que éstas instituciones, contemplan el emprendimiento como formación dentro de los programas que ofrecen, para un 53% (9 universidades), cuenta con algunos cursos optativos y/o asignaturas obligatorias que abordan este componente. Sin embargo, no mencionan en su misión trabajar la innovación ni el emprendimiento; estas son: Universidad del Rosario, Universidad de Antioquia, Universidad de la Sabana, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Universidad Externado de Colombia, Universidad Industrial de Santander, Universidad del Valle, Universidad de Caldas y Universidad de la Salle.

Por el contrario, siete de ellas que corresponden al 47%, sí mencionan en su misión el emprendimiento y la innovación; estas son: Universidad EAN, Universidad de los Andes, Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, Universidad del Norte, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad Autónoma de Occidente;

encontrándose además que en la mayoría de los programas que ofrecen, es obligatorio tomar cursos en relación a la creación de empresa, innovación y emprendimiento.

Asimismo, de las 17 universidades revisadas, el 35% (6 universidades) ofrece programas afines a Licenciatura en Educación Infantil, denominada de esta forma por el Ministerio de Educación en el grupo de licenciaturas para la enseñanza a grupos etarios, poblaciones y proyectos (Resolución 18583, 2017); de estas seis, sólo dos de ellas han obtenido renovación del Registro Calificado pues ya tenían anteriormente dicha calificación.

Es preciso señalar, que en este proceso pedagógico se requiere que el estudiante adquiera unas competencias para demostrar que sí aprendió acerca del emprendimiento. Acotamos que la definición de competencia se establece en por la Unesco, que afirma sobre ella “Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Delors et al., 1994, p.30). Por tanto, en este aprendizaje se requiere que el estudiante tenga la capacidad de asumir este proceso como algo vital.

Pellicer, Álvarez, & Torrejón (2013) listan un grupo de competencias necesarias para formar a los emprendedores: 1) Autonomía personal; 2) Liderazgo; 3) Innovación; y 4) Habilidades empresariales. Sus indicadores se detallan en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Competencias para aprender a emprender

Aprender a emprender	
A. Autonomía personal	B. Liderazgo
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la autoestima y la confianza básica • Potenciar la motivación de logro y el espíritu de superación • Ser responsable y asumir las consecuencias de sus propias acciones • Gestionar de forma eficaz el trabajo • Tomar decisiones y resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar las habilidades de comunicación y negociación • Promover y dirigir el trabajo en equipo • Asumir riesgos • Mostrar energía y entusiasmo • Influir positivamente en los demás y generar implicación

Continuación cuadro 5.

C. Innovación	D. Habilidades empresariales
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones nuevas a partir de conocimientos previos • Ser creativo en ideas, procesos y acciones • Generar cambio y abrir perspectivas • Planificar y llevar a cabo proyectos • Trabajar la visión de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el objeto de negocio y la estrategia competitiva • Gestionar los aspectos económico financieros • Gestionar los recursos humanos • Desarrollar los procesos vinculados a la actividad • Utilizar las estrategias de marketing y comunicación empresarial • Actuar con responsabilidad social y sentido ético

Fuente: Pellicer et al. (2013).

Al analizar las competencias que se tienen en cuenta en los cursos orientados en las universidades, se encuentra que el mayor porcentaje, 46%, aborda la competencia de habilidades empresariales, seguida de un 25% con la competencia de innovación, luego la competencia de autonomía personal con un 21% y el menor porcentaje que trabaja en la competencia de liderazgo 7%, cómo se encuentra en el Cuadro 6.

Asímismo, si se detallan los resultados de la información encontrada en la web de cada una de las universidades; se puede concluir que el emprendimiento es importante en la formación para los futuros profesionales. En el Cuadro 7, se hace la relación de cada una de las instituciones con el programa que ofrece, cursos y otras estrategias relacionadas con el componente del emprendimiento. Como resultado se establece también que todas, tanto las que lo enuncian como las que no lo enuncian en su misión o visión, ofrecen diversidad de cursos que lo abordan, con un número que oscila entre dos y nueve. La que más presenta programas es la Universidad de la Sabana, teniendo además mayor variedad en los cursos. Es importante retomar que en siete de 17 universidades (41%) realizan otras estrategias que brindan mayor acercamiento a este componente como: cursos electivos, prácticas, opciones de grado y creación de empresa.

Cuadro 6. Análisis de las competencias, a partir de la teoría de Pellicer et al. (2013)

Competencias emprendedora	Cursos	# C	%	Universidades	# U	%
Autonomía personal	Cultura del Emprendimiento I Cultura del Emprendimiento II Cultura del Emprendimiento III	6	21%	Universidad EAN	4	22%
	Espíritu Emprendedor			Universidad Tecnológica de Pereira		
	Mentalidad Emprendedora			Universidad Pontificia Bolivariana		
	Emprendimiento			Universidad Autónoma de Occidente		
Liderazgo	Emprendimiento en comunicación	2	7%	Universidad Tecnológica de Pereira	2	11%
	Liderazgo			Universidad Autónoma de Occidente		
Innovación	Innovación con modelos de negocio	7	25%	Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá	5	27%
	Innovación en mercados energéticos			Universidad EAN		
	Creatividad innovación y diseño de producto y servicio Proyecto emprendimiento Emprendimiento y creación de empresas			Universidad Tecnológica de Pereira		
	Práctica empresarial			Universidad Pontificia Bolivariana		
	Emprendimiento e iniciativa empresarial			Universidad Autónoma de Occidente		

Continuación cuadro 6.

Competencias emprendedora	Cursos	# C	%	Universidades	# U	%
Habilidades empresariales	Creación de la empresa I Responsabilidad social empresarial	13	46%	Universidad del Norte	7	40%
	Fundamentos administración y gerencia Historia del desarrollo empresarial			Universidad de los Andes		
	Introducción a la administración Administración Emprendimiento en empresas de comunicación			Universidad Tecnológica de Pereira		
	Introducción a la administración estratégica Procesos y teorías administrativas Introducción a la administración			Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá		
	Economía y empresa Creación de la empresa I Emprendimiento energético Introducción a la administración Creación de la empresa I Responsabilidad social empresarial			Universidad EAN		
	Administración Pensamiento Administrativo Fundamentos de administración			Universidad Pontificia Bolivariana		
	Fundamentos de administración			Universidad Autónoma de Occidente		

Fuente: Autoras del proyecto.

Nota: En este cuadro se analizan las universidades, los cursos y el tipo de competencias en las que reciben formación los estudiantes, la categoría de Competencias Emprendedoras describe el tipo de competencia, luego se listan los cursos relacionados con las competencias, #C (Cantidad de cursos para cada tipo de competencia, #U es la cantidad de universidades)

De igual forma, en el Cuadro 7 se detallan las universidades que ofrecen licenciaturas relacionadas con la educación infantil o de la primera infancia, la cual se establece como derecho impostergable, que se constituye en un estructurarte de la atención integral cuyo objetivo gira en torno a potenciar de forma intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años (Alarcón, 2013), educación qué significa:

Proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar (MEN, 2014, p. 42).

Además, en las evaluaciones que se hacen por parte del Estado, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es el encargado de llevar a cabo los procesos de evaluación de la educación en todos los niveles; sus resultados son publicados con fines académicos e investigativos, los cuales se convierten en insumos para mejorar la calidad de la educación. Su finalidad es “evaluar y proporcionar un reporte del grado de desarrollo de habilidades y conocimientos generales y particulares de estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus estudios profesionales” (ICFES, 2017, p. 12).

Para los programas de licenciaturas se evalúan las competencias profesionales, a través de dos módulos: 1) Módulo de competencias genéricas, las cuales son transversales para todo tipo de programa universitario y se constituyen en cinco: comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés; y 2) Módulo de competencias específicas, que evalúa áreas de conocimientos en Enseñar, Evaluar y Formar, el cual presenta una estrecha relación con las competencias emprendedoras, debido a que el perfil del maestro, según el MEN (2014b), debe poseer cualidades y competencias que apunten a los siguientes aspectos generales y comunes:

- Sabrá qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- Sabrá enseñar la disciplina.
- Sabrá cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes.
- Sabrá organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- Sabrá monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- Sabrá proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- Sabrá articular su práctica pedagógica a los contextos.
- Sabrá trabajar en equipo.
- Sabrá estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- Sabrá emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje.
- Sabrá estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

Cuadro 7. Análisis de los programas y materias relacionadas con el emprendimiento en las universidades acreditadas de Colombia y las universidades que enuncian en su misión o visión este componente

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad del Rosario	Administración de Empresas Administración de Negocios, Administración Logística TOTAL: 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto social y económico para emprender. 2. Preparación para el entorno profesional. 3. Desarrollo creativo. 4. Habilidades para emprender. 5. Identificación de oportunidades para emprender. 6. Creación de la empresa I. 7. Creación de la empresa II. 8. Creación de la empresa III. En las carreras en que es optativo se ven los cursos 1 a 5 6. Intra-emprendimiento organizacional. 7. Emprendimiento social. 8. Emprendimiento empresarial 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opción de grado en emprendimiento. 2. Práctica en emprendimiento. 3. Visitas empresariales. 4. Giras académicas a centros de emprendimiento. 	No ofrece el programa
Universidad de los Andes	Contaduría Internacional. Administración de Empresas TOTAL: 2	Fundamentos administración y gerencia Historia del desarrollo empresarial. Creación de empresas	Los siguientes programas tienen la opción de elegir Cursos de Libre Elección (CLE): Artes, Biología, Microbiología, Ciencias Políticas, Contaduría Internacional, , Diseño, Economía , Filosofía, Física, Geociencias, Gobierno y Asuntos Públicos, Historia, Ing. Civil, Ing. Ambiental, Ing. Biomédica, Ing. de Sistemas y Computación, Ing. Eléctrica,	Denominación del programa: Licenciatura en Educación para la Primera Infancia https://catalogo.uniandes.edu.co/es-ES/2016/Catalogo/Facultad-de-Educacion/Pregrados/ Licenciatura-en-Educacion-para-la-Primera-Infancia

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá	Administración de Empresas, Contaduría pública, Arquitectura, Ingeniería Industrial TOTAL: 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la administración. 2. Procesos y teorías administrativas. 3. Innovación con modelos de negocio. 4. Introducción a la administración estratégica. 	<p>Ing., electrónica, Ing. Industrial, Ing. Mecánica, Ing. Química, Lenguas y Cultura, Literatura, Lic. En Artes, Lic. en Ciencias Sociales, Lic. En Ciencias Naturales, Lic. En Educación para la Primera Infancia, Lic. En Humanidades, Lic. En Matemáticas, Microbiología, Música, Psicología.</p> <p>Sólo el programa de Administración de Empresas cuenta con un área de énfasis en emprendimiento y administración y organización.</p> <p>El programa de Ingeniería Industrial tiene un componente de énfasis Fomento Espíritu Empresarial, en la cual se clasifican los siguientes cursos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de empresas exportadoras. 2. Formalización de empresas. 3. Habilidades emprendedoras. 4. Creatividad. 	Denominación del programa: Licenciatura en Educación Infantil https://educacion.javeriana.edu.co/estudiantes/licenciatura-educacion-infantil
Universidad del Norte	Administración de Empresas, Contaduría Pública. TOTAL: 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de empresas. 2. Responsabilidad social empresarial. 	Solo los programas de Arquitectura, Diseño Gráfico, Matemáticas, Geología, Enfermería, Medicina, Ciencia Política y Gobierno, Lic. En Pedagogía Infantil, Lic. En Matemáticas, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Economía, Psicología, Ing. Civil, Ing. Eléctrica, Ing. Electrónica, Ing. Industrial,	Denominación del programa: Licenciatura en Pedagogía Infantil https://www.uninorte.edu.co/web/licenciatura-en-pedagogia-infantil/plan-de-estudios

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
			Ing. Mecánica y Música. Tienen la opción de elegir entre las siguientes electivas: 1. Desarrollo del espíritu emprendedor 2. Creación de empresas de base y tecnológica 3. Creatinnovation 4. Responsabilidad social profesional en el contexto colombiano e innovación 5. Desarrollo socioeconómico.	
Universidad EAN	Administración de Empresas Economía, Negocios Internacionales, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Producción, Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Energías, Ingeniería Química, Lenguas Modernas Estudios y Gestión Cultural. TOTAL:10	1. Introducción a la Administración. 2. Economía y Empresa. 3. Cultura del Emprendimiento I. 4. Cultura del Emprendimiento II. 5. Cultura del Emprendimiento III. 6. Creación de Empresas. 7. Emprendimiento Energético. 8. Innovación en mercados energéticos.		No ofrece el programa

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad de Antioquia	Administración de Empresas, Biogeniería, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica. TOTAL: 5	1. Desarrollo empresarial 2. Fundamentos de administración 3. Emprendimiento.		Denominación del programa: Licenciatura en Pedagogía Infantil http://portal.udca.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/acerca-facultad/departamentos/educacion-infantil
Universidad Tecnológica de Pereira	Química Industrial, Ingeniería en Procesos Sostenibles de las Maderas, Ingeniería en Procesos Agroindustriales, Comunicación Audiovisual y Multimedia, Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería de Producción Agroindustrial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química Ingeniería Civil. TOTAL: 11	1. Administración. 2. Proyecto emprendimiento. 3. Espíritu emprendedor. 4. Creatividad innovación y diseño de producto y servicio. 5. Introducción a la administración. 6. Emprendimiento en comunicación. 7. Emprendimiento en empresas de comunicación. 8. Emprendimiento y creación de empresas.		Denominación del programa: Licenciatura en Pedagogía Infantil https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-pedagogia-infantil/

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad de la Sabana	Administración y Servicio, Administración de Empresas, Administración de Mercadeo y Logística Internacionales, Administración de Negocios Internacionales, Economía y Finanzas Internacionales, Gastronomía, Comunicación Audiovisual y Multimedia, Ingeniería de Producción Agroindustrial, Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Ingeniería Civil. TOTAL: 15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto empresarial y II. 2. Introducción a la administración. 3. Estrategia competitiva e innovación. 4. Práctica de emprendimiento social y sostenible. 5. Emprendimiento y vida empresarial. 6. Creatividad innovación y diseño de producto y servicio. 7. Espíritu emprendedor. 8. Emprendimiento en comunicación. 9. Emprendimiento y creación de empresas. 	Administración de Negocios Internacionales: Práctica Empresarial internacional I. (créditos 16), Práctica empresarial internacional II (créditos 16).	Denominación del programa: Licenciatura en Educación Infantil https://www.unisabana.edu.co/licenciatura/educacioninfantil/
Universidad Pontificia Bolivariana	Administración de Empresas, Arquitectura, Comunicación Social, Derecho, Economía, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Civil,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensamiento administrativo. 2. Mentalidad emprendedora. 3. Práctica empresarial. 4. Administración. 5. Fundamentos de administración. 		No ofrece el programa

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
	Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Sanitaria y Ambiental, Psicología. TOTAL: 12			
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Diseño Industrial, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial. TOTAL: 3	1. Administración de proyectos I y II. 2. Innovación y emprendimiento. 3. Responsabilidad social y empresarial.	Los siguientes programas tienen la opción de electivos Interdisciplinarias: Diseño Gráfico, Artes Plásticas, Diseño Interactivo, Diseño y Gestión de la Moda, Publicidad, Biología Ambiental, Biología Marina, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería en Automatización, Ingeniería Química, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial, Arquitectura.	No ofrece el programa
Universidad externado de Colombia	Administración de Empresas , Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras, TOTAL: 3	1. Economía y empresa. 2. Liderazgo directivo.		No ofrece el programa
Universidad Industrial de Santander	Ingeniería Química TOTAL: 1	1. Creación de empresas. 2. Electiva en emprendimiento.		No ofrece el programa

Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad del valle	Comercio Exterior, Fisioterapia, Tecnología en Gestión Portuaria. TOTAL: 3	1. Administración. 2. Emprendimiento y gestión I. 3. Fundamentos de la administración portuaria.		No ofrece el programa
Universidad de Caldas	Administración Financiera, Ingeniería de Alimentos, Administración De Empresas Agropecuarias, Ingeniería Meca trónica. TOTAL: 5	1. Teoría de la administración. 2. Emprendimiento. 3. Creatividad e innovación para el Emprendimiento. 4. Innovación y emprendimiento. 5. Administración.		No ofrece el programa
Universidad de la Salle	Administración de Empresas, Contaduría Pública, Administración de Agronegocios, Programa de Negocios y Relaciones Internacionales, Sistemas de Información y Documentación. TOTAL: 5	1. Creatividad y emprendimiento. 2. Fundamentos de administración. 3. Liderazgo y emprendimiento. 4. Administración.	El programa Sistemas de Información y Documentación tiene la modalidad de grado para trabajar en emprendimiento	No ofrece el programa

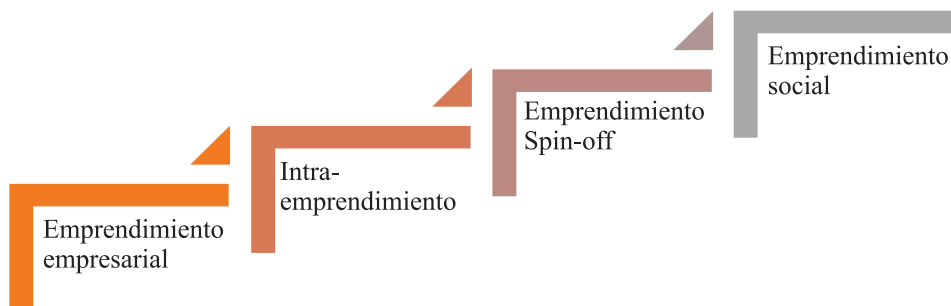
Continuación cuadro 7.

Institución	Programas en los que es obligatorio	Cursos	Otras estrategias	Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil o primera infancia
Universidad Autónoma de Occidente	Banca y finanzas internacionales, Economía, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Administración de Empresas modalidad dual, Mercadeo y Negocios Internacionales, Comunicación Social y Periodismo, Comunicación Publicitaria, Ingeniería Multimedia, Ingeniería Biomédica. TOTAL: 10	1. Emprendimiento. 2. Fundamentos de administración. 3. Liderazgo. 4. Emprendimiento e iniciativa Empresarial. 5. Administración para ingenieros.		No ofrece el programa

Nota: elaboración propia teniendo en cuenta páginas web de las universidades 2018-2019. En este cuadro se muestran los cursos y otras estrategias que se orientan hacia la formación en competencias emprendedoras, evidenciando las universidades que ofrecen un programa relacionado con la licenciatura en educación infantil.

Por otro lado, una aproximación de experiencias pedagógicas por profesores, es que institucionalmente, la CUAC, concibe al emprendimiento como un pensar y una actitud proactiva en todas las esferas de la acción humana que llevan a las personas a construir proyectos de vida creativos e innovadores que enriquecen al individuo y a la sociedad (CUAC, 2016). Para la implementación se han considerado unas líneas que materializan las modalidades que puede gestar el emprendimiento (ver Figura No. 11).

Figura 9. Líneas de emprendimiento de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

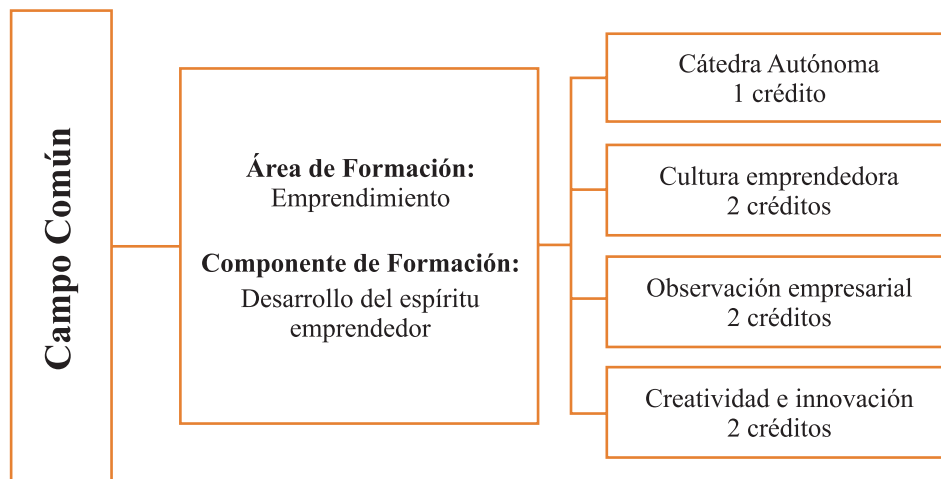


Fuente: elaboración propia.

Facilitar la puesta en escena de las líneas, pero en general del emprendimiento como cultura, es una de las mayores metas de la CUAC. Por lo tanto, es parte de su Proyecto Educativo Universitario como orientador del quehacer institucional, pero igualmente se transversaliza en el currículo a través de la oferta del “Campo común” una estrategia curricular que permite delimitar el área del emprendimiento como un desarrollo base para todos los programas pre y pos graduales que se ofertan, de igual forma, se sustenta el componente “Desarrollo del espíritu emprendedor” que no sólo atiende microcurricularmente los cursos que son propios de su diseño, sino que además se articula con el modelo pedagógico institucional.

De manera más específica el campo común se compone de una serie de cursos académicos que permiten el desarrollo de las competencias emprendedoras, siendo concordante con las realidades en el contexto regional y nacional. A continuación la Figura 10, evidencia el diseño microcurricular de los cursos del área del emprendimiento.

Figura 10. Estructura del área de formación emprendimiento



Fuente: Construcción Grupo área de emprendimiento de la CUAC.

Ahora bien, para poder evidenciar la didáctica de las competencias emprendedoras diseñadas curricularmente para ésta área del campo común, las cuales según López, Montilla, y Briceño (2007) pueden no evidenciar una formación con gran potencial, debido a que no siempre están ligados a los perfiles de los estudiantes o la dinámica de integración con el cuerpo docente llevando a que esté alejada de dicho propósito. Para poder contrastar estas políticas en la CUAC, frente a los diseños curriculares propuestas, se aplica un formulario denominado “Percepciones sobre emprendimiento en la Institución por parte de 78 profesores, de al menos ocho programas distintos de la Institución, de los cuales cerca del 59% son mujeres y el 41% restante hombres, quienes presentan edades jóvenes en su mayoría; ya que el 64.1% se encuentra por debajo de los 39 años de edad y el 35.9% están desde 39 a 68 años; esto evidencia que los profesores son relativamente jóvenes, con una alta probabilidad de tener un contacto de muy pocos años en relación a temáticas emergentes como el emprendimiento y la innovación. Sin embargo, el 55.13% presenta estudios de maestría, seguido de un 34.62% con especialización, 6.41% profesional y solamente un 3.85% tiene estudios en doctorado.

Además, es importante encontrar que un número significativo de los profesores encuestados (91,3%) se ha vinculado con la Institución en los últimos ocho años. El promedio de tiempo de vinculación es de 4,1 años, lo que muestra que se trata de docentes relativamente nuevos y como se mencionó anteriormente muy jóvenes.

Por otro lado, se aplican seis entrevistas semiestructuradas, a los docentes que orientan cursos relacionados con el componente de emprendimiento y hacen parte de los ocho programas de la CUAC. Al consolidar los resultados de estas entrevistas, se encuentran 161 categorías simples o culturales, luego las axiales, para terminar con las 26 selectivas que se abordan como macro. Para su análisis se utilizó el método de la teoría fundamentada que la define como sistemática y analizada por medio de la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge guardan una relación entre sí. En este proceso no se inicia de una preconcepción de lo que se va a encontrar, en este la teoría surge de la información que se recolecta (Strauss & Corbin, 2002). Para esto la codificación se realizó en una matriz de análisis que según la teoría fundamentada se denomina condicional/consecuencial, de donde emerge un “mecanismo analítico que estimula el pensamiento del analista sobre las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro o macro, tanto entre ellas como para el proceso con codificaciones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 198).

Para tener en cuenta el análisis realizado, se codifican los profesores entrevistados, con el fin de establecer los aportes de cada uno desde la teoría fundamentada. En la tabla IV la (P) significa profesor, (C) componentes que orienta el profesor, el cual puede ser de Cultura Emprendedora (CE) o de Cátedra Autónoma (CA); en el cuadro 18 se muestra y describen otros aspectos fundamentales que describen un poco los participantes de este proceso.

Cuadro 8. Profesores informantes claves para las categorías emergentes

Codificación	Último nivel de estudios	Componente Orientado	Facultad a la que está adscrito
P:CCA/E:1	Licenciatura en Educación Preescolar – Especialista en Pedagogía Infantil	Cátedra autónoma	Facultad de Educación
P:CCE/E:2	Administrador agropecuario - Especialista en gerencia proyectos - Especialista en gestión tecnológica empresarial	Cultura emprendedora	Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas
P:CCE/E:3	Ingeniero agroindustrial-especialista en gerencia de proyectos – Magister en pensamiento estratégico y perspectiva- miembro del círculo latinoamericano de perspectiva	Cultura emprendedora	Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas
P:CCE/E:4	Administrador de empresas	Cultura emprendedora	Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas
P:CCA/E5	Licenciado en filosofía - Maestría en educación	Cátedra autónoma	Facultad de Educación
P:CCA/E6	Licenciada en filosofía – Maestría en curso en educación	Cátedra autónoma	Facultad de Educación

Fuente: elaboración propia.

En relación al concepto de emprendimiento, en el cuestionario se encuentra que la mayoría de los docentes (40,85%) lo asocia con una acción que desarrolla el emprendedor. Los cinco verbos más utilizados en las definiciones son los siguientes: desarrollar, generar, innovar, crear y realizar. Que están muy asociadas con lo que plantean los autores Pellicer et al., (2013) acerca de emprender, al afirmar que es “iniciativa emprendedora, espíritu emprendedor, hacen referencia al desarrollo de cualidades personales como creatividad, disposición a la innovación, autoconfianza, motivación de logro, liderazgo y resistencia al fracaso, entre otras” (p. 27). Así mismo, se relaciona con

el concepto de Portilla (2010), que expone que un emprendedor “detecta oportunidades tiene olfato para detectar oportunidades de negocio y creación de empresa” (p. 21), todo esto sin tener discriminación por factores sociales, culturales o demográficos que impidan la oportunidad de emprender. Se refiere que el emprendimiento tiene un crecimiento en la medida en que crezcan factores como necesidades de independencia, o de la obtención de dinero, donde prevalece como habilidad en la persona la capacidad de llevar a cabo sus propias ideas con firmeza

Estas definiciones concuerdan además con algunas de las competencias más relevantes planteadas por los profesores en la encuesta aplicada. En efecto cerca del 26% de las definiciones se relacionan, semánticamente, con la idea de *iniciativa* y un 28% con la noción de *acción*. Además el mayor porcentaje (39,2%) de encuestados identifica el emprendimiento como “Desarrollar soluciones innovadoras a problemas sociales” (P:CCE/E:3) Y en las entrevistas semiestructuradas emergen dos categorías selectivas: 1) El concepto ha evolucionado de ser simplemente generación de empresa, es “un concepto nuevo” (P:CCA/E6), los docentes refieren que es llevar un estilo y una filosofía diferente de la vida, donde se auto gestionan ideas y sueños por cumplir (a partir de siete categorías simples) y 2) Capacidad de potenciar actitudes, aptitudes, ideas, habilidades para asumir retos diferentes que se presentan al interactuar con el contexto (ocho categorías simples).

En la segunda pregunta acerca de fortalezas y debilidades institucionales, se destaca una relación con el escenario o contexto en el que se enseña a los estudiantes sobre el emprendimiento, Duarte y Ruiz (2009) afirman que el sistema educativo es:

[...] el medio más expedito y eficaz para transmitir, socializar y re-crear la cultura, por lo tanto es desde la escuela [...] se puede materializar el propósito transformador, incluyendo dentro de los currículos y planes de estudio la cultura del emprendimiento en el proceso formativo (p. 327).

Es desde la universidad donde se generan oportunidades laborales que se dan a través de sinergias entre los distintos sectores e instituciones, todo para consolidar la educación como un derecho y hacia el desarrollo humano.

Así, en relación a los resultados se emergen dos categorías selectivas: la primera que dice que la institución busca sensibilizar a los estudiantes, potenciando sus habilidades, dándoles a conocer las políticas de la universidad, contando con el componente de Cátedra Autónoma, que es el componente donde se prioriza en los procesos axiológicos institucionales (cuatro categorías simples) y la segunda donde se refiere a que el emprendimiento está ubicado en el campo común; las políticas están desde que se fundó la Universidad, se inició el proceso de estructuración de la unidad y se cuenta con un equipo que tiene unas metas claras, pues “la articulación comienza a vislumbrarse entre las diferentes áreas” (P: CCE/E.3) en pro de lograr impacto en el contexto (tres categorías simples). Es en la institución educativa donde se puede sensibilizar, potenciar y articular procesos que fomenten la formación integral del individuo, ya que como afirman Duarte y Ruiz, (2009) “es la que mayor representación tiene en todo el territorio nacional y a la que acceden el mayor número de niños, jóvenes y adultos en proceso de formación con una mejor actitud y disposición para el cambio” (p. 327). Cómo debilidades están: los docentes refieren que encuentran desde la malla curricular desorden, afirmando que en algunas carreras como Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, solamente se orienta en los primeros semestres y se hace énfasis en la administración o en la creación de empresas donde se orienta a hacer un plan de negocios. Además, se habla de una “falta la interdisciplinariedad” (P: CCE/E3) y la debilidad de reconocer que los estudiantes son de la generación *Millennials*, lo cual indica que no se pueden educar como hace 20 años (ocho categorías simples).

En relación a la planta física de la Universidad, los docentes afirman que una debilidad es el ambiente con el que se cuenta, pues los espacios no son idóneos ni adecuados “son muy reducidos y sin aireación” (P: CCE/E3). No permiten la producción y generación de conocimiento, ni el que las personas trabajen más relajadas (tres categorías simples).

En relación a la pregunta de las fortalezas y debilidades en los estudiantes se emerge una categoría selectiva de cinco axiales, “Los estudiantes son de la generación *Millennials*” (P: CCE/E3), con sueños grandes al tener una visión diferente del mundo, de cambio, de crecimiento y de sostenibilidad. Tienen la capacidad de salirse de la zona de confort rápidamente,

experimentando propuestas innovadoras como fortaleza. Y emergen dos selectivas de diez simples en relación a las debilidades encontradas, “uno no tiene los alumnos que quiere sino los que le toca” (P:CCE/E2). De la formación de secundaria los estudiantes traen preconceptos mal enfocados del emprendimiento, al creer que este es solamente la creación de empresa y desafortunadamente nuestro sistema educativo carece en la educación en procesos lectoescritores; especialmente preocupante en el programa de Licenciatura que es formador de formadores (cinco categorías simples), y el que la actitud de los estudiantes para aprender, afirman que ellos, no tienen esa responsabilidad, compromiso, ni disciplina que se debe tener en los procesos formación, debido a que se muestran perezosos y conformistas, llevando esto a una lucha constante para motivarlos (cinco simples)

Retomando un poco el rol del profesor en el aula, en la entrevista se indaga acerca de las fortalezas y debilidades que tienen a nivel personal y profesional, de donde emergen dos categorías selectivas de las fortalezas, una donde se afirma que los docentes tienen la capacidad de formar en la construcción de proyectos de vida y empresariales, detectando necesidades que afloran del entorno, viendo los problemas desde una posición holística, partiendo de competencias como el liderazgo, “el desaprender y aprender cosas nuevas” (P:CCA/E6), el estar actualizados (siete categorías simples) y la experiencia en el emprendimiento como aspecto muy importante, ya que mencionan esta categoría siete veces en sus relatos, afirmando que esta experiencia no solamente se debe dar a nivel profesional, sino académico y personal; el tener un perfil empresarial, haber tenido un negocio o proceso de emprendimiento social, ayuda para desenvolverse en este campo de la educación, buscando siempre que los estudiantes se formen para aprender a afrontar vida; es importante que el estudiante esté “ampliándose a la transformación de los contextos” (P:CCA/E5) (diez categorías simples). Como debilidades emergen tres categorías selectivas: el hecho que existen algunas debilidades de la persona que no favorecen la enseñanza en el emprendimiento dificulta hacer que los estudiantes se salgan de la zona de confort; también el temperamento de algunos profesores “soy de temperamento acelerado logrando cosas rápido y me gusta sentir que todo el mundo marcha al ritmo que yo quiero” (P:CCE/E2); el otro tema gira en torno a la relación del desconocimiento de los diferentes campos de acción de las otras disciplinas, de pensarse con un interés de generar sujetos que

produzcan haciendo énfasis en el emprendimiento empresarial y la falta de creatividad; también es una amenaza el hecho de haber tomado la materia tiempo después, lo que dificulta su planeación. Así mismo, se encuentra en la encuesta aplicada que el nivel de formación con mayor porcentaje (55,13%) es el de maestría

Con relación a los resultados de la encuesta se encuentra que en el desarrollo de competencias propiciadas a partir del componente de emprendimiento, el desempeño de la institución es 4,21 en la escala de 0 a 5. Lo cual significa que es alta. Además cerca del 65% de los docentes informa que implementa en sus clases estrategias orientadas al desarrollo de competencias en emprendimiento. Y en la entrevista se describen, –más específicamente en las 43 categorías simples de las cuales emergen–, las cinco selectivas: 1) “La pedagogía puede ser divertida” (P:CCA/E1) y lúdica, se puede llevar a cabo en otros ambientes o contextos, lo cual permite que se asimile la información recibida con mucha más facilidad y esto a su vez permite que fluya la creatividad; 2) Este aprendizaje debe ser transversal y piramidal, donde se educa desde las competencias del ser, saber y hacer en el estudiante. Además de retomar seis componentes que se presentan en lo cotidiano como son: las tecnologías, el ambiente social, ambientes políticos, la economía, crecimiento personal, medio ambiente; 3) Las estrategias y técnicas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los profesores al enseñar en el componente de emprendimiento son: clase magistral, exposiciones, árbol de competencias de *make it yet*, árbol de problemas, ejercicios de inteligencia social, vídeos, el conocimiento de patentes, juego de roles, salidas de campo, videoconferencias, recorrido teórico de países desarrollados “en habilidades gerenciales hicimos un recorrido por Mongol (grupo étnico que se originó en lo que en la actualidad es Mongolia, Rusia y la República Popular China)” (P.CCE/E3), reconocimiento de mejores prácticas (casos de Nokia, Ámsterdam con la tilapia); 4) Realizan aplicabilidad del conocimiento, compartiendo experiencias vividas por parte del docente o por otros empresarios destacados “hablar con empresarios como el director de la red VITEC del Huila, (red de vigilancia tecnológica inteligencia competitiva del departamento del Huila), videoconferencia con el Director de Planeación del Puerto de Barranquilla” (P.CCE.E3). Se vincula al estudiante como agente importante en la solución de problemas de casos reales en

empresas; y 5) En los procesos de enseñanza y aprendizaje los profesores refieren hacer énfasis en el aspecto ético y los valores, expresando que el acercamiento y la sinceridad con el estudiante son fundamentales en los procesos de formación; además la necesidad de encaminar las clases con las dudas del estudiante, permitiendo descubrir la metodología más apropiada para el logro de los aprendizajes

Finalmente, en relación a las sugerencias que hacen los docentes para mejorar el desarrollo de competencias emprendedoras son siete categorías selectivas que surgen de 39 simples, las cuales se centran en el trabajo interdisciplinario; al referir que “La universidad debería apostarle a hacer *StarApps* que permitan compartir ideas entre estudiantes desde diferentes carreras” (P.CCE.E3), siendo el docente conocedor de diferentes campos de acción (legales, empresariales, tecnológicos, económicos) para orientar diferentes programas, permitiendo que se den espacios de interdisciplinaria; por ejemplo se dice que “el aspecto político debería generarse desde la deontología y ética profesional” (P.CCE.E3). Realizar ejercicios que promuevan lo que dicen Ketchen, Ireland, & Snow (2007) como un “aprendizaje basado en innovación colaborativa” (p. 383), que trascienda los límites de la empresa a través de ideas, conocimientos, experiencias y oportunidades que generen emprendimientos estratégicos y duraderos permitiendo de esta manera cerrar la brecha entre el nivel de la innovación que se tiene y el nivel de innovación que se necesita, recuperando las tendencias de la globalización y la tecnología avanzada de la información que prometen hacer la competencia aún más dinámica.

Así mismo, otro tema que se destaca, es la importancia en la cualificación de los docentes para mejorar el componente del emprendimiento; se podrían realizar estrategias de aprendizaje como campamentos *Star-up*, seminarios, congresos, foros, ferias. La Universidad cuenta con docentes capacitados, y si hay integración entre todos los profesores se daría una mayor transmisión e intercambio de la información. La educación de calidad que reciban los estudiantes repercute en gran medida en su forma de emprender; el estudio denominado “Impact of Entrepreneurship Education: A Comparative Study of the U.S. and Korea (Impacto que tiene la educación en el emprendimiento: estudio comparativo de Estados Unidos y Korea)”, realizado por Sang, Daesung, & Seong-bae (2005),

afirma que los talentos empresariales pueden ser “madurados” por la educación que se recibe después de nacer, debido a que, en primer lugar la naturaleza innata no es suficiente para explicar esta diferencia y segundo porque en estudios previos se demostró que este talento con la ayuda de una educación adecuada en el emprendimiento es mejor. Por tanto, indica este autor, un individuo puede desarrollar su personalidad y su habilidad de manera única, de acuerdo al contexto educativo y también a su fuerza de voluntad y su motivación. Igualmente, mencionan los profesores que se requiere ajustar el currículo, para que permita adquirir más competencias en el emprendimiento; por ejemplo refieren que en la malla curricular, se podría dar inicio con cursos que formen a los estudiantes en creatividad e innovación para luego si entrar en materia del emprendimiento.

Por otro lado, en sus relatos, se evidencia la creencia que un aspecto importante para este proceso es la planta física e instalaciones; ellos sugieren que haya espacios más abiertos. Un ejemplo “la infraestructura como en Holanda es hecha totalmente de cristal donde se mezcla con la naturaleza”. Por esto se puede usar la pared que es en vidrio como tablero para escribir y dar clase. La infraestructura de la sala de docentes debería tener mayor accesibilidad e integración, una manera de hacerlo es generando un espacio para el café que “permitía a los profesionales hablar y decir ve lo que yo estoy haciendo te puede servir, entonces esto aumentó la productividad” (P.CCE.E3).

Otro aspecto que juega un papel importante es el manejo de las TIC, debido a que los docentes proponen que se realicen clases virtuales, donde se cuente con una plataforma que permite realizar videoconferencias; refieren que la “la virtualidad nos está absorbiendo y asumir que las tecnologías han cambiado” (P.CCE.E3).

7.6 Conclusiones

La Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, a partir de su estructura macro y microcurricular tiene como propósito misional la formación del espíritu emprendedor y el desarrollo de las competencias en el estudiante que le permitirán afrontar el entorno con unas habilidades mucho más

diligentes y concretas a partir de la vivencia académica de cuatro cursos, pero enriquecidas por escenarios que entre la exploración, los retos y la innovación le acercarán con mayor propiedad a su quehacer como egresado.

De las 16 universidades acreditadas en Colombia por el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que sólo siete de ellas manejan en su misión la innovación y el emprendimiento, viéndose reflejado en el currículo y en los programas que ofrecen. Ante esta realidad, se puede observar que son muy pocas las universidades que trabajan el emprendimiento en sus programas, lo que deja notar la poca educación que se tiene frente a este componente.

La importancia de crear la unidad de emprendimiento, en cualquier IES, es benéfica para que se generen las competencias emprendedoras; el tener autonomía, permite que se dé una mayor proyección social, por ende el reconocimiento de diferentes contextos que traen necesidades y nuevas formas de emprender.

El concepto que los profesores dan acerca del emprendimiento no difiere del encontrado en las teorías que principalmente encierran la capacidad de *potenciar* actitudes, aptitudes, ideas, habilidades para asumir retos diferentes que se presentan al interactuar con el contexto para dar soluciones innovadoras a problemas sociales

En el proceso de investigación se determina que el contexto educativo es un espacio que juega un papel fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, debido a que en este se busca materializar el propósito transformador, incluyendo dentro de los currículos y planes de estudio la cultura del emprendimiento en el proceso formativo.

La lectura que tienen los docentes acerca de la actitud de los estudiantes, es que tienen sueños grandes y una visión diferente del mundo: de cambio, de crecimiento y de sostenibilidad. Además tienen la capacidad de salirse de la zona de confort rápidamente, experimentando propuestas innovadoras como fortaleza, aunque algunos refieren que una de las debilidades es que se muestran desmotivados para estudiar y leer; esto tiene que ver con la metodología empleada para desarrollar las clases.

Para que se logre un mejor aprendizaje de los estudiantes en el componente del emprendimiento es pertinente realizar procesos de cualificación; sugieren que se podrían realizar estrategias de aprendizaje como campamentos *Star up*, seminarios, congresos, foros, ferias, entre otras.

7.7 Referencias Bibliográficas

- Alarcón, C. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá D.C. Colombia: De Cero a Siempre - Imprenta Nacional. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/38669112/Canales_Ceron_Manuel_Metodologias_de_la_investigacion_social.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502379372&Signature=z6fefzO4zHR9j6I%2BzsL8B4D7RHY%3D&response-content-disposition=inli
- CNA. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado por Consejo Nacional de Acreditación*. Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación.
- Coolican, H. (2007). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Colombia: Manual Moderno.
- Delors, J.; Isao, A. M.; Chung, F.; Gorham, W.; Suhr, W. & Nanzhao, Z. (1994). *La educación encierra un tesoro*. D. F., México: Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Duarte, T. y Ruiz, M. (2009). Enterprising, an Option To the Development. En: *Scientia Et Technica*, 15(43), 326–331.
- ICFES. (2017). *Guía de Orientación Saber Pro Competencias Específicas*. Colombia: Mineducación - Icfes - Todos por un nuevo País.
- Ketchen, D., Ireland, D., & Snow, C. (2007). Strategic entrepreneurship, Collaborative Innovation, and Wealth Creation. En: *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1), 371–385. <http://doi.org/10.1002/sej>

- Ley 1014 Fomento a la Cultura del emprendimiento (2006). Diario Oficial No. 46.164 de 27 de enero de 2006. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-94653.html>
- López, W.; Montilla, M. y Briceño, M. (2007). Rasgos determinantes de las aptitudes emprendedoras que forman el perfil de los estudiantes de contaduría pública. En: *Actualidad Contable FACES*, 10(14). Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17407/1/articulo7.pdf>
- MEN. (n.d.). CNA Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de: <https://www.cna.gov.co/1741/article-186354.html>
- MEN. (2014a). Documento 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia: De cero a siempre - Imprenta Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf.
- MEN. (2014b). *Lineamiento de Calidad para las licenciaturas en educación (Versión preliminar - mayo 5 de 2014)*. Colombia: Mineducación. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Sur Colombia.
- Pellicer, C.; Álvarez, B. y Torrejón, J. (2013). *Aprender a Emprender. Cómo educar el Talento Emprendedor*. Barcelona, España: Aula Planeta.
- Portilla, H. (2010). *Monografía de Emprendimiento Basada en la Obra de Joseph Alois Schumpeter y David McClelland*. (Monografía). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Resolución 18583 (2017). El Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre de 2018). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución: Diario Oficial: 0.357 de 15 de septiembre de 2017. Recuperado de: http://normatividad.sembello.gov.co/men/docs/pdf/resolucion_mineduacion_18583_2017.pdf
- Sang, L.; Daesung, C. y Seong-bae, L. (2005). Impact of Entrepreneurship Education: A Comparative Study of the U.S. and Korea. En: *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(1), 27–43. <http://doi.org/10.1007/s11365-005-6674-2>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Capítulo VIII.

Incidencia de los diversos contextos socioeconómicos de la región Amazónica en las características del proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias

Blanca Nery Serna Agudelo*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6774-1952>

Gustavo Adolfo Beltrán**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6415-9588>

Katherynne Carballo Marín***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-9144>

Martha Viviana Giraldo Ospina****

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7225-3048>

Yenny Lorena Rodríguez González*****

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6635-5865>

* Universidad de la Amazonia
Florencia, Colombia
✉ b.serna@udla.edu.co

**** Universidad de la Amazonia
Florencia, Colombia
✉ marthav@udla.edu.co

** Universidad de la Amazonia
Florencia, Colombia
✉ g.beltran@udla.edu.co

***** Universidad de la Amazonia
Florencia, Colombia
✉ yenny.rodriguez@udla.edu.co

*** Universidad de la Amazonia (Udla)
Florencia, Colombia
✉ k.carballo@udla.edu.co

Cómo citar este capítulo

Serna Agudelo, B. N.; Beltrán, G. A.; Carballo Marín, K.; Giraldo Ospina, M. V. & Rodríguez González, Y. L. (2020). Incidencia de los diversos contextos socioeconómicos de la región Amazónica en las características del proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 163-178). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

8.1 Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación “Incidencia de los diversos contextos socioeconómicos de la región Amazónica en las características del proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias”, de la Uniamazonia en relación a los contextos familiares de las poblaciones Afrodescendientes, indígena, víctima del conflicto armado, en alto riesgo ambiental, madres cabezas de hogar y con necesidades básicas satisfechas de la región. Para este ejercicio investigativo se utilizó la técnica de investigación “observación directa” y de los instrumentos “Guía de observación” a través de las siguientes categorías: condiciones para el desarrollo físico y biológico (salud), condiciones para el desarrollo psicosocial, condiciones para el desarrollo cognitivo y contexto socioeconómico de la familia; así mismo el instrumento de caracterización para el cual se determinaron seis categorías como: a) conceptualización, b) normatividad, c) situación socioeconómica nacional, d) situación socioeconómica regional, e) condición socioeconómica de la familia y f) ubicación geográfica de la familia. La investigación fue de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. Se obtuvo como resultado la caracterización de las poblaciones y su incidencia en los procesos de socialización primaria en las infancias.

Palabras claves: Contextos socioeconómicos, primera infancia, desarrollo integral, socialización primaria.

8.2 Summary

This article presents the results of the research project Incidence of the various socio-economic contexts of the Amazon region on the characteristics of the primary socialization process with regard to the integral training of children, in relation to the family contexts of Afro-descendant, indigenous, victim of armed conflict, at high environmental risk, head-of-home mothers and with basic needs met in the region. For this research exercise, the “direct observation” research technique and the “Observation Guide” instruments were used through the following categories: conditions for development physical and biological (health), conditions for psychosocial development, conditions for cognitive

development and socioeconomic context of the family; also the instrument of characterization for which six categories were determined such as: (a) conceptualization, b) normativeness, c) national socio-economic status, (d) regional socio-economic status, (e) socio-economic status of family, f) geographical location of the family. The research was descriptive with a qualitative approach. The result was the characterization of populations and their impact on primary socialization processes in childhoods.

Keywords: Socioeconomic contexts, early childhood, integral development, primary socialization.

8.3 Introducción

Para Olano (2014) la sociedad y la cultura están permeadas por una variedad de valores, en donde cada persona los interioriza y se integran a la vez a una diversidad social. Cada vez que la persona se incorpore a una sociedad determinada, adquiere esa cultura y asimila muchas de las creencias y pensamientos que posee. “Por ello se distingue tres sistemas de acción que se relacionan entre sí que son la cultura, la socialización y la personalidad” (Rocher, 1990). Por tanto, su relación conlleva a la integración de la persona a la comunidad, donde así mismo el individuo adquiere autónomamente diferentes comportamientos desarrollados en el entorno.

En este sentido Varona, Sánchez y Trujillo (2017) indican que este proceso de socialización, se inicia desde el momento en que se nace, puesto que es el momento en donde se crean los primeros lazos de interacción especialmente con la familia, quienes son los primeros agentes socializadores e influyen en el desarrollo integral de los niños; ella es la encargada de fomentar en sus hijos valores y buenos hábitos que le permitan aprender a convivir en sociedad; a la vez es el medio por el cual coadyuvan a convertirse en un miembro de la sociedad. Además de esa interacción surgen las bases para la formación y desde allí comienza a ser visible la dimensión afectiva, emocional, y el recién nacido comienza a construir su propia identidad. Para Rocher el “Proceso por el cual la persona aprende e interioriza en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su entorno, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias

de agentes sociales significativas y se adapta al entorno social en cuyo seno debe vivir” (como se citó en SURIÁ, 2010, p. 2).

Es así que los padres como primeros socializadores que fomentan el desarrollo de los niños, están en la obligación de dar pautas de crianza positiva, las cuales ayudarán a que el niño pueda relacionarse mejor con otras personas; pero los padres al no tener en cuenta el papel que tienen en sus manos pueden marcar la vida de sus hijos en forma negativa lo cual se verá reflejado en la adolescencia. La cotidianidad de la vida familiar muestra situaciones muy relacionadas con lo que Luthar y Latendresse, describen, “Debido a que los padres se encuentran ocupados, presionan a los niños a alcanzar logros. Además, con frecuencia los dejan solos y, por tal motivo, estos niños pueden tener elevadas tasas de abuso de sustancias, ansiedad y depresión” (como se citó en Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 14). Una realidad presente de forma mayormente acentuada en unos contextos sociales que en otros; pero lastimosamente en todos los escenarios familiares hoy se desatiende el acompañamiento que los menores deben tener de parte de los padres, adultos y cuidadores encargados de mantener un diálogo asertivo con los menores para orientar sus intereses y necesidades de aprendizaje, retroalimentar e impulsar los proyectos de vida, conocer y hacer frente a los temores e incertidumbres que presentan los niños y niñas al encarar el mundo y socializar con él.

De igual modo, el contexto donde viven los niños incide de manera positiva o negativa en su desarrollo, por lo cual éste debe ser un lugar apto y propicio para que el niño tenga una vida plena y llena de alegría para su desarrollo integral puesto que se ha comprobado que “la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la capacidad de amar y compartir e incluso las actividades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar” (UNICEF 2004). De lo cual se deduce que los patrones de crianza que los integrantes de la familia dan a los niños y niñas son determinantes para cimentar la seguridad, la autonomía, la capacidad de autorregulación, el desarrollo del respeto, la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo y en el mejor de los casos la cooperación tan necesaria entre los seres humanos, la valoración por el otro y el entorno para que haya un equilibrio en la relación entre el hombre y la naturaleza.

En relación a lo anterior, se ha desarrollado una fase diagnóstica, la cual ha permitido caracterizar el proceso de socialización primaria y su incidencia en la formación integral de las infancias en la población con necesidades básicas tomando en cuenta: situación socioeconómica nacional y regional, condición socioeconómica de la familia y ubicación geográfica de la familia. Se comprobó que las familias cuentan con condiciones óptimas de vida, en el sentido que tienen trabajos estables, con una buena remuneración económica, la mayoría de tiempo están laborando, y dejan a sus hijos al cuidado de trabajadoras domésticas. En estos casos se precisa una reflexión con respecto a los argumentos de Gallego Betancur “Las prácticas, las relaciones de poder, la comunicación, las relaciones de género; hacen parte de los procesos de socialización y tienen una gran incidencia en el proceso de cada individuo y en la familia como grupo” (citado por Varela, Chinchilla & Murad, 2015. p. 4). Es evidente que las familias no advierten las implicaciones de la desatención de los menores o en el peor de los casos, no se percatan que las personas en las que depositan su confianza para el cuidado de sus hijos no están formadas para dar unas pautas de crianza positivas y que lo que medianamente pueden garantizar es el cuidado, factor que no equivale a todo en la buena crianza de niños y niñas para una sociedad respetuosa, justa y equitativa.

8.4 Desarrollo

Durante el segundo periodo académico de 2017, en el desarrollo del bloque programático del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Uni Amazonia el semillero “Investigando” logró consensuar sobre la importancia de iniciar los procesos propios de la investigación pedagógica y formativa en la carrera de los licenciados en Pedagogía Infantil a partir del principio aprender a investigar investigando (Tamayo, 1999); es decir, orientar a los estudiantes para que inicien un ejercicio investigativo, ubicando el contexto desde diferentes contextos familiares de las poblaciones afrodescendientes, indígena, víctimas del conflicto armado, en alto riesgo ambiental y madres cabezas de hogar; por ello, este texto presenta los hallazgos encontrados en diversos contextos socioeconómicos de la región desde el proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias.

Para esto, se empleó la técnica de investigación observación directa y el registro en una Guía de Observación; como instrumento de investigación, adaptándose a una rejilla de caracterización, a partir de las siguientes categorías de análisis: conceptualización, normatividad, situación socioeconómica nacional, situación socioeconómica regional, condición socioeconómica de la familia y ubicación geográfica de la familia.

Desde la categoría de conceptualización se determinan diferentes miradas sobre la familia, la forma cómo conviven con la comunidad, el trato con los vecinos, las formas de organización y participación en la vida comunitaria, entre otros. En las categorías de situación socioeconómica nacional y regional se tienen en cuenta diferentes factores como la educación, la salud y otros servicios, también ubicación, situación laboral, ingresos y estrato socioeconómico que pueda afectar en la formación integral de la infancia. La mayoría de las familias conciben al niño y a la niña como seres educables y por tanto el trato hacia ellos está relacionado con valorarlos como sujetos de intervención y nunca como sujetos de derecho.

Acorde a la categoría de condición socioeconómica de la familia, que es tomada como influyente en procesos de socialización primaria, se establecen criterios como: origen, estrato, tipo de vivienda, actividad económica, SISBEN, servicios, escolaridad de los padres y menores.

En la categoría ubicación geográfica de la familia, se tuvo en cuenta si es de barrio, vereda, comuna o ciudad, puesto que esto determina factores que influyen en la formación integral de la infancia. Claramente se identifica que en los contextos urbanos existe mayor exposición a que los menores reciban información equivocada sobre lo que es la vida y la forma de relacionarse los seres humanos, ya sea a través de los comportamientos de los adultos o a través de los medios masivos de comunicación; la vida del campo es más libertaria y los padres están atentos de sus hijos por lo general, previniéndoles de peligros del entorno como los animales, los cuidados que den tener con los ríos, quebradas y monte; también advierten sobre el peligro que representa para los niños demostrar confianza y relacionarse abiertamente con personas extrañas.

En particular, con la certeza de que el contexto donde inicia el niño su primer proceso de socialización es la familia y que “la familia como institución

intermedia entre el individuo y la sociedad, es la comunidad que a través de la solidaridad como forma de vida, protege y educa a sus miembros para su proyección en la vida social” (Muga, 2016). Es necesario enseñar valores, reforzar la autoestima, brindar apoyo, generar autonomía y desarrollar unas buenas pautas de crianza. Por tanto, sin distinguir del contexto o tipología familiar a la cual pertenezca un niño o una niña, debe recibir de parte de padres, madres, adultos o cuidadores la suficiente atención y acompañamiento para comprender el mundo y las relaciones con los seres que lo conforman y poder así desarrollar una buena personalidad.

8.5 Metodología

Para la presente investigación, cuyo objetivo fue caracterizar el proceso de socialización primaria y su incidencia en la formación integral de las infancias desde los diferentes contextos socioeconómicos y culturales de la región, se optó por la investigación de tipo descriptiva que tiene como meta caracterizar el objeto de estudio y describir los aspectos relevantes de su realidad (Behar, 2008). Así mismo, el enfoque utilizado para la presente investigación es de tipo cualitativo, el cual implica comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358). Para ello, la población objeto de estudio fue constituida por diferentes contextos familiares de las poblaciones afrodescendientes, indígenas, víctimas del conflicto armado, en alto riesgo ambiental y madres cabezas de hogar. Para la recolección de información, en primer lugar se realizaron procesos de observación a cada familia y entrevistas no estructuradas con el fin de conocer como inciden los padres en el desarrollo integral de sus hijos.

8.6 Resultados

Respecto a la población con necesidades básicas satisfechas se evidenció que esta población cuenta con condiciones favorables de vida porque tienen trabajos estables, con una buena remuneración económica, pasan la mayoría de tiempo laborando, y dejan a sus hijos al cuidado de

trabajadoras domésticas. De esto se deduce que el factor económico no es un condicionante para que un niño reciba o no buenas pautas de crianza y, sobre todo, tenga un buen acompañamiento de parte de sus padres en sus primeros años de vida.

En el proceso de socialización primaria, la familia juega un papel fundamental para el desarrollo integral del niño siendo éste el espacio donde se le deben brindar condiciones óptimas de vida, aportando las bases para la construcción de su personalidad, pautas de crianza y normas de convivencia. Como lo menciona Leonor Jaramillo (2007), en esta población los niños tienen todas las condiciones económicas que favorecen su desarrollo físico: buena calidad nutricional, servicios de salud del régimen contributivo, viviendas ubicadas en zonas fuera de riesgos ambientales y se encuentran estudiando en jardines privados. Pero como lo menciona Papalia (2009), los niños para tener un desarrollo integral, deben impactar tres ámbitos: cognitivo, psicosocial y físico. Como se observó los padres no comparten mucho tiempo con sus hijos dejando un gran vacío emocional y afectando su desarrollo psicosocial; por este motivo los niños tienen problemas de socialización. Para los niños de esta población el amor y el cariño de sus padres están representados en cosas materiales, por tanto, la construcción de sus subjetividades se basa en el poder y el dinero.

El proceso de socialización es un proceso que es de gran relevancia para las infancias, por tal razón fue necesario realizar un proceso de caracterización de éste; se realizó un proceso de descripción de los comportamientos de las familias de la población indígena ubicados en el municipio de Florencia, donde se aplicaron las categorías de análisis como conceptualización, normatividad y el contexto socioeconómico a nivel nacional; además, se utilizaron las subcategorías de análisis como las condiciones para el desarrollo físico y biológico (salud), desarrollo cognitivo, desarrollo psicosocial y el contexto socioeconómico de la familia. Por ende fue necesario realizar un proceso de observación directa y aplicar una entrevista a los agentes socializadores, donde se logró evidenciar que las infancias están acompañadas por la tipología nuclear: en ésta se evidenció que las infancias no gozan de una buena formación integral, porque carecen de muchas condiciones básicas tales como; acceso a la salud, alimentación, no

cuentan con una infraestructura adecuada para recibir sus clases, carecen del servicio de agua potable, viven en casas de madera y solo algunos cuentan con el servicio de energía eléctrica; además de ello los padres no comparten directamente con sus niños puesto que permanecen ocupados en sus labores diarias para obtener sus ingresos y lograr satisfacer sus necesidades. Es necesario tener en cuenta que los procesos de socialización primaria son un pilar importante para las infancias, debido a que mediante los agentes socializadores se logra establecer la cimentación de la personalidad de los infantes; se precisa afirmar que muchas circunstancias de orden social han cambiado las formas de vida y organización de las comunidades indígenas al punto que ya no logran realizar los procesos de acompañamiento a sus hijos y así transmitir su cultura de generación en generación.

En esta investigación de orden cualitativo se tuvo en cuenta una *tabla de análisis* con la información obtenida, lo que permitió comparar la información que se obtuvo de las tres familias que se tomaron como muestra y comparando las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta en la aplicación del documento de caracterización así como los datos obtenidos de la observación.

Durante la entrevista; se identificaron las similitudes y diferencias que existen en las familias y así llegar a un solo resultado acerca de las características del proceso de socialización primaria en la población madre cabeza de familia; también analizar cómo es el proceso de socialización del infante que se encuentra inmerso en este contexto y cómo es su desarrollo integral.

Realizada la entrevista e implementado el instrumento de caracterización en la población madre cabeza de familia, se pudo analizar lo siguiente: la población objeto de estudio cuenta con una Ley, la 1232 del 2008, que las conceptualiza como madres cabeza de familia, que les brinda facilidad para el acceso a vivienda de tipo social y respeto por los derechos de ellas y sus hijos; en el libro *Desarrollo humano* de Papalia, Wendkos old, & Duskin Feldman, (2013) afirman que “en la familia se da el desarrollo físico, social y cognitivo del menor, lo cual forma su desarrollo integral”; esto se pudo contrastar con el hecho que la ley estipula la no vulnerabilidad de los derechos de los niños. En la población objeto de estudio se les está

brindando el derecho a la educación, a la salud y a la igualdad, pero no se garantiza con ello la totalidad de la implementación de los derechos fundamentales de la infancia.

Respecto a la condición socioeconómica de la familia (origen, estrato, tipo de vivienda, actividad económica, SISBEN, servicios, escolaridad de los padres y menores...) se pudo evidenciar varios aspectos que se anuncian a continuación de manera organizada en las tres familias observadas:

La *familia uno* proviene de la inspección de La Unión Peneya corregimiento de la montaña. Desde hace diez años habita en la ciudad Florencia (Caquetá) en condición de arrendamiento debido al desplazamiento forzado. La vivienda está categorizada en estrato uno y cuenta con los servicios públicos básicos (energía, agua, alcantarillado y gas domiciliario). La madre cabeza de hogar, recibe ayuda de Familias en acción por ser víctima de desplazamiento y cuenta con carnetización del SISBEN. El menor de edad está al cuidado de una madre comunitaria en un hogar del ICBF y en la casa de la abuela materna.

La *familia dos* proviene de Puerto Betania, un caserío que pertenece a San Vicente del Caguán Caquetá; por motivos del conflicto armado fueron obligados a despojarse de pertenencias y buscar un nuevo lugar donde establecerse por lo cual desde hace doce años viven en Florencia – Caquetá en condición de arrendamiento, en donde la estratificación es tipo uno y cuenta con los servicios públicos básicos (energía, agua, alcantarillado y gas domiciliario). La madre cabeza de hogar, recibe ayuda de Familias en acción por ser víctima de desplazamiento y cuenta con carnetización del SISBEN. La madre desde la edad de 17 años labora como modista y es de allí que genera el sustento económico de la familia, logrando brindarle a sus hijos mayores educación básica, media y actualmente profesional.

La *familia tres*, es originaria de la inspección de La Unión Peneya, pertenece al estrato socioeconómico uno, vive en una vivienda construida con paredes en madera (tablilla) y piso de cemento rústico, cuenta con el servicio de energía eléctrica, acueducto y alcantarillado; el agua no es potable; la actividad económica de la madre es la de oficios varios, de manera informal e intermitente, el servicio de salud es del régimen subsidiado.

Figura 11. Vivienda indígena Embera Chamí



Fuente: Propia 2017.

Con relación a las tres familias caracterizadas, se pudo analizar que provienen de sectores que han sido golpeados por la violencia, lo cual ha hecho que estas familias se re-direccionen ocupando un nuevo contexto que les brinde seguridad y mejores expectativas de vida para la familia. Por otro lado, el proceso de socialización primaria se ve obstaculizado en su buen desarrollo debido a que los niños están en un ambiente de soledad, siendo afectados emocionalmente; esto debido a múltiples factores como: la separación de los padres, el tener que compartir con nuevas familias, el no tener un lugar propio y constante que les brinde amor y seguridad.

También influye que las madres no puedan interactuar constantemente con los hijos; por consiguiente los niños se muestran temerosos al interactuar con personas diferentes a la familia mostrando comportamientos y actitudes agresivos frente a los miembros de la familia y las personas que visitan la misma. Para finalizar se evidenció en algunos casos la permisividad en la crianza lo cual trae para el desarrollo del niño un comportamiento de rebeldía absoluta y agresiva con el contexto familiar y social.

8.7 Conclusiones

Mediante el marco referencial se lograron identificar antecedentes muy significativos para el desarrollo de la caracterización del proceso de socialización primaria de las familias de población indígena; se observó que las infancias se encuentran en contextos vulnerables, puesto que son personas que han sufrido, a causa del conflicto armado, desplazamientos, no han tenido una alimentación adecuada por falta de recursos. La mayoría de estas familias no cuenta con agua potable, lo cual genera muchas enfermedades en la niñez. Según el DANE, el 63% de la población indígena vive bajo la línea de la pobreza y el 47% no tiene los ingresos para adquirir una canasta de alimentación que cubra los requerimientos diarios, (Indepaz, citado por PNUD Colombia, 2011).

Figura 12. Niños y niñas Embera Chamí



Fuente: propia 2017.

Las familias indígenas son de tipología nuclear, –se encuentran en zona rural del municipio de Florencia–; los agentes socializadores son personas que no entablan un vínculo familiar muy fuerte con sus niños, son autoritarios, además de ello tienen un nivel de escolaridad muy bajo. La Ley 1098 de 2006, Artículo 1°, plantea que se debe “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”.

Figura 13. Comunidad Embera Chamí



Fuente: propia 2017.

Se logró determinar que el proceso de socialización primaria tiene más debilidades que fortalezas, puesto que es una población que proviene de otras culturas y creencias, donde el proceso de socialización primaria (PSP) en la formación de la infancia es fundamental; los niños no están logrando desarrollar un pensamiento crítico, mayor capacidad socioafectiva, ni un desarrollo psicológico desde el cual construyen las subjetividades del temor, la violencia, las carencias, la violación de derechos, que le permiten el desarrollo de competencias para que las infancias se formen integralmente en sus contextos. En la comunidad indígena investigada se logró identificar que los niños tienen un desarrollo marcado por las pautas de crianza basadas en creencias de su cultura y tienen que cumplir con reglas establecidas por los agentes socializadores.

La investigación en familias con necesidades básicas satisfechas analizó la importancia que tiene la familia y cómo incide en las características del proceso de socialización primaria para la formación integral del niño, pues esta es la etapa en que desarrolla competencias para la vida y posteriores desarrollos. Es necesario que los padres comprendan la importancia de brindar tiempo de calidad a sus hijos y crear ambientes de interacción donde el niño, con la ayuda de ellos, potencie aprendizajes.

A nivel de las familias que han vivido el conflicto armado en Colombia, éstas están comprometidas con los procesos de socialización primaria de los niños y niñas tal como se evidenció en la investigación de los niños de La Paz, Sinaí y Troncal del Hacha Etapa I; estos tienen secuelas del conflicto armado causados por actores simbólicos como la guerrilla, la policía, grupos al margen de la ley y el que se presenta por el enfrentamiento entre los mismos. La población adulta estudiada posee un concepto de conflicto armado a partir de la pérdida del territorio, de seres queridos, y de la identidad a causa del conflicto armado vivido; entre las secuelas se identificaron traumas psicológicos, desunión familiar, deterioro de autoridad de los padres, disminución de afecto de los padres por estrés laboral y poco diálogo entre las familias haciendo esto último que los niños sean tímidos y poco sociables o en otros casos agresivos e imponentes.

Los procesos de socialización primaria se ven afectados por la falta de recursos de los padres para cumplir con las necesidades básicas, permitiendo una vida digna y adecuada para el beneficio mutuo; para que este proceso ocurra el Gobierno de Colombia debe comprometerse con acciones apropiadas y consecuentes para la población infantil víctima de conflicto armado.

8.8 Referencias Bibliográficas

- Behar Rivero, D. S. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: editorial Shalom. Recuperado de: http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/1234_56789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf.
- Olano Rojas, F. V. (2014). *Diferentes contextos de socialización de los niños y niñas de Puyo*. (Trabajo de grado). Lejona, España: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/13524/Fdez%20de%20Olano;jsessionid=FD1E9BF9409B763351C81FD97B271E1E?sequence=1>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2017). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. D. F., México: McGRAW-HILL. Recuperado de: <https://trabajosocialudocpno.files.wordpress>.

com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigacic3a3c2b3n_-
sampleri-_6ta_edicion1.pdf

Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. N° 8. pp. 108-123.

Congreso de Colombia, Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf.

Congreso de Colombia, Ley 1232 de 2008: Por la cual se modifica la Ley 82 de 1993, Ley Mujer Cabeza de Familia y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/40743db9e8588852c19cb285e420affe/ley-1232.pdf>.

Mugam, R. (2016). *La importancia de la protección de la familia y su relación con la protección a la persona*. Recuperado de : <http://cisav.mx/la-importancia-de-la-proteccion-de-la-familia-y-su-relacion-con-la-proteccion-a-la-persona/>.

Papalia, D. E.; Olds Sally, W. y Feldman Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*, Undécima Edición. D. F., México: Mc Graw Hill. Recuperado de: <http://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>

PDUD Colombia. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Colombia rural. Razones para la esperanza. Recuperado de: http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/ourwork/humandevlopment/in_depth/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011.html.

Suriá, R. (2010). Tema 2: Socialización y Desarrollo Social. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14285/1/TEMA%20%20SOCIALIZACI%C3%93N%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.pdf>.

Tamayo, M. (s.f.) Serie Aprender a Investigar, Módulo 2: La Investigación. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/d1305/icfes-1999-lainvestigacion-14281593>.

UNICEF. (2004). Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>.

Varela Londoño, S. P.; Chinchilla Salcedo, T. y Murad Gutiérrez, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. En: *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte Zona Próxima*, núm. 22, enero-junio, 2015. pp. 193-215.

Varona, D.; Sánchez M. A. y Trujillo Reina, P. (2017). Incidencia de los diversos contextos socioeconómicos de la región en las características del proceso de socialización primaria con respecto a la formación integral de las infancias. (Trabajo Integrado Final). Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonia.

Capítulo IX.

Plan de orientación y acción tutorial, una estrategia en procesos socio-afectivos de la infancia

Ingrid Selene Torres Rojas*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2939-1071>

9.1 Resumen

Este capítulo propone un Plan de Orientación y Acción Tutorial (en adelante – POAT–) para estudiantes que cursan preescolar y educación básica primaria. Se describen estrategias y orientaciones desde cuatro dimensiones: la primera aborda los espacios de adaptación en procesos de inicio y en la transición de ciclos escolares; la segunda, potencia el desarrollo del ser en las dimensiones personal y social; la tercera busca facilitar el proceso de enseñanza–aprendizaje a través de la estimulación y entrenamiento de las inteligencias múltiples, y la cuarta fomenta el conocimiento de la multiculturalidad y el juego. Este plan se plantea desde un método de atención centrado en el estudiante, describiendo el rol que deben desempeñar los maestros tutores, equipo de orientación y padres de familia.

* Corporación Universitaria Autónoma del Cauca
Popayán, Colombia
✉ ingrid.torres.r@uniautonomo.edu.co

Cómo citar este capítulo

Torres Rojas, I. S. (2020). Plan de orientación y acción tutorial, una estrategia en procesos socio-afectivos de la infancia. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 179-200). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras clave: Adaptación, orientación, desarrollo de habilidades, formación, tutores.

9.2 Abstract

The document presents a Plan of Guidance and Tutorial Action (POAT) for students are studying preschool and elementary school. This describes strategies and orientations from four dimensions: the first one deals with the spaces of adaptation in processes of beginning and transition of school cycles; the second one fosters the development of the human being in personal and social; the third, one would ease the process of teaching - learning, through the stimulation and training of multiple intelligences; and the fourth one promotes knowledge of the considering global multiculturalism and the game. It is set out from a method of attention focused on the student, describing the role of teachers, tutors, the guidance team and the parents

Key words: Adaptation, orientation, skill development, training, tutors.

9.3 Introducción

El Plan de Orientación y Acción Tutorial –POAT– es una herramienta que sirve de guía o camino para brindar apoyo al estudiante en su proceso de formación y es técnicamente definido como un “instrumento que sistematice y articule el conjunto de metas y tareas [...], forma parte de la función docente, teniendo como metas orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo personal, al coordinar la acción educativa y el proceso de evaluación” (Consejería de Educación de Andalucía, 2008, p. 12).

Para comprender el POAT, es importante analizar en primer lugar el término tutoría, el cual etimológicamente procede del latín que contiene tres núcleos delimitados: *tueri* que significa proteger o velar, *tor* que puede definirse como agente, y finalmente el sufijo ‘ia’ que es equivalente a cualidad. No obstante, partiendo del concepto de varios autores, se puede afirmar que la acción tutorial es un método de atención centrado en el estudiante, donde se atiende de forma total, como ente individual, único y diferente de los demás, cuya singularidad debe ser respetada y valorada.

Es decir, como un ser que posee potencialidades, cualidades, iniciativas, necesidades personales, afectos, intereses, valores particulares y no solo como individuo que participa cognitivamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje. A su vez, el papel del profesor (tutor) debe ser propositivo hacia la enseñanza, “buscando que el estudiante se muestre activo, que sea capaz de poder llegar a una autodeterminación, al desarrollo de actividades y la solución de problemas de una manera asertiva y creativa” (Alcántara, 1990; Álvarez, 2008; Fresan, 2005; UNIR, 2014).

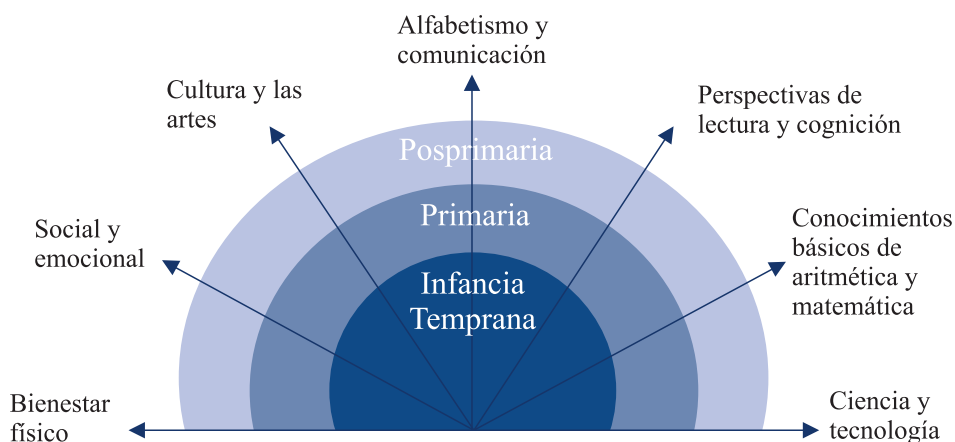
De igual forma, Pérez (2002) refiere que las funciones del POAT en una institución, ya sea de Educación Infantil y Primaria, se relacionan con la inserción del niño en el grupo de compañeros, la adaptación escolar inicial, la prevención de dificultades de aprendizaje y la vinculación de la escuela con la familia. Sus finalidades se agrupan en seis ámbitos según la Consejería de Educación de Andalucía (2008): el desarrollo personal y social del alumnado, la atención a la diversidad, apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional, la colaboración y coordinación con las familias, la apertura al entorno y a la comunidad, la convivencia y la transición entre etapas educativas.

9.4 La necesidad del POAT en la educación inicial

En el ámbito educativo de Colombia, el POAT no es una herramienta muy conocida como en España, pues la tutoría en el aula juega un papel importante en los ciclos educación primaria y secundaria, un poco menos en el ciclo de educación infantil (preescolar). Por tanto, es necesaria su implementación en esta última etapa, debido a que es en esta fase donde se marca la base del ser humano, para que en las siguientes etapas del ciclo vital se recojan los frutos sembrados (Partida, 2007). La integración de la acción tutorial en las diferentes etapas escolares es fundamental para la formación integral del estudiante, parece más conveniente cuando se inicia en el ciclo de educación infantil, puesto que en esta etapa los objetivos comunes son la prevención y el desarrollo para la vida, al darse una estrecha relación afectiva que se crea con el maestro y su función de tutoría, permitiendo favorecer la individualización de la enseñanza a través de la organización de los recursos personales.

Se requiere una educación que aborde una formación integral, donde se trabaje no solamente aspectos relacionados con el área cognitiva, sino también de una formación para la vida. El Instituto de Estadística de la UNESCO - UIS y el Centro de Educación Universal del Brookings Institution - CUE (2013), realizaron un estudio sobre métricas de los aprendizajes, donde participaron tres grupos de trabajo técnicos y más de 1700 personas en 118 países de todo el mundo, brindando recomendaciones necesarias para la educación de los niños y jóvenes, donde los dominios de aprendizaje en el marco de trabajo global o que se contemplan para el aprendizaje de los educandos son “el bienestar físico, social y emocional, cultura y artes, alfabetismo y comunicación, perspectivas de lectura y cognición, conocimientos básicos de aritmética y matemática, y tecnología y ciencia” (p. 11), como se aprecia en la Figura 14.

Figura 14. Dominios de aprendizaje en el marco de trabajo global



Fuente. UIS & CUE (2013). (UIS - Instituto de Estadística de la UNESCO & CUE Centro de Educación Universal del Brookings Institution (por su sigla en inglés).

García, García, y Doménech (2005), describen algunas características que debe tener el tutor o maestro, haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer competencias y habilidades que permitan desempeñar mejor su rol dentro del aula. Además, aluden que su formación debe estar relacionada principalmente con las siguientes categorías: dedicación, comunicación/negociación, sistemático/resolutivo, buen modelo y formación.

González (2008) analiza las herramientas básicas para el acompañamiento tutorial derivadas del quehacer personal, planteando que “se debe evitar considerar al estudiante y su mundo como un objeto al que hay que estudiar, intervenir y guiar” (p. 17). Por tanto, el maestro/tutor debe mantener una relación directa con el estudiantado que le permita llevar a cabo un acercamiento en el reconocimiento de sus cualidades y falencias, para luego generar espacios de reflexión, que le permitan descubrir en sí mismo sus fortalezas y debilidades, originando de esta forma su crecimiento personal y una formación integral.

Por otro lado, es importante que los maestros/tutores descubran sus estilos de enseñanza, ya que estos juegan un papel fundamental en la motivación que despiertan en sus estudiantes por el aprendizaje; pues se puede favorecer de manera directa el interés por su aprendizaje o, por el contrario, su método puede no promover una actitud positiva, llevándolos a una desmotivación por este proceso (Romero, 2013). En conclusión existen varios estilos de enseñanza que se podrían clasificar en dos grupos; en primer lugar, los que favorecen la motivación: estilo tolerante, integrador, indirecto, individualizador y socializador; y en segundo lugar, los que favorecen la desmotivación: estilo autoritario y represivo.

Los efectos que tiene el POAT en los procesos de formación son importantes, especialmente porque intervienen notablemente en factores conductuales y cognitivos del desarrollo infantil. Garaigordobil (2007), concluyó que esta herramienta pedagógica es fundamental para orientar a los estudiantes, especialmente cuando se realiza a partir del juego cooperativo como estrategia didáctica. En su estudio con 86 niños entre cinco y seis años (53 eran experimentales y 33 grupo control), los ponía a jugar durante 75 minutos semanales, estableciendo un incremento de la capacidad cognitiva, resolución prosocial, problemas interpersonales, altruismo entre pares y fluidez verbal.

En la familia el POAT también aporta como eje fundamental en la formación del individuo, Parejo (2012), en su investigación acerca de la función Tutorial con familias en Educación Infantil, presenta algunos factores explicativos que influyen en la participación de las familias en la tutoría escolar en la etapa de Educación Infantil. Este estudio se lleva

a cabo por medio una investigación de tipo documental estructurado en varios apartados, donde se abordan las siguientes temáticas: el marco normativo general de referencia, las implicaciones de la orientación educativa y el desarrollo de la acción tutorial con las familias, teniendo en consideración cómo los cambios sociales y educativos repercuten en esta competencia docente; concluye y expone nuevos modos de participación de las familias en la formación escolar de los niños a partir de evidencias y buenas prácticas educativas, con resultados exitosos y demostrados empíricamente.

9.5 Implicaciones del POAT en los procesos socio afectivos de la niñez

Día a día la educación necesita transformarse y encontrar estrategias que permitan mejorar la calidad de vida de las personas para afrontar las dificultades y las crisis sociales. El informe de educación en Colombia de la OCDE, citado por Martínez y Martínez (2011), menciona que un problema que persiste en las escuelas y colegios es la dificultad que tienen los profesores para abordar los factores sociales que perjudican el entorno de aprendizaje, tales como la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y la delincuencia.

En estudios clínicos que se realizan desde la psicología, se afirma que los trastornos de conducta por ansiedad y depresión son los casos más comunes que se tratan en consulta, explicando que en niños y adolescentes se están observando cifras en aumento debido a la falta de habilidades para afrontar nuevas situaciones (Mendi, 2015). En este sentido, el sistema educativo debe generar procesos de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenten en una concepción integral de la persona humana y de su dignidad (Constitución Política de Colombia, 1991). Pero, al contrario, se evidencian dificultades en este tipo de apuestas, es así como los índices regionales demuestran que existe una gran falencia en el desarrollo de la gestión escolar, como lo muestra el índice sintético de calidad del Cauca (ubicado en Colombia), en la variable de ambiente escolar, que tiene un rendimiento solamente en el 49% en seguimiento de aprendizaje (MEN, 2016).

Existen algunas limitaciones en Colombia, como los pocos registros de experiencias de POAT (especialmente en la primera infancia) que permitan reconocer resultados relacionados a este proceso. Por tanto, podría plantearse como una herramienta de innovación que podría hacer parte del Proyecto Educativo Institucional –PEI–, propiciando el desarrollo integral requerido en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, como se promulga en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) y en el Artículo 15 al 22 de la Ley 115 (1994).

A nivel internacional, González (2004) realizó un análisis de los modelos de orientación en España, encontrando que en diferentes CC. AA. (comunidades autónomas) se requiere mejorar las propuestas implementadas en algunos aspectos como: i) desarrollo en los tres niveles (tutoría, departamento de orientación y equipos externos como servicios sociales, sanitarios, jurídicos, socio-comunitarios y ocupacionales); ii) implementarlos en centros infantiles y de primaria, consolidándose en secundaria; y iii) la concepción de esta orientación debe darse como un proceso de ayuda y mediación a lo largo de la vida.

Por otro lado, para poder implementar el POAT es importante que los docentes asuman una postura abierta para formarse. Así, estudios como el realizado por la UNESCO (2014) lo refieren al describir experiencias y ejemplos de diferentes países, donde muestran que dicha formación es necesaria para poder brindar una mejor orientación o tutoría al estudiantado. La calidad de un sistema educativo depende en mayor medida y fundamentalmente de la calidad de sus docentes (UIS y CUE, 2013). De esta manera, un docente con una buena formación proporciona a los niños, especialmente a los que se quedan rezagados, el apoyo que se merecen, teniendo en cuenta que la educación y la orientación persiguen el desarrollo integral y personal del individuo, brindando para ello herramientas que les permitan adaptarse en los distintos escenarios o contextos donde se proyecta el desarrollo profesional y de vida.

El fin de la educación y la orientación coinciden, como lo afirman Martínez y Martínez (2011), en acciones que “persiguen el desarrollo integral y personal en el individuo a lo largo y ancho de la vida” (p. 254); es decir, a

lo largo, refiriéndose a la proyección del futuro que hace parte de un ciclo vital enmarcado con todos los cambios relevantes que se presentan, y a lo ancho con los distintos escenarios o contextos donde se proyecta este desarrollo personal y profesional.

Mangrulkar, Whitman, & Posner (2001), afirman que en el sistema educativo se deben trabajar las inteligencias múltiples, ya que el reconocer otras inteligencias más allá de las habilidades verbales y matemáticas tradicionales, implica que los maestros deben enseñar esta gama más amplia de habilidades. En consecuencia, se necesitan varios métodos de enseñanza en el aula que permitan involucrar a los estudiantes en los diferentes estilos de aprendizaje, llevando a que utilicen diferentes inteligencias de forma simultánea. De igual forma, el incorporar el enfoque de las habilidades para la vida dentro del aula ayuda en la prevención de problemas sociales.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC–, no se quedan atrás en este proceso, pues en el informe de seguimiento de la Educación para todos –EPT–, se afirma que en el mundo estas tecnologías son herramientas que facilitan la comunicación, pero hay que saber utilizarlas “[...] pueden servirse de las redes sociales [...] en sus tuiteos, unirse a un debate en línea o ayudar a promover esos intereses ante los políticos, los medios de comunicación y el resto del mundo” (UNESCO, 2014, p. 13), obligando a generar el uso de metodologías virtuales en los procesos de adaptación con los niños ‘nativos digitales’ según Prensky (2011) y con unos padres intermitentes que se ven obligados a trabajar dedicando poco o nada de tiempo en su formación.

9.6 Propuesta del POAT como herramienta socio afectiva

La propuesta que se expone a continuación, sugiere trabajar a partir de las características que se presentan en el desarrollo de las etapas vitales. La primera: fase inicial (rango de edad de cero a cinco años), comienza con el nacimiento y sus primeros dos años de vida, donde se presenta una relación entre madre e hijo. Luego a los tres años de vida, es común que se presente el inicio de la educación, ‘etapa preescolar o infantil’,

donde es indispensable que la madre esté acompañando a su hijo por algunas horas en el proceso de adaptación a la escuela. Algunos autores afirman que esta fase es como el sello conductual y se denomina vínculo afectivo, donde se presenta la búsqueda para conseguir y mantener un cierto grado de proximidad hacia el objeto de apego, que va desde el contacto físico cercano bajo ciertas circunstancias, hasta la interacción o la comunicación a través de la distancia (Bowlby, 1988 citado por Repetur y Quesada, 2005).

Este periodo de tiempo puede variar, dependiendo de la manera como van respondiendo los niños a su propia personalidad y necesidades de la familia. Asimismo, la forma como se afronte el apego puede afectar en el niño sus relaciones futuras. Papalia, Wendkos, & Duskin (2009), describen tres maneras de afrontarlo: 1) El apego seguro, patrón en el que un lactante llora o protesta cuando el proveedor principal de cuidados se aleja, y en el que busca de manera activa el regreso del proveedor de cuidados. 2) Apego evitante, patrón en el que el lactante rara vez llora cuando se separa del principal proveedor de cuidados y evita el contacto cuando esa persona regresa. 3) Apego ambivalente (resistente), patrón en el cual un lactante experimenta ansiedad antes de que el proveedor principal de cuidados se aleje, muestra angustia extrema durante su ausencia y tanto busca el contacto como lo resiste al regresar esa persona.

La segunda fase es la Infancia o Educación básica primaria (rango de edad aproximado de seis a doce años), donde se generan nuevas demandas, como son la adaptación de la transición a la Educación Secundaria, el manejo adecuado de las reglas sociales y de grupo, y el balance entre la cooperación y la competencia, la autonomía y la obediencia (Craig, 1997). Es fundamental la disciplina, la cual requiere claridad de las reglas y pautas de crianza por parte de la familia, para que se gesticione un proceso de maduración apropiado en el niño. Para ello, existen tres tipos de crianza, padres autoritarios, padres permisivos y padres democráticos (Matejevic, Todorovic y Jovanovic, 2014). Además, se presentan cambios en el ciclo escolar como en el desarrollo del niño desde tres formas, en la apariencia física, debido a los sucesos hormonales de la pubertad, donde su cuerpo comienza a adquirir una apariencia adulta; en el pensamiento, pasando de la utilización de operaciones mentales lógicas a la capacidad de razonar en

términos abstractos e hipotéticos - deductivos, donde puede llegar resolver problemas (desde el arreglo de un carro hasta construir una teoría); y en los sentimientos, al querer establecer su propia identidad, incluyendo la sexualidad (Papalia *et. al.*, 2009).

Por lo anterior, es importante que se establezcan procesos en el centro educativo desde el departamento de orientación. A continuación en las tablas I, II y III se plantean las acciones del POAT, describiendo los tres agentes educativos (departamento de orientación, tutor y padres de familia o adultos significativos). Se explican detalladamente cuatro estrategias: i) transición de las etapas, que abordan los diferentes cambios que se dan en el ciclo vital; ii) el desarrollo personal y social del estudiante, comprende aspectos relacionados con la educación emocional; iii) apoyo y acompañamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que se requiere transversalizar el proceso para que sea efectivo y, por último, iv) la multiculturalidad global y el juego, porque es a través de este que se realizan aprendizajes significativos y reconocimiento del otro y de sus contextos. Esta propuesta se trabaja desde una orientación personalizada teniendo en cuenta la individualidad y la historia de cada uno de los estudiantes.

El departamento de orientación apoya la labor del centro educativo y del conjunto del profesorado en actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral, brindando la orientación académica requerida y velando por la adaptación de los procesos de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes. Debería estar conformado por un equipo interdisciplinar que, como mínimo, debe contar con un psicólogo (quien asesora, evalúa y diagnostica), un trabajador social (quien apoya en intervenciones de la relación del estudiante con sus pares y demás comunidad educativa), y dos o más terapeutas especializados (en áreas de fonoaudiología, medicina, fisioterapia, enfermero). A continuación se detallan en el Cuadro 9, las acciones a realizar en el POAT por este departamento.

Cuadro 9. Acciones del POAT para el equipo de orientación

Ámbito	Acciones
1. Transición de las etapas educativas	<p><i>Educación Inicial (edad cero a cinco años)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar encuentro–taller con padres de familia de “Adaptación al ingreso de la educación preescolar de los niños”, que busca sensibilizarlos respecto a los posibles cambios comportamentales que se presentan por parte de sus hijos al ingresar a la educación inicial. Se realizan actividades como: 1) Explicación teórica del apego y el vínculo afectivo y la necesidad de las madres o adultos significativos dentro del aula por los primeros días. 2) Llevar algunos objetos como juguetes favoritos, biberón y/o utensilios de loza o cocina que usa el bebé, con el fin de sentirse familiarizado con los vínculos y apegos. 3) La necesidad de algunas prendas como ropa adecuada, cobijas, pañales y crema antipañalitis. 4) Explicación de horarios de entrada y salida. 5) Información del tipo de alimentos recomendados por el equipo interdisciplinario para la edad de los niños. 6) Aplicación del cuestionario (opción de responder de forma virtual) de la información básica del estudiante para poder conocer sus necesidades. <p><i>Educación de Básica Primaria (edad seis a once años)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de Cuestionario de Práctica Parentales de Robinson (citado por Romero, Armenta, Osorio, David & Betanzos, 2006).
2. El desarrollo personal y social del estudiante – educación emocional	<p>Tanto para los niños que están en la educación inicial como para los que están en la educación de básica primaria, se lleva a cabo la evaluación y diagnóstico previo a la implementación de la estrategia <i>Habilidades para la vida</i> (en adelante HpV).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitar y apoyar a los docentes el proceso de habilidades sociales o habilidades para la vida, en las cinco prácticas que plantea López (2012): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, a partir de las cuatro etapas que plantea esta autora (tres a seis años, seis a siete años, ocho a nueve años y diez a once años). - Realizar taller de sensibilización sobre HpV y brindar estrategias de apoyo en prácticas familiares que faciliten su implementación. - Realizar post evaluación de la educación emocional en HpV con los padres, docentes y niños. - Realizar sensibilización de la implementación de procesos HpV a los padres de familia para que conozcan y apoyen, para que sea transversal en la vida de sus hijos.

Continuación cuadro 9.

Ámbito	Acciones
<p>3. Apoyo en procesos de enseñanza aprendizaje</p>	<p><i>Educación Inicial (edad cero a cinco años)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar a los niños por medio de una escala que evalúe procesos relacionados con las áreas: motriz gruesa, motriz fino-adaptativa, audición-lenguaje y personal-social, como la planteada por Ortiz (1999) Escala Abreviada de Desarrollo – EAD–. - Valorar las inteligencias múltiples con ayuda del test de juguetes, para descubrir las inteligencias dominantes en niños en edad preescolar (Imaginarium, 2013) y brindar una orientación tanto a los padres como a los maestros de los resultados obtenidos. Es importante que se identifiquen fortalezas y debilidades, con el fin de desarrollar su potencial desde la educación inicial (Gardner, 2005). - Realizar un plan para los docentes (plan escolar) y para los padres de familia, o en el caso cuando no están los padres el adulto significativo, (plan casero) que oriente y estimule los aspectos a mejorar en cada estudiante. <p><i>Educación de Básica Primaria (edad seis a once años)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar evaluación del tipo de hábitos que tiene el niño para realizar sus tareas desde su hogar, este proceso se puede realizar con ayuda del Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio –CHTE–, que evalúa, según Álvarez & Fernández (2002), siete aspectos: actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y trabajos. - Realizar un plan para los docentes (plan escolar) y para los padres de familia (plan casero) que oriente y estimule los aspectos a mejorar en cada estudiante.
<p>4. Multiculturalidad global y el juego</p>	<p>Planear y dirigir, en apoyo con los docentes de Educación Inicial y Educación Básica Primaria, las guías de juegos para cada grado, partiendo con el referente de Bantula y Mora (2002), quienes afirman que el juego es importante en el proceso de desarrollo de los niños “a lo largo de la historia de la humanidad han sido numerosas las personalidades que desde distintos campos del saber han abordado y reflexionado sobre el concepto de juego como parte fundamental del lenguaje universal y fuente de transmisión de conocimientos y valores socio-culturales” (p. 9), y para reconocer al otro y su contexto es necesario explicar, por ejemplo, la procedencia de estos juegos a nivel internacional.</p>

Continuación cuadro 9.

Ámbito	Acciones
	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el proceso de aprendizaje de los educandos, teniendo en cuenta el Modelo de Sistema Ecológico o Modelo del Desarrollo Infantil, según el cual el niño en crecimiento reestructura activamente aspectos de los niveles ambientales en que vive y a su vez recibe su influencia y de la de sus interrelaciones (Craig, 1997). Son cinco los sistemas que creó Bronfenbrenner (1994): 1) Microsistema: entorno en el que un niño interactúa con otros de manera cotidiana y personal (el hogar, la escuela, el sitio de trabajo o el vecindario, en el que el niño funciona, de manera cotidiana, cara a cara). 2) Mesosistema: vínculos entre dos o más microsistemas (entre el hogar y la escuela o entre familia y grupo de pares). 3) Exosistema: vínculos entre dos o más entornos, uno de los cuales no incluye al niño (el sitio de trabajo de los padres o las redes sociales de estos mismos, no contiene al niño en desarrollo y, por ende, lo afecta solo de manera indirecta). 4) Macrosistema: patrones culturales generales de una sociedad que incluyen valores, costumbres y sistemas sociales (valores, creencias y costumbres dominantes, así como los sistemas político, económico y social de una cultura o subcultura que se filtran en un sinnúmero de maneras a las vidas cotidianas de los individuos). 5) Cronosistema: efectos del tiempo sobre otros sistemas del desarrollo (puede incluir cambios en la composición de la familia, lugar de residencia o trabajo de los padres, así como sucesos más amplios, tales como guerras, ciclos económicos y olas migratorias y los cambios en patrones familiares). - Aplicar un instrumento a los padres de familia que mida el clima social familiar, uno de ellos podría ser la escala realizada por Moos, Moos, & Trickett (1974), conformada por factores como: cohesión, expresividad, conflicto, independencia, orientación a metas, orientación cultural e intelectual, recreación, religiosidad, organización y control dentro del ambiente familiar de los sujetos. Cuestionario que consta de 90 ítems con dos opciones de respuesta (verdadero/falso) siendo la puntuación máxima de 90 y la mínima de cero; agrupados en los diez factores mencionados y cada uno consta de nueve reactivos que tienen una puntuación máxima de nueve y mínima de cero.

Fuente: elaboración propia.

Nota: el propósito de este departamento es asesorar a las familias en diferentes temas psicopedagógicos y al profesorado para contribuir en la calidad educativa que reciben los estudiantes, para prevenir y/o detectar problemas que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, para realizar las estrategias planteadas anteriormente, desde el departamento de orientación se requiere de un docente tutor que es quien acompaña al estudiante en el aula de clases. A continuación en el cuadro 10, se explica en detalle el rol de este tutor que es importante en este proceso, al ser la persona central del POAT; Santana y Feliciano (2004) afirman que el tutor debe ser un docente que posea cualidades que le permitan tener contacto sincero y estrecho con el estudiante, no puede ser acometida por cualquier profesor del centro. Si el tutor no asume su papel y lo hace cualquiera, el estudiante tendrá la sensación que su tutor está desempeñando este rol de manera obligada.

Los profesores/tutores deben entender la importancia del juego para poder enseñar. Bantula y Mora (2002), citan a pedagogos para explicar la importancia del juego de las diferentes culturas; el primer autor es Rousseau, quien encuentra en este soportes básicos para la correcta educación de los niños y niñas; Freinet quien lo compara con la forma como representa el trabajo (actividad seria), para el adulto; y Claparède, al afirmar que para el niño es el trabajo, el deber, el ideal de la vida, siendo el protagonista en la historia. A continuación en el Cuadro 10, se explican las acciones que desarrollaría desde el aula y fuera de esta:

Cuadro 10. Acciones del POAT para el docente tutor

Ámbito	Acciones
<p>1. Transición de las etapas educativas</p>	<p><u>Educación Inicial (edad cero a cinco años)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuar espacios físicos para recibir al niño y la niña, que sean alegres, dinámicos, confortables y motivadores. - Transmitir confianza, afecto, entrega y seguridad a los niños y las niñas. - Disponer de juguetes y recursos materiales. - Implementar la estrategia del ‘mensajero del afecto’: cuaderno que viaja de casa a colegio y viceversa, donde se describe todo lo referente al acompañamiento del niño y donde se registra de manera individual la evolución de las niñas y de los niños durante cada período escolar, y se llevará desde el primer grado preescolar hasta el grado quinto de primaria. - Implementar desde el aula las recomendaciones realizadas por el equipo interdisciplinario y departamento de orientación

Continuación cuadro 10.

Ámbito	Acciones
	<p><i>Educación de Básica Primaria (edad seis a once años)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuar espacios físicos para recibir al niño y la niña, que sean alegres, dinámicos, confortables y motivadores. - Implementar un encuentro de negociación de reglas de comportamiento dentro del aula, donde los niños deben indagar con ayuda de los padres y maestras normas para crear manuales de disciplina impuestos por ellos mismos.
<p>2. El desarrollo personal y social del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar y desarrollar actividades que permitan en los niños el manejo asertivo de las habilidades sociales o habilidades para la vida (López 2012). - Llevar registro de todos los estudiantes, así como sus avances en un folder de vida para cada estudiante
<p>3. Apoyo en procesos de enseñanza aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular de inteligencias múltiples y potenciar aquellas habilidades y destrezas importantes para la vida, donde se lleven a cabo ideas prácticas aplicadas a situaciones reales, a partir de los planes escolares realizados por el departamento de orientación. “Cada niño es altamente inteligente y cada uno exhibe una particular fortaleza en una de las clases de inteligencia: lógica–matemática, musical, corporal–kinestésica, lingüística, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista” (Gardner, 2005, p. 13). - Realizar una jornada diaria de estimulación de los procesos cognitivos en los niños, implementando la estrategia ‘Potencio y Entreno mi Cerebro’ –PEC–, que consiste en dar juegos de estimulación cognitiva como scrabble, sopa de letras, jenga, ajedrez, adivina quién, entre otros; para que los niños a través de esta actividad estimulen los procesos cognitivos infantiles, los cuales según Ortiz (2009) “revelan el conocimiento que se vinculan a otras ciencias como la antropología, la lingüística y las neurociencia. De esta manera, en el horizonte científico actual se estrena un nuevo campo denominado ciencias de la cognición”, estos son la cognición, sensación, percepción, atención, concentración, memoria e imaginación. A su vez, desde la interacción didáctica constructiva e intersubjetiva desde la perspectiva del proceso cognitivo de los estudiantes, la interacción entre el profesor–estudiante definen el desarrollo de estos procesos cognitivos (Villalta, Budnik, y Valencia, 2013).

Continuación cuadro 10.

Ámbito	Acciones
<p>4. Multiculturalidad global y el juego</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar juegos interculturales como los abordados por Bantula y Mora (2002): a) Angola–África, el juego de ‘Gato corre a Rato’; b) Canadá–América del Norte, el juego de ‘Barre con la escoba’; c) Colombia–América del Sur, el juego del ‘Vendado’, entre otros. - Indagar las características socioculturales y personales de los niños y niñas, sus condiciones sociales e intelectuales, el desarrollo afectivo y del lenguaje, problemas de conducta y establecimiento óptimo de las relaciones interpersonales; con el fin de generar propuestas acordes a este nivel de maduración, para que se sientan motivados de participar con sus propias costumbres y reconociendo las de los demás. - Llevar a cabo actividades relacionadas con expresiones artísticas, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades como la creatividad, algunas de ellas pueden ser: la lectura, la expresión escénica, el dibujo, la pintura, el juego cooperativo, entre otras. - Incorporar diferentes lenguajes como por ejemplo: el inglés, el lenguaje de Señas que en Colombia se denomina LSC para personas con limitación auditiva, el braille para personas con limitación visual, con el fin que los niños, niñas y adolescentes sean consistentes, sientan y respeten la diversidad.

Fuente: elaboración propia.

Nota: Los propósitos del docente tutor van encaminados a contribuir en la personalización de enseñanza y aprendizaje para que se geste en el estudiante una actitud participativa, solidaria y de cooperación que favorezca su integración; y efectuar un seguimiento de los procesos de aprendizaje detectando dificultades y necesidades que se deben abordar en apoyo con el equipo del departamento, con sus padres, pares y demás docentes.

Por otro lado, esta propuesta de POAT no funcionará si no se involucra a los padres de familia (o adultos significativos: abuelos, familiares, niñeras, etc), quienes apoyan realizando las recomendaciones del plan casero, con el fin de crear ambientes que favorezcan un mejor aprendizaje en los estudiantes, pues desde el hogar se debe proporcionar salubridad en todas las áreas del ser humano (Méndez, 2004), especialmente en su proceso de formación. A continuación, en el Cuadro 11 se explican las acciones a desarrollar:

Cuadro 11. Acciones del POAT para los padres de familia y adultos significativos

Ámbito	Acciones
1. Transición de las etapas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Responder al mensajero del afecto. - Asistir a las reuniones programadas. - Vincularse a los procesos de espacios virtuales de psicorientación, implementadas por el departamento de orientación y el equipo interdisciplinario. - Tener en cuenta las recomendaciones realizadas en el espacio virtual de psicorientación, así como las brindadas por el equipo interdisciplinario.
2. El desarrollo personal y social del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Asistir al taller de sensibilización realizado por el departamento de orientación. - Los padres deben permitir el desarrollo de las habilidades para la vida de sus hijos, como, por ejemplo, dar libertad a expresiones emotivas, admitir que se aprende de las equivocaciones, animar para que sus hijos expresen emociones.
3. Apoyo en procesos de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres deben ayudar a que el niño o niña comprendan que en la escuela van a conocer a otros amigos y que aprenderán canciones, jugarán, se lo pasarán muy bien y las actividades serán divertidas. - Hacer comentarios positivos de la escuela y sobre todo en presencia de los niños. - Preparar y estar pendiente de los objetos que el niño requiere llevar a su centro educativo. - Ayudar a habituar a los niños al nuevo horario, especialmente acostarlo temprano, pues se recomienda que el niño o niña llegue al colegio suficientemente descansado. - Ser muy puntual en las entradas y salidas. - No prolongar las despedidas de los niños por parte de los padres. - Solamente lo puede recoger los padres o acudientes, en caso contrario, los padres deben llamar al centro educativo. - La comunicación con el tutor se hará en los horarios establecidos, no en horarios de entrada o salida; de igual forma se puede hacer de manera virtual. Si el niño o niña está enfermo, se recomienda no enviarlo al centro, puede ser perjudicial para él /ella y para los compañeros. - Ayudar a que los niños adquieran hábitos como ir al baño, comer ellos solos, vestirse, organizarse y ayudarse en la limpieza personal, etc.

Continuación cuadro 11.

Ámbito	Acciones
4.Multiculturalidad global y el juego	<ul style="list-style-type: none">- Apoyar con la aplicación del cuestionario FES – Clima social familiar.- Reforzar actividades que favorezcan un aprendizaje significativo, haciendo preguntas y diálogos acerca de las actividades curriculares.

Fuente: elaboración propia

Nota: el propósito de los padres y/o adultos significativos es identificar de manera adecuada la forma de acompañar y ayudar a sus hijos e hijas en las actividades escolares, para colaborar en el fin último que es culminar con éxito su proceso de formación educativo.

9.7 Conclusiones

La implementación del Plan de Orientación Tutorial –POAT– en las diferentes etapas escolares es fundamental para la formación integral de los seres humanos, siendo más conveniente cuando se inicia en el ciclo de educación infantil, al ser una etapa donde los objetivos son la prevención y la formación básica para el desarrollo de la vida; por ello, tiene como objetivo principal conseguir la cooperación de toda la comunidad educativa para lograr el desarrollo personal, social y académico de cada uno de los estudiantes que hacen parte del Centro Educativo.

Los tres protagonistas del POAT, como son el departamento de orientación con su equipo interdisciplinario, el maestro tutor y los padres de familia, son esenciales para llevar a cabo este proceso de formación integral. Sin embargo, estos últimos (padres de familia y/o adultos significativos) tienen una gran responsabilidad de apoyar realizando acompañamiento y procurando las recomendaciones del plan casero, lo cual permite crear ambientes que favorezcan un mejor aprendizaje, puesto que el ambiente del hogar debe proporcionar salubridad en todas las áreas del ser humano.

9.8 Referencias Bibliográficas

- Alcántara, S. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria CISE/UNAM. *Revista Perfiles Educativos*, pp. 49–50, pp.51–55.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (2002). *Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Álvarez, P. y González, A. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 49–70. <https://doi.org/10.1157/13068212>
- Bantula, J. y Mora, J. (2002). *Juegos Multiculturales. 225 juegos multiculturales para un mundo global*. Madrid, Badalona, España: Paidotribo.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. En: *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643–1647.
- Consejería de Educación de Andalucía. (2008). *Guía para la elaboración del plan de orientación y acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria. Materiales para la orientación educativa*. Andalucía, España: Junta de Andalucía.
- Constitución Política de Colombia, Gaceta Constitucional de la república de Colombia § (1991). 116, de 20 de julio de 1991. Recuperado de: [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion Política de Colombia - 2015.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20Pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf)
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico* (Séptima Edición). D. F., México: Prentice Hall.
- Fresan, M. (2005). Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría. Material no publicado. México: UAN Xochimilco Material no publicado.
- Garaigordobil, M. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. En: *Revista SUMA Psicológica UST*, 4(2), 3–19.
- García, F., García, R., & Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores en los centros escolares de la provincia de Castellón. En: *Revista Reop*, 16(2), 199–224.
- Gardner, H. (2005). *Arte, Mente y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. New York, United States: Paidós Ibérica.

- González, M. (2004). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. En: *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2). pp. 147–162. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11367>
- González, R. (2008). Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial. En: *Revista REMO*, VI(14). pp. 12–18.
- Imaginarium. (2013). La puerta pequeña. Recuperado de: <http://www.lapuertapequena.com/aprender-jugando/ninos/juegos-y-desarrollo/asi-juego-asi-soy-test-de-juguetes-para-descubrir-inteligencias-dominantes>
- Ley 115 (1994). Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación: Diario Oficial: 41.214. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- López, E. (2012). *La educación emocional en la escuela: actividades para la educación infantil (3 a 5 años)*. Tomo I. D. F., México: Alfaomega.
- Mangrulkar, L.; Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington USA: Organización Panamericana de la Salud (OMS).
- Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14 (1), 253–265.
- Matejevic, M.; Todorovic, J. y Jovanovic, A. D. (2014). Patterns of Family Functioning and Dimensions of Parenting Style. En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 431–437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.075>
- MEN. (2016). *Reporte de Excelencia*. Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/Cauca.pdf
- Méndez, A. (2004). *Trabajando con los padres en la escuela infantil. Herramientas para lograr una Mayor participación de los Padres en la Escuela Infantil* (1st ed.). España: Ideas Propias. Recuperado de: http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-96578-79-1.pdf
- Mendi, J. (2015). Mentalred: “Un apoyo permanente” para afrontar los problemas cotidianos. Recuperado de: <http://www.heraldo.es/noticias/bc/2015/11/10/mental-red-psicologo-como--620070-2091041.html>
- Moos, R.; Moos, B. y Trickett, J. (1974). Ficha técnica de Escala de Clima Social en la Familia (FES). Madrid, España: Universidad Complutense Madrid.

- Ortiz, A. (2009). *Educación Infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*. D. F., México: Ediciones el Litoral.
- Ortiz, N. (1999). *Escala Abreviada de Desarrollo*. Colombia: Ministerio de Salud.
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. D. F., México: Mc GRaw Hill.
- Parejo, J. (2012). La función Tutorial con familias en Educación Infantil. En: *Repositorio Universidad de Valladolid*. pp. 1–85.
- Partida, A. B. (2007). La Tutoría en educación infantil. En: *Rech Trainig, Bloque Ori*. pp. 82–89. Recuperado de: http://cataleg.udl.cat/record=b1270957~S11*cat
- Pérez, M. (2002). Curso: Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos. En *Tema: La acción tutorial con alumnos de compensación educativa*. Murcia, España: IES Monte Miravete. Recuperado de: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_actutorial.pdf
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. México: Ediciones SM. Recuperado de: <http://blogdsi.typepad.com/files/dossier-nativos-digitales-de-marc-prensky.doc>
- Repetur, K. y Quesada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. En: *Revista Digital Universitaria*, 6 (11). pp. 5–15.
- Romero, J. G.; Armenta, M. F.; Osorio, N. C.; David, J.; & Betanzos, F. (2006). Validity of the Parental Practices Questionnaire in a Mexican sample - Validación del Cuestionario de Prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1). pp. 115–128.
- Romero, S. (2013). Estilos de enseñanza favorecedores de la motivación del alumnado: Diseño de un programa de intervención para la etapa de educación infantil. *Repositorio Universidad de Valladolid*. pp. 1–54.
- Santana, L., & Feliciano, L. (2004). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 1(1). pp. 943–971.
- UIS. y CUE. (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes*. Canadá: UIS-Instituto de Estadística de la UNESCO; CUE Centro de Educación Universal del Brookings Institution. Recuperado de: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/unesco_hacia_un_aprendizaje_universal.pdf

- UNESCO. (2014). *Guía del docente para la sensibilización en favor de una educación de calidad, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia, París: UNESCO.
- UNIR. Universidad Internacional de la Rioja. (2014). Tema: 5 La importancia del profesorado: la tutoría. Material no publicado.
- Villalta, M. A.; Budnik, C. A. y Valencia, S. M. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. En: *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 84–96. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71836-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71836-1)

Índice de cuadros

Cuadro 1. Categorías establecidas desde las entrevistas a docentes y estudiantes	28
Cuadro 2. Categorías emergentes	29
Cuadro 3. Estrategias psicopedagógicas implementadas	30
Cuadro 4. Plan de Acción	120
Cuadro 5. Competencias para aprender a emprender	135
Cuadro 6. Análisis de las competencias, a partir de la teoría de Pellicer	137
Cuadro 7. Análisis de los programas y materias relacionadas con el emprendimiento en las Universidades Acreditadas de Colombia para el 2017, en subrayado aparecen las universidades que enuncian en su misión o visión este componente	141
Cuadro 8. Profesores Informantes claves para las categorías emergentes	152
Cuadro 9. Acciones del POAT para el equipo de orientación	189
Cuadro 10. Acciones del POAT para el docente tutor	192
Cuadro 11. Acciones del POAT para los padres de familia y adultos significativos	195

Index of tables

Table 1.	Categories established from the interviews to teachers and students	28
Table 2.	Emerging categories	29
Table 3.	Psychopedagogical strategies implemented	30
Table 4.	Action Plan	120
Table 5.	Competences to learn to undertake	135
Table 6.	Analysis of the competences, from the Pellicer's theory	137
Table 7.	Analysis of the programs and subjects related to entrepreneurship in the Accredited Universities of Colombia for 2017. Underlined are the universities that enunciate this component in their mission or vision.....	141
Table 8.	Key Informant Teachers for emerging categories	152
Table 9.	POAT Actions for the Guidance Team	189
Table 10.	Actions of the POAT for the tutor teacher	192
Table 11.	POAT Actions for Parents and significant adults	195

Índice de figuras

Figura 1. Sucios, pero felices	92
Figura 2. Nuestros maestros son importantes	93
Figura 3. Tenemos cosas más importantes que hacer en el recreo	94
Figura 4. Disculpen si molesto	97
Figura 5. ¡A cada derecho le corresponde un deber!	98
Figura 6. Art: 31 Los niños tienen derecho al tiempo libre y al juego	101
Figura 7. Los niños tienen derecho a expresar su opinión en todas las decisiones que los afecten	102
Figura 8. Las reformas para la infancia son necesarias	104
Figura 9. Líneas de emprendimiento de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	149
Figura 10. Estructura del área de formación emprendimiento	150
Figura 11. Vivienda indígena embera chamí	173
Figura 12. Niños y niñas Embera Chamí	174
Figura 13. Comunidad Embera Chamí	175
Figura 14. Dominios de aprendizaje en el marco de trabajo global	182

Index of figures

Figure 1.	Dirty, but happy	92
Figure 2.	Our teachers are important	93
Figure 3.	We have more important things to do at recess	94
Figure 4.	Excuse me if I disturb	97
Figure 5.	¡To each right belongs a duty!	98
Figure 6.	Art: 31. Children have the right to free time and play	101
Figure 7.	Children have the right to express their opinion in all decisions that affect them	102
Figure 8.	Reforms for children are necessary	104
Figure 9.	Entrepreneurship lines of the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	149
Figure 10.	Structure of the entrepreneurship training area	150
Figure 11.	Embera Chamí indigenous dwelling	173
Figure 12.	Embera Chamí boys and girls	174
Figure 13.	Embera Chamí Community	175
Figure 14.	Domains of learning in the global framework	182

Acerca de los autores

Ingrid Selene Torres Rojas

Colombiana, Candidata a doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad de Cuauhtémoc (México); Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos - Universidad de la Rioja (España); Especialista en Docencia Universitaria - Universidad Cooperativa de Colombia; Psicóloga -Universidad Santo Tomás (Colegiada del Colegio Colombiano de Psicólogos -COLPSIC); y Bachiller pedagógica (Normalista Superior. Experiencia Docente en Instituciones de Educación Superior y educación técnica - tecnológica, por 20 años. Investigadora en el campo de la Educación, la psicología y la medición,- coordinadora del Semillero de Investigación Desarrollo de Habilidades Socioafectivas – DHASA de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, perteneciente al grupo de Investigación Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas GICSH (Avalado por Colciencias).Experiencia laboral en el Sector Oficial como Psicóloga ejecutora de proyectos de salud en departamentos de Boyacá y Cundinamarca, Comisaria de Familia, ICBF en Quibdó - Chocó. En el sector Privado como directora de un Centro Educativo y Psicóloga de Centro médico.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2939-1071>

✉ ingrid.torres.r@uniautonoma.edu.co / iselenetr@gmail.com

Paula Andrea Mora Pedreros

PhD (c) Paula Andrea Mora Pedreros. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Especialista en Pedagogía del Aprendizaje Autónomo y Especialista en Educación Superior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (donde además ha sido directora virtual y diseñadora de material

didáctico). Magíster en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño, Magíster en Tecnología Educativa con énfasis en Innovación del Tecnológico de Monterrey. Candidata a Doctor en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora Junior para Colciencias. Certificada como tutor virtual de la OEA-OEI. Directora virtual en Didácticas Digitales, en la Universidad de Catamarca. Docente invitada del Doctorado en Educación de la Universidad Benito Juárez (México), Universidad Santiago de Cali. Directora del Grupo de investigación Amautas (categoría C). Pasante internacional en Israel y Chile en proyectos de argumentación. Asesora y Consultora en empresas de base tecnológica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8070-9885>

✉ paula.mora.p@uniautonomo.edu.co

Nathali Guerrero Ordoñez

Licenciada en Educación para la Primera Infancia, Especialista en Educación de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Mg(c) Neuroeducación. Docente de preescolar del Colegio Guillermo León Valencia: Popayán, Cauca, Colombia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8624-2638>

✉ nathali.guerrero.o@uniautonomo.edu.co

Rosaura Rojas Monedero

Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Magíster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Universidad del Valle: Cali, Valle del Cauca, Colombia. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Luz Karime Giraldo García

Magíster en Educación. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Licenciada en Educación Preescolar. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Santiago de Cali. Segunda líder del grupo de investigación Pedagogía Infantil Universidad Santiago de Cali.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2757-180X>

✉ luz.giraldo04@usc.edu.co

Gustavo Adolfo Beltrán

Magíster en gestión de la tecnología educativa. Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Licenciado en pedagogía infantil. Integrante del grupo de investigación Pedagogía e Infancia – Universidad de la Amazonia. Integrante del grupo de investigación Ambientes de Aprendizaje Virtuales y a Distancia – Universidad de la Amazonia. Docente universidad de la Amazonia, Facultad de ciencias de la educación, Programa Licenciatura en Educación Infantil. Florencia – Caquetá. Colombia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6415-9588>

✉ g.beltran@udla.edu.co

Blanca Nery Serna Agudelo

Licenciada en Lingüística y Literatura, Especialista en Educación Básica con Énfasis en Procesos Pedagógicos de la Universidad de la Amazonia. Magíster en Ciencias de la Educación con Énfasis en Resolución de Conflictos en el Ámbito Escolar, Universidad de Aconcagua de Chile. Docente e investigadora del grupo de investigación Pedagogía e infancia de la línea de investigación LINFA del programa académico Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia. Coordinadora de la línea de investigación en Humanidades ONDAS Colciencias Caquetá, experiencia en el acompañamiento de entidades territoriales para movilizar políticas de calidad y mejoramiento de la educación MEN.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6774-1952>

✉ b.serna@udla.edu.co

Gladis Cecilia Coronel García

Magíster en Educación. Docente vinculada a la Corporación Universitaria Rafael Núñez, con Funciones de Coordinación en Diversificación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8082-0786>

✉ gladis.coronel@curnvirtual.edu.co

Maryuri Paola Pérez Rodríguez

Licenciatura en Educación Preescolar.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5203-8383>

✉ maryuri.perez00@usc.edu.co

Leidy Ximena Guevara Salazar

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad del Valle.
Magíster en Educación. Universidad Surcolombiana
Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad Surcolombiana.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2821-7303>

✉ lexigue@hotmail.com

Deicy Correa Mosquera

Licenciada en educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali, Magíster en Educación Superior Universidad Santiago de Cali. Actualmente realiza estudios de doctorado en México.

Publicaciones:

Libro: *El diseño curricular en la f Infantil formación de docentes en la primera infancia en américa Latina. Un estudio comparativo*. En coautoría con Mario Diaz Villa. Editorial: Universidad Santiago de Cali. ISBN: 978.958-5522-07.

Capitulo de libro: “*El diseño curricular en la primera Infantil en la formación de docentes en la América Latina*” en Diaz Villa M. COM (2017). Problemas del campo Curricular en América Latina. Universidad Santiago de Cali. ISBN: 978.958-8920-78-08, pp. 169-195.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>

✉ melocorrea06@hotmail.com

Consuelo Giraldo Jara

Magíster en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Santiago de Cali.

Especialista en Espíritu Empresarial. Universidad Santiago de Cali.

Diplomada en Pedagogía Artística. Universidad Del Valle.

Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad Santiago de Cali.

Docente Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad Santiago de Cali.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5824-568X>

✉ consuelo.giraldo00@usc.edu.co

Lina Piedad Gómez Salamanca

Magíster en Educación. Universidad Santo Tomás. Especialista en Gerencia Educacional. UPTC. Licenciada en Preescolar. UPTC. Segundo líder Grupo de investigación Infancias y Expresiones. UPTC. Coordinadora

Semillero de investigación Hipatia. Docente catedrática Licenciatura en Educación Infantil. UPTC. Docente catedrática Licenciatura en Educación Infantil. UPTC. Docente de Preescolar I. E. Silvino Rodríguez Tunja. Investigadora en temas de infancias y evaluación.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9763-3741>

✉ lipigosa@hotmail.com

Sandra Paola Moreno Vega

Especialista en Necesidades del aprendizaje, lectura, escritura y matemáticas. UPTC Licenciada en educación Preescolar. UPTC.

Indagadora, ponente sobre temas de infancia.

Grupo de investigación Infancias y Expresiones. UPTC

Semillero de investigación Hipatia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0386-6419>

✉ andreni94@hotmail.com

Erika Rocío Naranjo Molina

Especialista en atención e intervención para la primera infancia. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Licenciada en Educación Preescolar. UPTC.

Grupo de investigación Infancias y Expresiones. UPTC

Semillero de investigación Hipatia.

Investigadora en I. E. Silvino Rodríguez.

Docente investigadora en constante formación en pro de las infancias.

Orcid: <https://orcid.org/0000000225870892>

✉ ekira_347@hotmail.com

Martha Viviana Giraldo Ospina

Nacionalidad Colombiana. Línea de Investigación en Infancia. “Grupo Pedagogía e Infancia” de la Universidad de la Amazonia. Licenciada en Pedagogía Infantil. Técnico por Competencias en Análisis y Programación de Sistemas. Trabajador Calificado en Secretariado Auxiliar Contable. Docente Investigador perteneciente al Semillero de Investigación LINFA de la Universidad de la Amazonia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7225-3048>

✉ marthav@udla.edu.co

Yenny Lorena Rodríguez González

Licenciada en Pedagogía Infantil.

Vinculada a la Universidad de la Amazonía en Florencia - Caquetá.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6635-5865>

✉ yenny.rodriguez@udla.edu.co

Katherynne Carballo Marín

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de la Amazonia, Magister en Administración y Planificación Educativa, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología; doctorante en Educación, Universidad de Cuauhtémoc, docente e investigadora, Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Amazonia. Coinvestigadora del semillero de investigación LINFA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-9144>

✉ k.carballo@udla.edu.co

Pares Evaluadores

Jorge Eduardo Moncayo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,
Universidad de Antioquia

Ricardo Tapía

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y Coordinador
Editorial de El Colegio de Morelos, México

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Kevin Alexis García

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Marco Alexis Salcedo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

Distribución y Comercialización
/ Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

Diagramación

/ Layout

SAMAVA EDICIONES E.U.

mafermar@hotmail.com

contacto@samava.com.co

Cel. 3136619756

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Times New Roman en sus respectivas variaciones a 12 puntos en el contenido, y Charter para los títulos de 14 a 12 puntos. Capitulares con Times New Roman a 18 puntos.

Impreso en el mes de marzo de 2020,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) 3136619756

2020

Fue publicado por la Facultad de Educación de la
Universidad Santiago de Cali.