

**ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE DESARROLLO SOCIO-
AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO “ARCA DE NOE”**

**SANDRA ESTRADA RUALES
JOSÉ HUMBERTO IMBAJOA
ALEXANDRA SÁNCHEZ ARANGO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES –VIPRI–
ESPECIALIZACION EN ORIENTACION EDUCATIVA Y DESARROLLO
HUMANO**

**SAN JUAN DE PASTO
2007**

**ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE DESARROLLO SOCIO-
AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO “ARCA DE NOE”**

**SANDRA ESTRADA RUALES
JOSÉ HUMBERTO IMBAJOA
ALEXANDRA SÁNCHEZ ARANGO**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título
de Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano.**

Asesor

Mg. NELSON TORRES

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES –VIPRI–
ESPECIALIZACION EN ORIENTACION EDUCATIVA Y DESARROLLO
HUMANO**

**SAN JUAN DE PASTO
2007**

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, noviembre 6 de 2.007

Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado, son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Artículo 1. del Acuerdo No. 32 de octubre 11 de 1966 emanada del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	10
ASPECTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS	11
1. PROBLEMA	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	13
2.1 OBJETIVO GENERAL	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3. JUSTIFICACION	14
4. MARCO REFERENCIAL	16
4.1 ANTECEDENTES	16
5. MARCO CONTEXTUAL	19
6. MARCO TEÓRICO GENERAL	21
6.1 AFECTIVIDAD, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR	21
6.2 VULNERABILIDAD Y EDUCACIÓN EN EL ESCENARIO COLOMBIANO	23
6.3 UN CASO ESPECIAL DE VULNERABILIDAD: EL DESPLAZAMIENTO Y LA EDUCACIÓN.	27
6.4 EL DESPLAZAMIENTO Y LA INCLUSIÓN	29
6.5 PROCESOS AFECTIVOS, SENTIMIENTOS Y PASIONES	35
6.5.1 Polaridad	36
6.5.2 Inestabilidad y fluctuación	36
6.5.3 Intensidad	36
7. MARCO CONCEPTUAL	39
7.1 AFECTIVIDAD	39
7.2 DESEMPEÑO ESCOLAR Y LA RELACIÓN CON EL AFECTO	39
7.3 EL CURRÍCULO CENTRADO EN LA INCLUSIÓN	41
7.4 UNA NUEVA VISIÓN DE LA CONVIVENCIA	44
8. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
8.1 TIPO DE ESTUDIO	46
8.2 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	47
8.3 MATRIZ DE CATEGORÍAS	47
8.4 FUENTES Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	49
8.4.1 Fuentes secundarias	49
8.4.2 Fuentes primarias	49
8.4.3 Descripción de instrumentos. Observación	50
8.5 UNIDAD DE ANÁLISIS	51
8.5.1 Generalidades	51

8.5. 2 Unidad de trabajo.....	51
8. 5.3 Descripción de los hogares.....	52
8.6 TRATAMIENTO DE LA INFORMACION.....	52
8.6.1 Técnicas.....	52
8.6.2 Categorización	52
8.6.3 El nivel descriptivo	53
9. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	54
9.1 PRESENTACIÓN.....	54
9.2 LOS COMPONENTES DE LA INFORMACIÓN	54
EL NÚCLEO FAMILIAR	54
MIS RAÍCES.	55
MAPA FAMILIAR	59
EL CENTRO EDUCATIVO ARCA DE NOE	65
INCIDENCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR	68
RESPONSABILIDAD FAMILIAR.....	69
ASPECTOS PSICOSOCIALES RELACIONADOS CON LA AFECTIVIDAD	75
CONCLUSIONES	77
PROPUESTA PEDAGÓGICA ARCA DE NOE	78
BIBLIOGRAFÍA.....	119

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mis raíces". Angie Rodríguez. Edad: 8 años.	55
Ilustración 2: "Mis raíces". Erika Villota. Edad: 9 años.	56
Ilustración 3: "Mis raíces". Carolina Genoy. Edad: 9 años.	56
Ilustración 4: "Mis raíces". Guido Miramag. Edad: 9 años.	57
Ilustración 5: "Mis raíces". Caterine Morales. Edad: 9 años.....	58
Ilustración 6: "Mis raíces". Jennifer Vallejo. Edad: 9 años.	59
Ilustración 7: Mapa Familiar. Daniel Aboanza edad: 9 años.	60
Ilustración 8: Mapa familiar. Angie Rodríguez. Edad: 9 años.	61
Ilustración 9: Mapa Familiar. Darwin Morales. Edad: 9 años.	62
Ilustración 10: Mapa Familiar. Jennifer Vallejo. Edad: 9 años.	63
Ilustración 11: Mapa Familiar. Cristian Cuaran. Edad: 9 años	64
Ilustración 12: Fotografía. Niños grado 3º.....	65
Ilustración 13: Fotografía. Reunión familiar.	68

RESUMEN

El trabajo denominado “ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO ARCA DE NOE” presenta una propuesta educativa como alternativa pedagógica para la educación de los niños y niñas pertenecientes a la población vulnerable, en estado de marginalidad y situación de calle, puesto que se considera ellos requieren de una educación particular y ajustada totalmente a su forma de vida, sus rasgos y características por tanto es una propuesta basada en la pedagogía del amor, fundamentada en el afecto como eje principal y transversal del proceso formativo.

Esta propuesta denominada “LA PEDAGOGÍA DEL AMOR Y LA TERNURA” se presenta como un estándar más dentro del campo educativo ya que se considera al afecto de igual o mayor importancia que cualquier área del conocimiento.

Por tanto cuenta con una visión, una misión, ejes conceptuales, bases teóricas, ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS AFECTIVAS, juegos y todos los elementos necesarios para ser aplicada a cualquier centro educativo que sea conciente de la gran importancia de brindar una educación basada en el afecto como una estrategia efectiva para lograr una verdadera educación integral.

Además hace un estudio detallado de las características, factores, autores, aspectos psicosociales y conceptos que inciden directamente con ese grupo social tan importante.

ABSTRACT

The Project titled "ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO ARCA DE NOE" presents an educational propose as a pedagogical alternative for children education and especially for vulnerable ones and for those with problems of marginalization. Due to it is considered these children require a particular education in agreement with their life-style and characteristics. This proposal based on the pedagogy of affection as an essential point. 'The pedagogy of love and fondness' based in love as a crucial and transversal point of the formative process. This proposal is presented as another standard in the educational field due to the affection is considered the same or even more important than any area of knowledge.

Therefore, it takes into account the vision and mission, concepts, theory bases, BASIC STANDARDS OF AFFECTIVE COMPETENCES, games and all the necessary elements for being applied to any educational center that believes in the purpose to offer an education based on the fondness as an effective strategy for obtaining a real integrative education.

In addition, this project makes a detailed study of the characteristics, factors, authors, psychological aspects and concepts which impact directly with this important social group.

INTRODUCCION

La escuela de hoy debe tener por principio “la educación humanizante” que es el resultado de un proceso académico llevado a la par con un excelente proceso de educación en la afectividad; la principal estrategia para lograrlo es el ejemplo y el saber brindar un clima afectivo empezando desde las relaciones interpersonales de aula, de escuela, de familia y proyectándolo a la comunidad educativa.

El niño debe aprender a manifestar sus emociones, a darlas a conocer a los demás y compartirlas de manera que se conviertan en una experiencia grata para el y sus semejantes y esto le lleve a un visible mejoramiento en su vida social, familiar y personal y por ende a mejorar su rendimiento académico.

Para lograr un mejoramiento de la vida afectiva del niño del Centro Educativo Arca de Noe se debe partir de la identificación de los factores que inciden positiva o negativamente en el desarrollo de su vida afectiva para llegar a hacer de la afectividad la base y fundamento de toda relación dentro y fuera del centro educativo.

La investigación se desarrolla a partir de la problemática existente en la vida familiar y social del niño del centro educativo Arca de Noe, se plantea una propuesta educativa denominada “PEDAGOGÍA DEL AMOR Y LA TERNURA” se presenta como un estándar más dentro del campo educativo ya que se considera al afecto de igual o mayor importancia que cualquier área del conocimiento.

Por tanto cuenta con una visión, una misión, ejes conceptuales, bases teóricas, ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS AFECTIVAS, juegos y todos los elementos necesarios para ser aplicada a cualquier centro educativo que sea conciente de la gran importancia de brindar una educación basada en el afecto como una estrategia efectiva para lograr una verdadera educación integral, educación que amplíe las posibilidades de éxito en la difícil forma de vida que estos niños vivencian.

Además hace un estudio detallado de las características, factores, autores, aspectos psicosociales y conceptos que inciden directamente con ese grupo social tan importante.

ASPECTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad colombiana de los últimos sesenta años, tal vez a partir de la llamada época de la violencia partidista, que puede haberse iniciado el 9 de Abril de 1949, tras el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, se desarrolla en medio de la tragedia, de la muerte, la pobreza y el desplazamiento forzado. Esta realidad particular que puede tener como causas cercanas el modelo económico con sus efectos de pobreza, desempleo e inequidad, se ha hecho más cruel y evidente a partir de 1980, tras la incursión en el escenario del narcotráfico con todas sus secuelas, acentuando al grado máximo las inhumanas acciones de violencia. En ese contexto, en los últimos años la nación vive en medio de un conflicto armado, por decir lo menos, en el que se enfrentan los llamados grupos guerrilleros, los de las auto defensas, la delincuencia común y las fuerzas del Estado, todas, unas más que otras, permeadas por el sangriento tráfico de drogas ilícitas, de cuyo resultado se ha generado una masa de millones de personas desplazadas de sus hogares, que constituyen la población vulnerable de la actual Colombia, que se calcula en no menos de 6 millones de compatriotas. De ese fenómeno, uno de los más afectados ha sido el departamento de Nariño, con miles de personas desplazadas en su mayoría centralizadas en Pasto.

Estudiando la realidad expuesta se halla que en Nariño y en Pasto, su capital, como uno de los efectos del modelo de inequidad económica y del conflicto armado, sobrevive, no sabe cómo, un notable grupo de población vulnerable que ha generado una especie particular de círculos de miseria alrededor de sus centros urbanos. Pero en esa población, los niños y niñas de familias desplazadas, incompletas, irregulares, con todas las tristes características de hogares destrozados por la pobreza y la violencia, son las víctimas inocentes más sacrificadas por la tragedia. Para ellos ni hogar, ni escuela, ni salud son siquiera posibilidades cercanas.

Tomando en cuenta tan solo las necesidades educacionales que los niños y niñas de población vulnerable puedan tener, al menos en lo que respecta a la educación preescolar y básica primaria, se halla que ellas pueden ser altamente insatisfechas en cobertura, calidad y pertinencia. En ese sentido no cabe duda, además, que es especialmente problemática la educación que se pueda impartir y que se debe implementar para niños que están afectados por las secuelas de la violencia, para una población infantil que ha carecido y carece de manifestaciones de afectividad, en comparación con los demás niños de la nación, ajenos al fenómeno del

desplazamiento forzado o de la pobreza extrema. Se entiende así que educar a niños que por tales circunstancias no son sujetos del afecto que se requiere, porque sus hogares descompuestos por la violencia y la miseria, se constituye en un proceso pedagógico con problemáticas características, tanto en la orientación como en el desarrollo humano, de seres a los cuales el futuro parece cerrarse.

Sobre estas bases el problema por investigar se dirige hacia los efectos que la falta de afectividad puede generar en el desempeño escolar de niños de población vulnerable, tomando como núcleo de estudio niños del Centro Educativo Arca de Noe, en Pasto.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué alternativa pedagógica se puede plantear para mejorar el desempeño escolar de los niños en condición de vulnerabilidad, en el caso del Centro Educativo Arca de Noe?

1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuales son las características de los hogares del Centro Educativo Arca de Noe?

¿Qué condiciones de afecto, cuidado y dedicación reciben los niños del Centro Educativo Arca de Noe por parte de los padres y/ de la institución?

¿Qué características de desempeño escolar se presentan entre los niños del Centro Educativo?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Proponer una alternativa pedagógica para mejorar el desempeño escolar de niños pertenecientes a la población vulnerable, en el caso del Centro Educativo Arca de Noe, en el contexto del desarrollo socio-afectivo del niño.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar los hogares del Centro Educativo Arca de Noe en lo relacionado a las relaciones familiares y socioculturales, y el nivel educativo y ocupacional.
- Identificar las condiciones de afecto, cuidado y dedicación que reciben los niños del Centro Educativo Arca de Noe.
- Establecer el desempeño escolar de los niños del Centro Educativo Arca de Noe en referencia a los logros y competencias, y su relación con la atención socio-afectiva que reciben en dicho centro.

3. JUSTIFICACION

La realización de la investigación propuesta puede entenderse desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico.

Sobre estas bases planteamos que en Colombia, investigar sobre las causas o incidencias de la miseria, de la inequidad, del desplazamiento masivo poblacional, de la violencia en general, es en el presente un imperativo teórico, si no se puede al menos contribuir de otra forma a que cesen sus efectos sobre la mayoría de compatriotas. Lo es aún más para la Universidad y para quienes formamos parte de ella de sus estructuras sea como dicentes o docentes. De allí que la investigación propuesta busca hacer un aporte no solo a la visión académica del fenómeno del conflicto armado en nuestra nación y en el sur de Colombia, sino plantear aspectos especiales a una nueva forma de educar. Se trata de profundizar y caracterizar en algunos enfoques teóricos de índole pedagógica, que pueden constituirse en una alternativa para orientar educativamente, lograr un desarrollo humano integral de los niños en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, teniendo en cuenta que en ellos la afectividad es una de sus carencias.

Por otra parte la investigación en su concepto metodológico es del orden etnográfico, sobre la base del paradigma cualitativo. Pero su enfoque es particular, diferente al tradicional. Se trata de recrear una imagen realista y fiel de un grupo de niños y niñas pertenecientes a una población vulnerable, tocados por la miseria, la violencia, el desplazamiento forzado y la destrucción de la forma tradicional de sus hogares. Son niños y niñas que ante todo carecen del afecto que en los demás hogares se brinda y que en cambio han sentido o sienten desamor, tal vez odio y sentimientos de venganza. Tomando como base estos elementos se trata de implementar un estudio etnográfico especial para un grupo humano infeliz que debe ser considerado y estudiado en forma más dedicada, con más cuidado y meticulosidad, que para otro tipo de población objeto. En tal medida se hace necesario emplear técnicas e instrumentos adecuados a una realidad de tragedia, los cuales deben ser empleados con dos propósitos distintos, pero con una realidad similar. Deben conseguir investigar la incidencia de un escenario de marginalidad económica y social en el rendimiento escolar, debido a la ausencia de afecto en los niños, a la vez que lograr identificar nuevos componentes para mejorarlo.

Finalmente, de acuerdo a los objetivos propuestos, se trata de realizar una investigación realista. Su resultado permite encontrar respuesta a situaciones

problemáticas en torno a la orientación educativa y el desarrollo humano que debe imperar en el ambiente de un Centro Especial, como lo es el Arca de Noe. Así mismo, siendo esta una Organización no gubernamental al servicio de los menos favorecidos, este trabajo tiene un sentido social

Tras este estudio que se hace por primera vez, el Centro podrá autoevaluar su misión y visión, en el contexto de la formación educativa integral de niños y niñas de población vulnerable, con el objeto de caracterizar la relación rendimiento escolar - afectividad, para proponer nuevos componentes pedagógicos, con contenidos psicológicos, culturales y socioeconómicos que se puedan aplicar no solo a tal centro, sino a la generalidad de la educación para niños de hogares sub.-normales.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 ANTECEDENTES

En el escenario del tercer milenio, cuando el análisis cuantitativo con las más sofisticadas técnicas de los grandes programas ha llegado a la cima sin que se hayan podido resolver los más graves problemas del comportamiento humano, cuando no se han derrotado los enemigos tradicionales como la pobreza, el hambre, el desamor, las injusticias, la inequidad, la ignorancia; cuando a este mundo le siguen faltando el afecto, la fraternidad la solidaridad, muchos investigadores prominentes de los círculos cuantitativos comienzan a explorar con interés y a promover la aplicación de los métodos cualitativos. Las razones se encuentran en el callejón sin salida a que condujo la orientación cuantitativa y su método, la desilusión que produjeron sus pobres resultados en áreas tan vitales como la educación, la psicología, la sociología y en todas las ciencias del hombre y la demanda, promoción y financiamiento crecientes por parte de instituciones oficiales y privadas para investigaciones de tipo cualitativo.

Pero en Colombia, azotada por los grandes vientos de la violencia, la pobreza, la injusticia y el gran mal del narcotráfico, sufriendo además los efectos de un malévolo modelo económico, la necesidad de la investigación de tipo cualitativo es de perentoria necesidad. En ella caben los estudios que deben hacerse sobre fenómenos como al economía informal, la economía, el empleo disfrazado, la violencia y sus secuelas de desplazamiento forzado, al delincuencia común., el rebusque, etc., Fruto triste de esos fenómenos son los relativos a la educación de los niños, los grandes sacrificados del proceso violento ya subnormal, sobre todo a lo que tiene que ver con su rendimiento escolar, que tan preocupantes resultados están teniendo.

Pasto es una ciudad que en el momento está atacada por fenómenos como el desempleo informal, el empleo disfrazado, el rebusque, la población subnormal, y que además tiene en orillas unos miles de desplazados. En esas familias que también pueden estar en el margen de la ley, debido a la necesidad de subsistencia, junto a la pérdida de valores, la población escolar, los niños, tienen ante sí la realidad de un sistema educativo que tal vez no los comprende ni ha estado preparado para solucionar problemas que ahora se presentan como efecto de la dura realidad económica y social. Reflexionando sobre esa realidad expuesta se halla que uno de los efectos del modelo de inequidad económica y del conflicto armado, es un importante grupo de población vulnerable que ha generado una

especie particular de círculos de miseria alrededor de sus centros urbanos. Son familias donde los niños y niñas, con todas las tristes características de hogares destrozados por la pobreza y la violencia, son las víctimas inocentes más sacrificadas por la tragedia.

Al respecto se elucubra que al tener en cuenta las necesidades educacionales que los niños y niñas de población vulnerable puedan tener, al menos en lo que respecta a la educación preescolar y básica primaria, se halla que ellas pueden ser altamente insatisfechas en cobertura, calidad y pertinencia. Pero ante todo es importante pensar que es especialmente problemática la educación que se pueda impartir y que se debe implementar para niños que están afectados por las secuelas de la violencia, para una población infantil que ha carecido y carece de manifestaciones de afectividad, en comparación con los demás niños de la nación, ajenos al fenómeno del desplazamiento forzado o de la pobreza extrema a que han sido obligados en virtud al modelo económico o a los fenómenos sociales y económicos surgidos de la economía de droga, la delincuencia y la subversión. Se obliga a pensar así que educar a niños que por tales circunstancias carecen de afecto, de amor, se torna en un proceso pedagógico con problemáticas características, tanto en la orientación como en el desarrollo humano, de seres a los cuales el futuro parece cerrarse.

Una de las instituciones, de las pocas, que en la ciudad se dedican a la educación de niños de la población subnormal, con características de vulnerabilidad, es el Centro Educativo Arca de Noé. Sin embargo, hasta el momento, no se han realizado estudios sobre la efectividad, sobre los resultados obtenidos con los niños a su cargo. Ampliando el panorama, en búsqueda de antecedentes investigativos sobre el tema, por fuera de la institución, se comprobó que no es mucho lo hecho en este medio, aunque claro está, se encontraron algunas referencias, sobre todo a nivel de postgrado.

Así, revisando las tesis de grado en los archivos de la VIPRI encontramos algunos antecedentes sobre el problema por nosotros investigado. Al respecto se destacan tres trabajos que hacen referencia a la afectividad y el desempeño escolar.

El primero titulado “Influencia del desplazamiento forzado en el desempeño académico y en la autoestima de los y las estudiantes de la Institución educativa Ciudad de Pasto, sede Central”, tuvo como objetivo general el describir las consecuencias del desplazamiento forzado en el desempeño académico y la autoestima de los estudiantes.

El segundo se titula “Influencia del factor familiar en el desempeño académico del estudiante adolescente del Colegio José Artemio Mendoza Carvajal J. M. en los grados 8,9, 10 y 11”. Su objetivo general fue el identificar de que manera influye el factor familiar en el desempeño escolar de ese tipo de estudiantes.

El tercero se llama “Incidencia de la interacción familiar en el bajo desempeño académico de los estudiantes de grado 8 de la Institución educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo” y su objetivo general fue describir la incidencia de la interacción familiar en el bajo desempeño de los estudiantes.

Como se observa los tres trabajos hacen referencia a temas relacionados con el desempeño escolar. Sin embargo son diferentes a la investigación realizada que busco analizar una alternativa pedagógica sobre la base del afecto dirigida a niños, a una infancia en situación de vulnerabilidad que parece no ha sido objeto de estudio apropiado en nuestro medio. Y su diferencia radica sobre todo en el objetivo que buscó proponer una alternativa pedagógica para mejorar el desempeño escolar de los niños del Centro Educativo arca de Noé, ene. Contexto del desarrollo socio-afectivo. Así nos propusimos hacer el estudio acerca del asunto, enfatizando en esos efectos motivados por la falta de afectividad sobre el desempeño escolar de niños de población vulnerable, tomando como núcleo de investigación el Centro Arca de Noe, que no ha sido sometido a ese tipo de estudio.

5. MARCO CONTEXTUAL

El centro educativo Arca de Noe surge en el año 2000 a través de dar respuesta a una problemática como es la falta de escolarización de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que estas personas la mayoría de su tiempo se encuentran en la calle, aprendiendo, todos los bagajes que la calle ofrece y como este aspecto influye para que los niños empiecen a corta edad el consumo de sustancias psicoactivas.

Esta problemática se identificó a través del programa “Acogida Nocturna”, donde se identificó que los niños que llegan en la noche en su gran mayoría no sabían leer ni escribir, y si lo sabían lo hacían con mucha dificultad.

Analizando las experiencias escolares de estos niños y jóvenes se identificaron situaciones como: los contenidos académicos no les interesaba, les parecían aburridos y los miraban poco prácticos, se cansaban con facilidad, y por lo general eran expulsados de estos centros educativos por no poseer los útiles escolares (uniformes, cuadernos, zapatos etc.), no se tenía en cuenta su situación socioeconómica, sus intereses y necesidades , el centro educativo se encontraba retirado del lugar de vivienda del niño por lo cual en muchos casos deciden no asistir al centro educativo , además que se sentían recriminados y aislados por parte de los educadores por que en muchas ocasiones no comprendían con facilidad lo que se les enseña .A partir de estos aspectos y otros se vio la necesidad de crear un centro educativo que responda en especial a las necesidades e intereses de los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad ,un centro educativo que sea un espacio motivador para aprender , donde no se es necesario útiles , uniformes , pensiones , una Escuela pensada en el niño , donde una de las metodologías que se emplea es la lúdica combinada con la escuela formal , donde no hay aulas , los contenidos curriculares son prácticos a su cotidianidad y realidad , y donde es importante intervenir, conocer su medio familiar para sensibilizar frente al proceso formativo que están llevando a cabo sus hijos , ya que la familia es considerada como un eje muy importante en el desempeño escolar del niño .

El centro educativo posee su licencia de funcionamiento; cuenta con un grupo de 7 educadores entre los que se encuentran, docentes, maestro de artes, trabajadora social, psicólogo, un bus el cual hace diferentes recorridos recogiendo a los niños y niñas por diferentes sectores marginados de la ciudad entre los cuales se encuentran los barrios Corazón de Jesús, Cementerio, Marquetalia, Aranda, Nuevo sol, Potrerillo, Río Blanco entre otros.

El centro educativo hace parte de la fundación social y formativa ARCA DE NOE , la cual tiene diferentes programas para población vulnerable como, comunidades de acogida para niños, niñas, jóvenes y madres adolescentes que se encuentran en situación de calle , guardería para niños (as) menores de 5 años , hijos de vendedores informales , de trabajadoras sexuales , recicladoras .

El centro educativo lleva 4 años atendiendo diariamente a un grupo de 120 niños(as).

La atención diaria que reciben estos niños es la de transporte, alimentación, educación, recreación, atención Psicosocial

6. MARCO TEÓRICO GENERAL

6.1 AFECTIVIDAD, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Nadie puede poner en duda la estrecha relación que existe entre educación y vida y dentro de ella los aspectos relevantes, como la afectividad dentro del ser y el actuar de las personas en los distintos ámbitos como son la familia, la comunidad y la sociedad en general. Esto es aun más valido cuando la educación se refiere a una población infantil vulnerable en el ámbito social, cultural, económico y familiar. En este campo la educación para el amor, para la solidaridad y el afecto merece toda la dedicación, porque forma parte esencial en la formación holística para los estudiantes, tanto más si se considera que educar en, con y para el afecto, tiene que ver con las emociones, los sentimientos y ese amor por la sabiduría.

La afectividad más allá de la definición de un desarrollo de la propensión de querer y la relación con la sensibilidad, debe entenderse como la capacidad de dar y recibir amor y ternura. Como tal juega un papel importante en todas las relaciones humanas y es la carencia de esos sentimientos lo que lleva a deshumanizar a la sociedad y la conduce a una crisis de valores éticos y sociales dejando que la intolerancia, las ambiciones desmedidas y el egoísmo se ensañen, conduciendo a nuestra patria, y por ende a Nariño, a una vida de desasosiego, violencia y desesperanza.

Al respecto cabe afirmar, como explica Astrid Triana Cifuentes ¹ que “tradicionalmente en psicología se ha presentado una dicotomización entre los elementos relacionados con el desarrollo intelectual y las características de personalidad de los individuos; sin embargo, las teorías contemporáneas de la inteligencia han empezado a prestar atención a factores efectivos y emocionales, como elementos de gran influencia en la manifestación y desarrollo del proceso cognitivo”.

Cabe recalcar al respecto que el aprendizaje es una actividad humana tan natural como el respirar. Los estudios muestran que empieza aun antes de que salgamos del seno de nuestra madre y por ello siempre tiene entre sus elementos el ambiente de efecto. Pero a pesar de que el aprendizaje se compenetra del todo en nuestras vidas, los psicólogos no están de acuerdo sobre la forma en que ocurre el aprendizaje. En la actualidad, los teóricos del aprendizaje y de la

¹ TRIANA C., Astrid. “Desarrollo Intelectual y afectividad”. en por la afectividad. V encuentro Departamental de educación sexual. Gobernación de Nariño. Memorias, Pasto, Octubre de 2001, p.71

pedagogía se dividen en dos grandes vertientes: Los conductistas, quienes piensan que todo aprendizaje es el resultado de un estímulo y respuesta, y los científicos del conocimiento, quienes lo visualizan como una función de procesos solo mentales que operan en el procesamiento de la información. En términos más específicos se distinguen procesos que van desde simples respuestas condicionadas hasta el aprendizaje de conceptos y de soluciones a problemas complejos.

Sin embargo “a pesar de sus desacuerdos los teóricos del aprendizaje, en general, coinciden en que para que ocurra el aprendizaje, ciertos elementos incluidos en la mayoría de teorías del aprendizaje son motivación, claves, respuesta y esfuerzo. Algunos teóricos negarían que todos estos sean igualmente importantes. Algunos añadirían otros elementos, y otros sustraerían uno o más de los listados”²

En esta consideración es necesario resaltar que la motivación puede describirse como la fuerza impulsora dentro de los individuos que los empujan hacia la acción. Esta fuerza impulsora es producida por un estado de tensión, el cual existe como resultado de una necesidad no satisfecha. Los individuos se esfuerzan -- consciente y subconscientemente -- por reducir esta tensión a través de un comportamiento el cual anticipan que llenará sus necesidades y por lo tanto los relajaría de la tensión que sienten. Las metas específicas que seleccionan y los patrones de acción que emprenden para alcanzar sus metas son los resultados del aprendizaje y la reflexión individuales.

Hay que distinguir además que los individuos poseen necesidades innatas y adquiridas. Las primeras son fisiológicas o biogenéticas e incluyen a las necesidades de alimento, aire, abrigo, techo y sexo. Debido a que son necesarias para el sostenimiento de la vida biológica, las necesidades bioenergéticas se consideran primarias.

Las necesidades adquiridas son aquellas que aprendemos en respuesta a nuestra cultura o medio ambiente. Estas incluyen necesidades de afecto, estima, prestigio, poder y aprendizaje. Debido a que estas necesidades son en general psicológicas, es decir, psicogenéticas, se consideran necesidades secundarias o motivos. Resultan del estado psicológico subjetivo del individuo y de las relaciones con los otros. Entre ellas las necesidades afectivas se describen como las necesarias para formar y mantener calor, armonía y relaciones emocionalmente satisfactorias con los demás.

De otra parte, la teoría del conocimiento cognoscitivo explica que “el tipo de aprendizaje más característico de los seres humanos es la resolución de problemas, lo cual capacita a los individuos a obtener algún control sobre su

² SCHIFFMANN, León-Kanuk, Leslie. “Comportamiento del consumidor”. México, Prentice Hall, 2000, p.235

medio ambiente. A diferencia de la teoría del aprendizaje del comportamiento, la teoría cognoscitiva sostiene que el aprendizaje implica un complejo procesamiento mental de información. En lugar de poner de relieve la importancia de la repetición o de la asociación de recompensar con una respuesta específica, los teóricos cognoscitivos ponen de relieve el papel de la motivación”³

6.2 VULNERABILIDAD Y EDUCACIÓN EN EL ESCENARIO COLOMBIANO

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones de carácter pedagógico y psicológico, elementos planteamos una reflexión.

El futuro de la sociedad colombiana necesita ser dimensionado hacia una cultura de convivencia y paz y esto se logra consolidando la familia y haciendo trabajo en equipo en las instituciones educativas; ambas contribuyen a la realización de una educación más inteligente y afectiva, ya que el amor por lo que se hace, traza la ruta cognitiva y profesional de niños, jóvenes y adultos. A la vez, hablar de Educación y Desarrollo humano implica pensar en la construcción de sujetos sociales, en la importancia y el papel que juega la educación en la construcción de identidad, en redimensionar el sentido del acto educativo, en trascender hacia el mundo de la vida, la cotidianidad-- como dirían Agnes y Heller—entendida como el espacio de la construcción de lo humano, donde se gestan y se dan interacciones cotidianas, mundos de sentido y comprensión de la ética discursiva; es allí donde se experimenta el poder, los imaginarios y el mundo de las representaciones, las transformaciones y la posibilidad de cambio.

Como explican Berger y Luckman, en lo cotidiano del acto educativo se “da el diálogo con los otros significantes”, lo cual implica la búsqueda de una nueva racionalidad, una nueva percepción de la realidad social y cultural que permita diseñar nuevos sueños, nuevos imaginarios, pero a la vez comprometerlos con ellos en la posibilidad de la transformación de la educación, compatible con los contextos sociales y culturales de las comunidades educativas. Es un cambio que a su vez requiere desarrollar una conciencia individual y colectiva de los sujetos comprometidos con las transformaciones y requiere cualificación de las prácticas cotidianas en el aula, en una interacción entre el maestro y el alumno, redimensionando el quehacer social y pedagógico, junto al proceso de aprendizaje, propiciando nuevos espacios y ambientes donde el potencial humano tenga la posibilidad de ser reconocido. Aquí entran en acción tanto la motivación como la afectividad.

Pero lo concreto es que nuestros niños y adolescentes heredan la tensión entre lo mundial y local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazo; la competencia y la igualdad de oportunidades; el extraordinario

³ Ibid., P.250

desarrollo de los conocimientos y la capacidad humana para asimilarlos; lo espiritual y lo material. Pero ante todo, los niños de una población sub normal, de vulnerabilidad manifiesta, en todos los sentidos, en lo económico y lo social, permeados por la violencia dejan al proceso educativo y al sistema nuevos retos. De ellos emanan tensiones hacia la necesidad de volverlos ciudadanos del mundo y de la nación, sin perder su raíces; de sobrevivir a lo efímero; de competir sin negarles oportunidades a los otros; de conocer disciplinas para conocerse a sí mismos, mantener la salud física y psicológica y conocer mejor el medio ambiente natural para preservarlos.

Para estos niños la educación, igual que para todos, pero con otras formas, debe responder a la realidad de una nación que se alejó del amor y del afecto, sembrando odio, pero que necesita de paz y convivencia. En ese mismo sentido debe lograr que la escuela les inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto.

Montados sobre la realidad de pobreza, violencia, exclusión, desempleo y desplazamiento, el educar niños y niñas que vienen de hogares marginales requiere de un nuevo y diferente esfuerzo tanto para maestros como para todo el sistema educativo. Para ellos quizás se hace real la opinión de Johann Heinrich Pestalozzi, quien defendió la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral más que para implantarles conocimientos. Según este educador suizo el niño es un ser dotado por la naturaleza de facultades físicas e intelectuales que tiene como fuente de desarrollo la socialización primaria que vive en el primer espacio, "la familia". Por ello afirma que el niño es que "ser dotado de todas las facultades de la naturaleza humana. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación".⁴

En este orden de ideas, quizás frente a la necesidad y la motivación que brinda la afectividad en el proceso pedagógico, Pestalozzi definió que en relación con el individuo la educación busca proporcionarle "felicidad" entendida como un estado del espíritu, una armonía de la conciencia con el mundo exterior e interior".

Siguiendo a otros teóricos del conocimiento y la pedagogía en torno al tema de investigación, es necesario hacer referencia a Vigotsky, ya que el estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje y desarrolló su teoría con base en lo que denominó "Origen social de la mente". En esa dimensión la teoría de Vigotsky se plantea desde el ámbito histórico en el sentido de que la adquisición de instrumentos cognitivos se contextualiza según el medio social en que vive el sujeto incidiendo de manera

⁴ PESTALOZZI, Enrique. Carta sobre instrucción primaria. México, Edit. Porrúa, S. A. 1980, p. 147

definitiva en las características del medio social. Al respecto puntualiza que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje; que éste “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”.⁵

Sin embargo, es en el constructivismo donde se encuentran fundamentalmente los elementos teóricos que sirven de sustento a los objetivos de este trabajo de grado, y sobre él se pueden elaborar nuevos contenidos en relación a la educación y la afectividad. Sobre esta base se plantea que el aprendizaje escolar consiste en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno y se acepta como se hace habitualmente desde esta perspectiva teórica, que nadie puede sustituir al alumno en dicha tarea.

Los principios constructivistas permiten desarrollar procesos cognitivos, morales, afectivos, motores de aprendizaje y tienen implicaciones pedagógicas en la interpretación del aprendizaje, selección y estrategias; selección y contenidos; secuencialización de los contenidos y sobre todo en tener claridad para la evaluación. Al respecto con los diversos autores se pueden sintetizar los principios fundamentales compartidos en relación a tres grandes componentes⁶, a saber: 1) El desarrollo de la persona es un proceso. 2) El conocimiento es el resultado de un proceso constructivo que realiza el propio sujeto a partir de la interacción con la realidad. 3) Los sujetos poseen siempre ideas previas a partir de las cuales interpretan la realidad e inician la construcción de nuevos conocimientos. 4) La interacción entre el sujeto y el medio está regulada por un proceso de equilibración progresiva entre los esquemas cognitivos del individuo y la estructura de la realidad.

Enfatizando sobre el tema de estudio estos tres principios son fundamentales para lograr que los niños logren un buen desempeño escolar, pero sobre todo hay que recalcar en el primero y tercero. Por una parte, según ellos, los procesos de desarrollo intelectual, moral y motor como procesos interdependientes tienen bases estructurales comunes. Por otra, los niños llegan al aula con un cúmulo de experiencias, afectos, desafectos y saberes de diferente tipo: inducidas por experiencias educativas extraescolares o por creencias y tradiciones culturales. Conocimientos acumulados por analogías o transferencia de ideas; por construcciones espontáneas de experiencias cotidianas y de percepciones sensoriales.

⁵ VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, edit. Pléyade, 1978, p. 138-39

⁶ MARTINEZ, Luis, MUTIS Luis, VALLEJO, Mariana. *La dimensión humana de la educación*. Pasto, Impresores Ángel, Febrero de 2001, pp. 44-47

Todo lo anterior conforma un conjunto más o menos coherente y estable de ideas o teorías previas desde las cuales los estudiantes se explican e interpretan la realidad. Estas ideas no siempre coinciden con la realidad, la contradicen, suelen estar cargadas de prejuicios, estereotipos, casi nunca son explícitas, se basan en una casualidad lineal y simple; sin embargo es partir de ellas que se realiza un nuevo aprendizaje y les sirve de filtro para la selección de información pertinente.

Las implicaciones pedagógicas tienen que ver, en general, en partir de una premisa: los estudiantes no son recipientes vacíos en los que se deposita el conocimiento, no se debe partir de que no saben ni sienten nada, pero tampoco dar por sabidas o sentidas las cosas. Las ideas previas, los sentimientos pueden convertirse en obstáculos cognitivos para simular nuevos conocimientos, por lo cual el maestro debe interpretarlos para comprenderlos y modificarlos; el hecho de que un estudiante exprese verbalmente un contenido dado, no quiere decir que maneje los conceptos, puesto que puede tener las palabras más no los conceptos que representan.

En tal dimensión se debe entender que se necesita de instituciones y sistemas educativos generadores de ambientes estimulantes para el manejo apropiado del saber. En ellos es vital enfrentarse al tema de la afectividad, de se amor, que se aleja de nuestra patria, para lograr el cometido de un rendimiento escolar adecuado a la realidad de estudiante. El ambiente educativo son las relaciones y construcciones humanas que se configuran en la interacción con la colectividad, en confrontación permanente con el mundo cultural y social circundante. El ambiente es además construido por la acción humana de los sujetos participantes en el proceso, se redimensiona el calor de las orientaciones epistemológicas y conceptuales que guían su acción. Pero su punto de partida es el pensamiento orientador y generador ya sea de ambientes hostiles, ya de ambientes propicios para el crecimiento individual y colectivo.

Específicamente es importante teorizar sobre el tema de los afectos. Al respecto, como afirma Juan Miguel Valdés,⁷ “tanto hombres como mujeres nos vemos envueltos en toda una red de actitudes, normas y creencias que nos asignadas, que la sociedad nos impone; de hecho no nacemos siendo hombre o mujer...nos hacen serlo. Toda estructura social nos marca...(pero) en este sentido llega el momento de darle seguimiento a nuestra experiencia, atender y reconocer nuestras necesidades insatisfechas de compañía, protección, aceptación y pertenencia. Quienes de nosotros tenemos afectos guardados para alguien, o deseamos aun ser cobijados por ese ser querido que ya no está, o expresarle nuestros enojos guardados.”

⁷ VALDES B., Juan Miguel. Los bloqueadores del desarrollo y la sexualidad infantil(Los Afectos que destruyen). En Memorias V Encuentro departamental de Educación Sexual. Gobernación de Nariño, Pasto, 2001, pp. 49-52

Estos elementos, aplicados al proceso pedagógico de niños con carencias de afecto, pueden constituirse en bloqueadores que impiden un buen rendimiento escolar. Dado que en la escuela aprenden los niños la base para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana, en muchas ocasiones la diferencia entre superar las adversidades o dejarse aplastar por ellas, radica en los recursos emocionales con los que cuentan. Sin embargo cabe preguntarse: ¿Qué recursos pueden tener esos infantes cuando aprenden la expresión de sus sentimientos por medio del dolor? ¿Qué rendimiento escolar puede lograrse de niños y niñas carentes de afecto?

En cambio, un aprendizaje en donde el reconocimiento y la expresión de los sentimientos se aprenda a través de actitudes receptivas, de escuchar y escucharse, de compartir espacios de reflexión y cercanía, de esa cercanía que se graba en los actos de afecto, en las caricias y en los gestos amorosos, de ese “te quiero” que hace eco en los odios de quien escucha, de esos espacios compartidos que generan la sensación de estar en puerto seguro, tiene que lograr a la vez un rendimiento y un fruto óptimos.

Finalmente, en la construcción de esos nuevos contenidos teóricos sobre la relación e importancia de la afectividad en el proceso pedagógico, pero ante todo en mejorar el rendimiento escolar, habrá que guiarse por una consigna de Vigotsky cuando afirmaba que la actividad personal del niño debe colocarse en la base del proceso educativo. El arte del profesor consiste en dirigir y regular esa actividad. De manera más explícita escribió que “Una ley psicológica establece: antes que Usted Pretenda comprometer al niño en algún tipo de actividad, interés al niño en ella y preocúpese que el niño está listo para esa actividad, que todas las fuerzas que se necesitan están disponibles, ya que el niño actuará por sí mismo, y para el profesor sólo quedar la tarea de guiar y dirigir la actividad del niño”

6.3 UN CASO ESPECIAL DE VULNERABILIDAD: EL DESPLAZAMIENTO Y LA EDUCACIÓN.

Como se ha mencionado, el desplazamiento forzado, como una de las consecuencias del conflicto armado de Colombia, y claro está de Nariño, constituye un elemento fundamental en la vulnerabilidad de los infantes. De allí surgen niños y niñas a quienes el cambio abrupto no solo les ha afectado su desarrollo emocional, social y cognitivo, sino que los ha llevado al encuentro forzado con espacios y relaciones ajenas, convertidos en objetos de asistencialismo, cuando más, pero si sujetos de exclusión y discriminación. Estos pequeños, siendo portadores de cultura, saberes, de historia y dramas sociales, se convierten en el objeto de compasión. Pero llegan a los nuevos contextos despojados de afecto y cargados muchas veces de angustias y penas. Son seres a los cuales esa falta de afecto los permea en todo su desarrollo, sobre todo en el aspecto educativo.

En un estudio de Nubia Pulido⁸ se confirma lo dicho y se hacen consideraciones especiales que tiene que ver con el tema de la falta de afecto, el desplazamiento y la vulnerabilidad, para el caso de la educación de niños y niñas. En ese sentido afirma que “las poblaciones que tienen que migrar de manera forzada, experimentan intenso dolor y angustia por las múltiples pérdidas que deben asumir: muerte de familiares, separación de seres queridos, pérdida de bienes materiales; y, abandono de las residencias y lugares en los que tradicionalmente vivían, donde se dejan también, las rutinas personales, familiares y comunitarias a partir de las cuales contaban con un proyecto de vida...Estas personas empiezan a vivir la incertidumbre y ansiedad que generan la alteraciones abruptas en la composición de los grupos familiares que sufren muchos, el cambio en las rutinas de vida intrafamiliar y comunitaria, el desconocimiento de los lugares de llegada, la carencia de información y habilidades para encontrar un espacio para residir, acceder a un trabajo y contar con recursos necesarios para sobrevivir...Lo enunciado, y seguramente más dolores, carencias y miedos, la están experimentando muchos de los colombianos que se encuentran en situación de desplazamiento a lo cual se suman las dinámicas de violencia intrafamiliar que generalmente se incrementan por las múltiples necesidades e incertidumbres que sufren las familias”.

Nubia Pulido continúa su estudio haciendo una caracterización de las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables, y proponiendo un tipo de educación que se debe adecuar a los niños en este caso. Sobre la caracterización de las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables empieza afirmando que de cara a la realidad descrita, es fácil inferir que los grupos desplazados tienen la necesidad urgente de encontrar rutas y formas para integrarse rápida y positivamente con las comunidades receptoras; que desplazados y receptores requieren de atención similar para que puedan superar las condiciones de extrema pobreza; y que la educación puede jugar un papel importante para articular una atención integral, en la cual se tenga en cuenta la afectividad como eje importante de acción.

Con respecto a la educación adecuada para niños y niñas de esta población vulnerable afirma que “es necesario tomar en cuenta sus características personales y educativas. En este sentido, hay que tener en cuenta que: a) los niños y niñas pertenecientes a familias desplazadas llegan a las comunidades receptoras en momentos en que los procesos de matrícula se han cerrado; b) generalmente presentan condición de extraedad, debido a que en las zonas rurales la escolarización empieza tardíamente; c) no están acostumbrados a grupos de estudiantes numerosos ni a las metodologías que se utilizan en las escuelas ciudadanas; d) sus familias no cuentan con recursos para uniformes y

⁸ PULIDO R., Nubia, Atención Educativa para población en situación de desplazamiento: un reto y una oportunidad. En: Revista Internacional Magisterio, Bogotá. Num; 28, Agosto, Septiembre, 2007; p 67

útiles; y, e) en muchas ocasiones se vuelven invisibles dada su tendencia a no hacerse notar para evitar burlas por sus diferencias y características culturales (dialecto, fisonomía y vestuario) o, por el contrario, sobresalen y son rechazados por comportamientos agresivos”.

Continúa diciendo que, “en este orden de ideas, estos niños y niñas deben contar con una oferta educativa que: a) los reciban en cualquier momento del año, b) les posibilite superar rápidamente la condición de extraedad, c) inicialmente los atienda en grupos pequeños para facilitarles su nivelación académica y la restitución o fortalecimiento de su autoestima; y, en un breve lapso, los habilite y prepare para continuar su proceso educativo en aulas regulares. Se ha demostrado que las metodologías activas con propuestas didácticas basadas en el juego y acompañadas por profesores sensibles a las necesidades afectivas, son la mejor respuesta en términos de ofrecer una educación adecuada”⁹.

Interesante resulta además considera la propuesta que hace la investigadora al respecto de al oferta educativa cuando expresa que ella puede constituirse en la mejor estrategia para posibilitar el proceso de integración, asentamiento y desarrollo de las poblaciones en situación de desplazamiento siempre y cuando los propósitos y acciones que se planten en las políticas y programas educativos asuman este reto. Esto se podría aplicar específicamente a la educación para los niños y niñas.

Advierte eso si que el sector educativo sólo no podría responder a la complejidad y variedad de las necesidades; por esta razón, es necesario que los proyectos y programas diseñados para atender a estas poblaciones vulnerables se formulen dentro de un esquema de alianzas intersectoriales e interinstitucionales.

Al respecto destacamos su sugerencia en el sentido de que “es necesario que las instituciones públicas y privadas asuman el reto de implementar propuestas flexibles como las reseñadas en este artículo y otras, con el fin de dar una respuesta pertinente a las circunstancias que viven miles de personas en situación de desplazamiento y vulnerabilidad...Se recomienda que cualquier oferta educativa debe diseñarse desde una perspectiva de: a) involucrar a todos los miembros de las familias, b) atender simultáneamente a grupos receptores y desplazados, c) ofrecer educación formal, no formal e informal¹⁰

6.4 EL DESPLAZAMIENTO Y LA INCLUSIÓN.

Ahondando en el tema educativo de los niños pertenecientes a población vulnerable, en este caso los que provienen del fenómeno del desplazamiento, hay una visión interesante que vincula el tema al de la inclusión, que hace Cecilia

⁹ Íbid.,68.

¹⁰ PULIDO,,Op. cit. p 69

Correa de Molina. Al respecto expresa que “hay dos conceptos que me interesa movilizar y relacionar para referirse a hechos sociales de profundo impacto humano y sobre los cuales he venido investigando desde hace varios años: El desplazamiento y la inclusión. El primero, lo entendemos como aquella población que históricamente se ha visto afectada en su integridad humana, afectiva y emocional, ya sea por la violencia en sus diferentes manifestaciones, o porque son menores de edad desvinculados de los grupos armados: los hijos de los desmovilizados y que se encuentran en edad escolar; igualmente, el conglomerado humano que no tiene cabida en el sistema formal de la economía y que vive del “rebusque” sin distinción de edad ni sexo, desplazados por las posibilidades de la vida digna a la que se tiene derecho, ya que su mínima supervivencia depende de las basuras y desechos de la sociedad en general, la que en muchos casos, los mira con indiferencia y conmiseración. El desplazamiento forzado se constituye, por su magnitud y complejidad, en una de las crisis humanitarias más dramáticas de nuestro tiempo, convirtiendo a algunos grupos humanos en las más vulnerables. En el caso de la inclusión, la concebimos más allá de una filosofía, política, método o proyecto de investigación. Es una forma de vivir, tiene que ver con el “vivir juntos”, con la integración, de sentimientos y acciones. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La inclusión determina dónde vivimos, dónde recibimos educación, dónde nos recreamos y trabajamos. Tiene que ver con una nueva mentalidad, actitud y responsabilidad sobre el sentido de lo humano, sobre el mundo de las relaciones e interacciones, donde el individualismo y la inequidad no tienen cabida”¹¹.

La educadora citada continúa expresando que propugnar por una educación inclusiva, no es una cuestión de ciencia ni de normatividad frías e instrumentales. La inclusión forma parte de la esfera de los valores, los sentimientos y el respeto a la dignidad humana, y, en razón de ello, los educadores debemos abogar por un sistema público de educación que proporcione una formación de calidad y de igualdad para todos y todas.

Cecilia Correa conceptúa además que los sistemas escolares de la nación en la actualidad, se mueven en una encrucijada de valores e intereses de gobiernos y para lograr una actividad educativa y pedagógica más de cara a la realidad social, sólo se avizora el camino de la potenciación real, sistemática y permanente de la inclusión. Deduce así que frente a esto, es importante aclarar que aún persisten amplios sectores que defienden y promueven una educación centrada en la exclusión. Parten del hecho de que algunos niños y niñas deben ser segregados, porque no se cuenta con recursos ni medios para atenderlos. Centran su

¹¹ CORREA DE MOLINA, Cecilia. Desplazamiento e inclusión: Construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. En: Revista Internacional Magisterio, Bogotá. No 35., Agosto-Septiembre, 2007., p 29.

concepción de la exclusión en que es necesario “educar a los mejores y al resto, cuidarlos o ubicarlos en remedos de escuelas de tercera y cuarta categoría”¹².

Sobre el tema es necesario aclarar dentro de la realidad investigada en el Centro Educativo Arca de Noé, lo que deberíamos entender por inclusión. La citada investigadora afirma al respecto que es una concepción que propugna por acoger a todos y a todas con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Explica para eso que históricamente y por razones que en su momento parecieron buenas, el sistema educativo fragmentó la formación para los ciudadanos y ciudadanas, surgiendo la llamada educación especial, la definición y caracterización de las potencialidades humanas se realizó a través de los test, procedimiento que contribuyó al etiquetamiento de los niños y niñas. En ese contexto, afirma Cecilia Correa, la opción de la inclusión significa el final de los rótulos, de la educación segregacionista, de las aulas especiales, pero sin negar el derecho a los apoyos humanos, profesionales y pedagógicos necesarios ni de los servicios que se requiere para un aula integrada, inclusiva, pueda funcionar en condiciones de calidad en la asistencia integral que ofrece.

Es importante citar textualmente un aspecto importante que destaca la educadora citada cuando escribe que “los niños y los jóvenes de todas las edades constituyen la fuerza más infrautilizada para el cambio, en Colombia, por ejemplo, más del 24% es población joven, por fuera de actividades que bien podrían hacerlos más incorporados al sistema social por lo que verdaderamente representan y pueden aportar. Sus ansias de participación son evidentes; sólo basta que los motivemos y proporcionemos los espacios, para observar un desbordamiento de energías inusitadas, que bien orientadas se convierten en un excelente potencial de creatividad. Los niños con discapacidades “evidentes” tienen un don único y profundo que aportar, su sola presencia es de por sí inmensamente arrolladora por la ternura y el amor que emanan y el de necesitar ser necesarios. En una sociedad donde el hecho de pedir ayuda es considerado signo de “debilidad”, la misma presencia de los niños excluidos nos plantea el reto de ayudarnos mutuamente. El apoyo a otras personas con disímiles situaciones, crea redes afectivas de comunidad, solidaridad y amistad. Sí a los niños, niñas y adolescentes provenientes de diferentes contextos socioculturales, no les satisfacen los desafíos y apoyos que se les ofrecen, es posible que opten por otras salidas, por ejemplo, la calle, formar “galladas y bandas” donde la prostitución en sus diferentes manifestaciones y la drogadicción se convierten en caldos de cultivo con el consecuente riesgo para todas las dimensiones de su vida (física, psicológica y social). En consecuencia, la inclusión se convierte en una opción pedagógica viable para el desarrollo integral de los mismos y el currículo es la mediación pedagógica para hacerla posible, esto sólo en la medida en que se

¹² Íbid. p., 37

conciba y manifieste en su práctica como una política de Estado, seria, responsable, sistemática y permanente”¹³.

Con estos elementos Cecilia Correa amplía el panorama educativo cuando explica que la educación ha de centrarse en el desarrollo integral del niño y la niña, promoviendo la articulación de la escuela, la familia y los estamentos civiles de dicho proceso, no desde lo instrumental instruccional, sino mediante la interacción sistemática de la afectivo, cognitivo, comunicativo y contextual, promoviendo un aprendizaje cooperativo y en cooperación para fortalecer la vida independiente. El contexto debe ser el de la pluralidad que, según la autora, se entiende como una sociedad pluralista donde la moral cívica tiene sentido, porque en “ella conviven ciudadanos y ciudadanas que profesan diferentes étnicas, culturales, políticas, religiosas, diferentes ideales de vida, una ciudad fundamentada en la inclusión más no en la segregación”.

Al respecto apunta de manera válida que “los maestros y maestras, tenemos la oportunidad de fortalecer el escenario del quehacer educativo y pedagógico y construir nuevas opciones formativas, un currículo democrático, participativo, contextual, integral e integrado y justo que conciba e incorpore la inclusión como aspecto fundamental en el proceso formativo...Desde esa perspectiva, la inclusión se convierte en el primer paso hacia la integración real de ese gran conglomerado humano que hoy por hoy, con pocas excepciones, viven marcados por un horizonte sin esperanzas. Ciertos sectores siguen pensando que se puede avanzar o poner en marcha currículos integracionistas, sin la inclusión. Sin embargo, la verdadera integración curricular sólo será posible cuando todos los niños y niñas tengan la real posibilidad de pertenecer a la comunidad educativa en condiciones dignas y la inclusión es el primer paso necesario para lograrlo...El movimiento encaminado a sacar a los niños y niñas del aislamiento y la segregación de la educación especial y a considerarlos como “dotados” y no como “discapacitados”, para crear un sistema unificado no uniforme, que se ponga verdaderamente al servicio de las necesidades materiales, inmateriales y espirituales de todos, se constituye en una acción claramente destinada a humanizar y transformar la educación”

Pero tal vez lo más válido de lo investigado por Cecilia Correa sea su llamado a avanzar hacia escuelas inclusivas significaría lograr que se reconozca, valore y respete a todos los estudiantes; supone prestar atención a qué se enseña, cómo se enseña, por qué, para qué y con qué se enseña, aspectos inherentes a los enfoques curriculares y a la didáctica subyacente. Un currículo de esta naturaleza debe afrontar la diversidad y su objetivo no es obviar ni desconocer las diferencias.

¹³ CORREA DE MOLINA, Op. cit.. p 39

La investigadora citada diseña ocho objetivos para tal efecto, tomados de Ramsey, que vale la pena plantear, y que son:

1. Orientar a los niños para que elaboren identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual. Reconocer, respetar y aceptar su pertenencia a grupos diferentes.
2. Fomentar en ellos el sentido de inclusión a la sociedad para que identifiquen empatíen y se relacionen con círculos más amplios de individuos, cuya comunicación y afectividad pueda fortalecer sentimientos de autoestima.
3. Promover el respeto y el aprecio de las diferentes formas de vivir de otras personas.
4. Estimular la apertura y el interés por los demás, la disposición a incluir a los otros y otras y el deseo de cooperar desde las primeras relaciones sociales que establecen los niños pequeños.
5. Promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea y el sentido de responsabilidad social frente a los cambios que ella demanda.
6. Propiciar el sentido de participación, cooperación, postura crítica analítica y autónoma.
7. Fomentar el desarrollo de competencias educativas y sociales para que se conviertan en participantes plenos en la sociedad del modo más adecuado a sus estilos individuales, orientaciones culturales y medios lingüísticos de origen.
8. Promover unas relaciones eficaces y recíprocas entre la escuela, la familia y el entorno social y cultural.

Sintetizando lo expuesto con respecto a la inclusión como aspecto fundamental en la educación de niños pertenecientes a población vulnerable, como el caso investigado, se puede citar al antropólogo David Alba Páez, quien realizó un estudio sobre pedagogía para una escuela incluyente. En ese sentido expresa que “el reconocimiento real de la diversidad, asumir la interculturalidad como construcción de la propia identidad en diálogo con la diferencia, implica la introducción del mundo de la vida al aula (mundo de la vida en el sentido Husserliano) y ésta no puede hacerse si no es adoptando pedagogías dialógico/argumentativas o de diálogo cultural. Es decir, la pedagogía dialógica en un contexto de diversidad cultural resulta en interculturalidad. Dicho de otro modo, la introducción del mundo de la vida al aula, en aulas caracterizadas por la

diversidad cultural nos conduce a un ejercicio académico de construcción de saber a partir del reconocimiento del otro como realidad cultural diversa”.

“Esta perspectiva pedagógica cambia las relaciones que establecen los protagonistas en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico, por lo tanto transforman el ambiente educativo, porque éste está determinado por el tipo de relaciones sociales establecidas entre quienes protagonizan el proceso pedagógico y entre éstos y el conocimiento. Así pues, éste contexto puede ser determinado por relaciones de poder o por relaciones dialógico-argumentativas.

“Estamos hablando de transformar las relaciones de poder en el aula, hacia unas de naturaleza dialógico/argumentativa, a través de grupos de trabajo autoorganizados a partir del planteamiento de problemas o preguntas válidas que dan lugar a proyectos de aula, surgidos inicialmente de los mundos de vida de sus miembros, pero que para ser respondidos se tiene que recurrir a las diferentes áreas del conocimiento. En estas circunstancias el/la maestro (a) no pierde su autoridad, sólo que ella se basa en la fuerza de sus argumentos y demostraciones y no en la coerción.

“Los grupos de trabajo alrededor de problemas de investigación surgidos de la confluencia del mundo de la vida de quienes los formulan con el conocimiento académico, deben tratar de funcionar como grupos autopoieticos, y para lograrlo, deben entablar entre ellos relaciones dialógico/argumentativas, para garantizar su auto sostenibilidad como grupos de producción de conocimiento académico.

“Las pedagogías dialógicas son en sí mismas un ejercicio vivo de democracia, son una práctica que desarrolla la inteligencia moral y ética, pues el verdadero diálogo sólo es posible entre iguales y el diálogo es precondition de la construcción de conocimiento. Es decir, cualquier persona que se precie de ser educador debe hacer un esfuerzo por crear el ambiente y las condiciones favorables para que se dé el diálogo- argumentativo- entre iguales”.¹⁴

Lo anteriormente expresado por Alba Páez se remite hacia el ambiente y los aspectos psicosociales. Al respecto plantea un ambiente educativo, caracterizado por grupos de trabajo como los descritos, se constituye también en grupos de apoyo psicosocial para niños y niñas con experiencias traumáticas como el desplazamiento forzado por el conflicto armado. Porque el apoyo psicosocial que mejor puede brindar la escuela, el que más se adapta a su naturaleza de institución educativa, no es el de la psicología clínica o la psiquiatría enfocada en el individuo, sino el de la pedagogía enfocada a la construcción de comunidad de apoyo, a través de pedagogías que transformen las relaciones autoritarias entre los sujetos y las cambien en relaciones de mutuo reconocimiento de su situación,

¹⁴ ALBA PÁEZ, David. Pedagogía para una escuela incluyente. En: Revista Internacional Magisterio, Bogotá. num. 28, Agosto- Septiembre 2007,

de su dignidad, de su mundo de vida. Se cumple así, dice el autor citado, con los tres objetivos del proceso de ayudas psicosocial: la reintegración de la experiencia traumática (dar un nuevo significado a lo vivido); La recuperación del papel social activo y la reconstrucción de lazos sociales, del tejido social y de las vivencias de grupo.

En términos concretos Alba Páez señala el mecanismo de la adecuación del tratamiento psicológico individual para problemas que son claramente colectivos y que tienen causas sociales y políticas. Así, dice el autor, el problema se convierte en algo individual, aunque haya tenido una causa social y los cambios recaen en las personas y no en la sociedad...ignorando que los desplazados son personas normales en condiciones sociales anormales. No se quiere afirmar que los enfoques centrados en el individuo de tipo clínico-terapéutico no sean necesarios pues existen enfoques clínicos grupales, sino que en el desplazamiento, en el escenario de la escuela, -el cual se distingue por su carácter extensivo, intensivo, diverso, complejo, minimizado o invisibilidad- el enfoque que se debe adoptar es el comunitario pues es más compatible y coherente con la naturaleza de la escuela.

En otras palabras Alba Páez adopta el paradigma centrado en la construcción de comunidad de apoyo como forma de ayuda psicosocial; en lugar del paradigma centrado en el individuo, el primero se acomoda a la naturaleza de la escuela, y las pedagogías dialógico/argumentativas tienen como uno de sus resultados la construcción de grupos de trabajo, que si funcionan como grupos autopoiéticos no sólo construyen conocimiento, inteligencia moral y ejercicio de la democracia sino que se constituyen también en grupos de apoyo psicosocial y reconstrucción de la autonomía.

David Alba Concluye su análisis sintetizando su propuesta al decir que ésta se concentra en la aceptabilidad y adaptabilidad, pues tratan del reconocimiento de las particularidades culturales, sociales emocionales y psicoafectivas de niñas y niños en la escuela, como condición necesaria para garantizarles de manera plena su derecho a la educación, especialmente de aquellos y aquellas que requieren apoyo psicoafectivo como los que fueron maltratados, en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado y que además pertenecen a pueblos indígenas, campesinos y afro colombianos. Aquí cabe muy bien el tema de afectividad como importante elemento en el proceso educativo.

6.5 PROCESOS AFECTIVOS, SENTIMIENTOS Y PASIONES

Las personas se comportan de determinada manera al verse afectadas por determinados estímulos, pues todas las personas odian y aman, se alegran y se entristecen, se enervan ante la crueldad y la injusticia, aprecian el arte y lo bueno. Esto es lo peculiar de la vida humana, dado que los seres humanos no son sólo organismos biológicos, sino también son dueños de un rico y maravilloso mundo interior que responde afectivamente.

La afectividad es aquel conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones. Por otra parte la afectividad es el conjunto de sentimientos inferiores y superiores, positivos y negativos, fugaces y permanentes que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior¹⁵.

Diversos autores señalan en general las siguientes características de la afectividad:

6.5.1 Polaridad. Consiste en la contraposición de direcciones que pueden seguir de lo positivo a lo negativo, del agrado al desagrado, de lo justo a lo injusto, de la atracción a la repulsión.

6.5.2 Inestabilidad y fluctuación. Es la posibilidad de variación constante que tenemos las personas frente a aquello con que se puede cambiar la dirección, además varían de significación en el mundo interior del sujeto debido a la relatividad de la mayor parte de ellos. Es decir es la facilidad con que las personas pasan de la exaltación por una causa que estima valiosa a su apagamiento, que se expresa como decepción ante la misma por algún rasgo que no estima satisfactorio para su expectativa.

Ejemplo: Si un joven está viendo un partido de fútbol se emociona al saber que el mejor jugador del equipo metió un gol, pero a los 5 minutos el jugador sufre una lesión y es sacado del partido, entonces el joven muestra tristeza y preocupación.

6.5.3 Intensidad. : Es la fuerza con que nos impactan las experiencias afectivas, varían según los sujetos, según los tiempos, según los factores externos influyentes y también la capacidad de autocontrol de los individuos.

Ejemplo: Ana y Claudia, estudiantes de la Universidad, miran sus fotografías de la fiesta de promoción del colegio: Ana se alegra y ríe al verlas, Claudia se pone melancólica.

6.5.4 Repercusión Conductual y Organizada de los Afectos. Es la incidencia corporal que se manifiesta en cambios observables en el organismo que experimenta los afectos como por ejemplo cuando una emoción produce aceleración en el corazón, sudor en las manos, etc.

¹⁵ GONZÁLEZ RAMÍREZ, Javier. La Formación humana del joven, Bogotá, Ediciones Paulinas, 2001.

Ejemplo: Pedro va por la calle y es asaltado por dos hombres, él se siente asustado, mostrándose nervioso, con aceleración cardíaca y sudoración en las manos.

En este campo es interesante recalcar sobre el aspecto de las manifestaciones afectivas, sabiendo que son estados complejos del organismo, generalmente generados por el elevado estado de alerta y sentimiento personal. Así mismo resaltar que las emociones, en un sentido restringido, son una reacción afectiva que surge súbitamente ante un estímulo, duran un corto tiempo y comprende una serie de repercusiones psicocorporales. Pueden ser estímulos que provocan emociones: una persona, una cosa, una circunstancia, un recuerdo, una imagen, un pensamiento, una acción voluntaria o involuntaria. La duración y la intensidad de la emoción dependen del estímulo, del estado de ánimo del individuo, del estado de su organismo y de su personalidad¹⁶.

Al respecto de las emociones cabe hablar sobre sus características y sus consecuencias. Es así que ellas obedecen a una realidad objetiva; su intensidad es alta pero su duración es corta; su aparición provoca cambios fisiológicos, psicológicos y psicosomáticos. Por otro lado Las emociones intensas provocan una alteración en la afectividad consciente. Tal alteración puede ser: De exaltación: Cuando la reacción emocional provoca un inusitado aumento de la actividad mental. Se produce sobre todo en las emociones de intensa alegría y también en la de intensa cólera. En tales circunstancias el pensar transcurre con extraordinaria rapidez, surgen imágenes, ideas, pensamientos, etc. De inhibición: Cuando paraliza el curso del pensamiento, del habla, en la capacidad de discutir y hasta de darse cuenta de los que sucede alrededor.

Las reacciones emotivas pueden provocar un aumento o disminución de las funciones orgánicas, así: Se eleva o baja la presión arterial. Aumenta o disminuye la frecuencia cardíaca. La respiración se hace más rápida o más lenta. La secreción salival disminuye. Durante las emociones intervienen de manera decisiva en hipotálamo y el sistema nervioso autónomo a través de los nervios simpáticos (responsables de la mayor parte de los cambios violentos) y los nervios parasimpáticos (responsables de la actividad de los órganos)¹⁷.

También es interesante recalcar sobre los sentimientos que son procesos afectivos más o menos duraderos, que no conmocionan a nuestro ser psicobiológico con la intensidad con que lo sienten las emociones. Los sentimientos positivos impulsan de un modo más constante y persistente al acercamiento, la búsqueda, la conservación y el disfrute de las personas. En tanto los sentimientos desagradables o negativos impulsan a comportarse en sentido contrario.

¹⁶ Íbid., 128

¹⁷ BERTALANFFY, L. Robot, hombres y mentes. Madrid ,Guadarrama, , 1974

Como características de los sentimientos se señala que son subjetivos; surgen poco a poco; promueven conductas éticas elevadas; fomentan el desarrollo del bien del otro.

En cambio las pasiones son procesos afectivos poderosos y absorbentes que llegan a canalizar toda la vida psíquica en una dirección principal, llegando en algunos casos a producir la ruptura del equilibrio psíquico del individuo. Son positivos cuando orientan al sujeto hacia valores culturales positivos o sublimes. Ejemplo: Un científico que concentra toda su atención en entender la naturaleza de un fenómeno natural tratando de producir un conocimiento útil a la humanidad. Un deportista que concentra toda su atención en practicar ocho horas diarias con la finalidad de salir vencedor en una competencia. Las pasiones son negativas cuando llegan a la persona a su autodestrucción, ellas producen una ruptura con el mundo exterior. Ejemplo: La obsesión como el juego, la bebida, el alcoholismo, las drogas que llevan a una persona a abandonar a toda su familia, trabajo y amigos hasta destruirse así mismo y a los demás¹⁸

Las pasiones son exageradas, absorbentes y obsesivas con gran fuerza de atracción. Anulan en la mayoría de los casos la voluntad y pueden atentar contra la integridad física, moral o psicológica.

¹⁸ PIAGET, J. Psicología y epistemología. Buenos Aires. Edit. Emecé, 1974

7. MARCO CONCEPTUAL

Dentro de la investigación realizada se manejaron conceptos básicos que vale la pena especificar.

7.1 AFECTIVIDAD

La afectividad en el niño tiene que ver con sus emociones, sensaciones y sentimientos. En ese contexto su auto concepto y autoestima están comprendidos dentro de la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social.

Los aspectos de desarrollo que están contenidos en esta dimensión son la identidad personal, la cooperación y participación, la expresión de afectos y la autonomía.

La identidad personal se constituye a partir del conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de su aspecto físico, de sus capacidades y el descubrimiento de lo que puede hacer, crear y expresar; así como aquello que lo hace semejante y diferente de los demás a partir de sus relaciones con los otros.

La cooperación y participación se refieren a la posibilidad de intercambios de ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común. Paulatinamente el niño descubre la alegría y satisfacción de trabajar conjuntamente, lo que gradualmente lo llevará a la descentración, y le permite tomar en cuenta los puntos de vista de los otros.

La expresión de afectos tiene que ver con la manifestación de sentimientos y estado de ánimo del niño, como: alegría, miedo, cariño, rechazo, agrado, desagrado, deseo y fantasía, entre otros. Posteriormente, llegará a identificar estas expresiones en otros niños y adultos.

La autonomía significa ser gobernado por uno mismo, bastándose así mismo en la medida de sus posibilidades. Es lo opuesto a heteronomía, que quiere decir, ser gobernado por otros.

7.2 DESEMPEÑO ESCOLAR Y LA RELACIÓN CON EL AFECTO

El éxito escolar no depende sólo del establecimiento donde se encuentra vinculado el niño o la niña, sino del compromiso y acompañamiento que prestan

además los padres de familia facilitando en los niños la adquisición de actitudes, valores y hábitos que adquieren durante el aprendizaje.

El papel educativo de la escuela es indiscutible. Una educación integral no se consigue por el simple hecho de acudir a una escuela integral no se consigue por el simple hecho de acudir a una escuela de mayor a menor calidad. El aprendizaje y adquisición de conocimientos por parte del niño, es una parcela de la educación que los padres delegan a los profesores. Sin embargo, nosotros somos altamente responsables del desarrollo adecuado de actitudes, valores y hábitos que les posibilitarán un éxito académico completo.

El papel de los padres es decisivo en el éxito escolar de los hijos. Todos los estudiantes pueden mejorar su rendimiento escolar, nunca es demasiado tarde o temprano y los padres pueden contribuir a ello trabajando conjuntamente con nuestros hijos. La base de esta mejora está en establecer un lugar y horarios de estudio adecuados, en facilitarles unas técnicas de estudio básicas, en estimularles adecuadamente para que mantengan la motivación suficiente para alcanzar buenos resultados y en fomentar la lectura. Se puede actuar en estos aspectos que afectan directamente al aprendizaje, teniendo siempre presente que éste es un proceso que requiere constancia y que, de lo que se trata, es de que nuestros hijos alcancen una autonomía de aprendizaje que les permita enfrentarse con éxito a sus estudios.

Al respecto cabe hacer unas acotaciones sobre la condición física de los niños, más específicamente, sobre la alimentación.

Los niños tienen un mejor rendimiento en la escuela cuando desayunan. El desayuno les ayuda a mejorar la rapidez y habilidad para resolver problemas. Diversos estudios han hallado que los programas de desayunos escolares han mejorado las calificaciones de los niños en exámenes estandarizados, aumentando su asistencia y reducido el número de estudiantes que llegaban tarde a clases. Las especialistas hacen notar que los niños que desayunan generalmente comen más de los nutrientes básicos. Esto es importante porque la malnutrición durante cualquier periodo de la niñez puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo cognoscitivo de los niños y en su productividad posterior como adultos.

Los principales factores que reducen el desempeño escolar de los niños es que no coman las tres comidas principales (desayuno, comida y cena) que coman muy poco hierro y que estén expuestos al plomo. Varios estudios han demostrado que cuando los niños no tienen suficiente hierro en la sangre, se le hace difícil poner atención y concentrarse, se ponen irritables, tienen dificultades de percepción, bajan sus calificaciones en pruebas de inteligencia (particularmente en vocabulario) y su rendimiento se ve afectado.

7.3 EL CURRÍCULO CENTRADO EN LA INCLUSIÓN

Tomando como base el estudio de Cecilia Correa hay que aclarar que la inclusión democrática debe extenderse a la escuela, donde se acepte todo el proceso multicultural. Al respecto la investigadora, citando a Sleeter y Grant, plantea que “es posible que una educación multicultural no sea lo suficientemente eficaz para crear una sociedad justa, a menos de que exista un compromiso político frente a la desigualdad, la pobreza, el poder y la opresión en la estructura social”. Sin embargo, un modelo educativo de esta naturaleza propicia avances en los procesos de inclusión.

Continuando en la explicación conceptual de la inclusión, explica Cecilia Correa que en las aulas inclusivas puede comenzar la enseñanza conducente a que los niños y niñas, desarrollen una conciencia acerca de quiénes son, de las diferencias, apoyen a los otros, y se muestren receptivos al cambio de las estructuras opresoras de distintos grupos.

Específicamente la autora señala que un currículo centrado en la inclusión democrática busca comprender acerca de las causas estructurales de las políticas públicas respecto a la situación de desplazamiento y de exclusión y es posible que desde este ejercicio los maestros y maestras logren enfrentarse a las preguntas: ¿Qué tanto se sabe de la vida subjetiva de esas personas, de sus sentimientos, sueños, esperanzas y desesperanzas? ¿Qué tanto se sabe de la vida y el destino de los niños y las niñas, de su educación, de sus juegos y sentimientos marcados por la maldad y la insensibilidad de otros? En medio de esta situación dramática el currículo debe rescatar el amor, el respeto a la dimensión humana, el valor de cultivar los sentimientos, la alegría y la fe en la vida, pero no como un acto aislado inmediatista y muchos menos, que promueva sentimientos de mansedumbre, desesperanza y desvalorización de la condición humana, ya que una práctica educativa de estas características fortalece la desnaturalización del ser humano. Trabajar el currículo de una manera coherente y ética, de lo contrario sería otra ilusión más de las tantas que se experimenten filantrópicamente, pero que no dejan de ser “flor de un día”¹⁹.

Sobre un trabajo realizado por Derman y Sparks, Cecilia Correa resalta que ellos advierten a los maestros y maestras, la responsabilidad de no promover “currículos turísticos”, en donde la diversidad se presenta como algo foráneo y

¹⁹ CORREA DE MOLINA, Cecilia. Desplazamiento e inclusión: Construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. En: Revista Internacional Magisterio, Bogotá. No 35., Agosto-Septiembre, 2007., p 30.

exótico, aislado del resto de las personas y circunstancias históricas y culturales y previenen a los colegas para que eviten los siguientes extremos:

- *Trivialización.* Cuando se organizan actividades escolares que sólo giran en torno a fiestas y festivales, limitando la participación activa y democrática de estudiantes, padres y madres de familia a las actividades fundamentales, dejándolos relegados en la mayoría de los casos en aquellas actividades secundarias triviales, exentas de toda la información y pedagogía necesarias acerca de la diversidad y caracterización cultural que encierra tales prácticas.
- *Rareza.* Una muñeca negra en medio de muchas blancas; una cartelera anunciando imágenes étnicas. Un solo libro sobre un grupo cultural.
- *Desconectar la diversidad cultural de la vida cotidiana de la clase.* Cuando en el aula de clases se leen o ejemplifican casos y situaciones sobre niños, niñas y familias de color. Cuando se enseña una unidad didáctica sobre una cultura diferente, totalmente desconectado de la generalidad, sin hacer las relaciones y conexiones del caso.
- *Estereotipia.* Cuando a determinados grupos humanos, indígenas, desplazados vulnerables económica y culturalmente, siempre se le pone como ejemplo, en su condición de débiles y pobres.
- *Representación errónea de los grupos étnicos.* Esto generalmente se hace a través de láminas, material didáctico, libros de textos, concebidos y elaborados sobre la base de la segregación humana.

Sobre estas bases, concretando el tema de la inclusión y el currículo, Cecilia Correa especifica que algunos eventos culturales de las regiones podrían convertirse en una buena opción y estrategia pedagógica, para avanzar en procesos de inclusión, desde la diversidad cultural, evitando en las escuelas los llamados “eventos espectáculos” con poca o nula formación educativa acerca del verdadero contenido de los mismos.

Sintetizando los conceptos la autora consultada establece que al contrario a prácticas curriculares excluyentes, el maestro y maestra pueden enriquecer el proceso formativo inclusivo mediante el uso de guías sobre educación multicultural, centrados en currículos integrados. Las clases de historia pueden convertirse en un excelente pretexto pedagógico, para que los estudiantes puedan hacer inferencias críticas acerca de estos acontecimientos. Cualquiera actividad o proyecto curricular puede redefinirse de tal manera que se convierta en una opción inclusiva. Así, dice la autora, las prácticas musicales también pueden desarrollarse

en forma inclusiva, escuchando ritmos de todo el mundo y aprendiendo canciones en lenguaje de signos, canciones auténticas de otras culturas.

Fundamental es al final concretar la visión planteada por Cecilia cuando señala que, resumidamente, se puede decir que la creación de clases que hagan sitio y respeten a todos los niños y niñas en sus diferencias, constituye un reto que exige tiempo y perseverancia. A pesar de denodados esfuerzos, hay que seguir luchando con nuestros estereotipos y paradigmas culturales, que son los que en última instancia orientan las prácticas curriculares. Sólo estudiando nuestra propia historia y experiencias personales podemos tratar de comprender los efectos de nuestra educación y de esa manera, erradicar aquellas acciones contrarias a la inclusión

Por lo tanto, concluye la autora, un currículo que abogue por la inclusión busca crear una comunidad de intereses que acoja las diferencias, las referencie y articule desde su contexto como elementos para la formación integral. Un currículo de esta naturaleza, busca descubrir las diferencias culturales, familiares, de género, religiosas, de destrezas y capacidades, para poder reorientar el proceso de enseñar y aprender, en oposición a los estereotipos y a la discriminación.

Sobre las bases conceptuales así expuestas se deduce una premisa clara que debe estar inmersa en el tema de la afectividad en la educación de niños de población vulnerable. Se trata de la diversidad cultural y de situaciones sociales y psicoafectivas críticas, con las cuales no podrían desarrollarse los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad del Derecho a la Educación si no es introduciendo un enfoque de interacción cultural, una orientación apropiada de apoyo psicosocial y una pedagogía coherente con estas exigencias a los planes de estudio, currículos, pero sobre todo al currículo oculto en la escuela. Reconocer la diversidad en el aula y reconocerla como una riqueza que a todos nos beneficia, nos conduce a la interculturalidad como un paradigma o perspectiva pedagógica

Pero, al decir de Cecilia Correa, no puede desarrollarse la perspectiva intercultural, es no es apelando a las pedagogías dialógicas. Este punto de vista cambia las relaciones que establecen los protagonistas del proceso pedagógico formal, por lo tanto, modifica el *ambiente educativo*. Estamos hablando de una transformación de las relaciones de poder en el aula: de unas autoritarias, verticales, asimétricas, mutuamente excluyentes hacia unas de naturaleza dialógico/argumentativa, como aquéllas que habría que establecer si se quiere producir *conocimiento*, entendido éste como las construcciones que efectivamente orientan una acción, una comprensión, un significado interpretativo de fenómenos de la vida, un dominio experiencial. Entonces son estructuras que no pueden ser elaboradas sino intersubjetivamente y poniendo un juego simultáneamente el carácter integral de la razón: la razón teórica, la razón práctica y la razón estética (conocimiento de los objetos dados; imagen moral del mundo; intersubjetividad como socialidad de lo sentido) conduciendo al empoderamiento

de los sujetos a partir de una producción colectiva de conocimientos como lo pretendía Paulo Freire.

7.4 UNA NUEVA VISIÓN DE LA CONVIVENCIA

Cuando se trabaja con poblaciones en situación límite, con poblaciones vulnerables, sea por marginalidad, desplazamiento u otra forma límite, hay que preguntarse lo que realmente deben hacer los agentes educativos y sociales. Al respecto, como se ha visto, el terreno por recorrer es diferente y difícil y la respuesta al qué hacer no es nada fácil. Ella debe comprender, sin embargo, una redefinición de la noción de la convivencia, como afirma Andrés Gaitán Luque.

Sobre el tema de la convivencia en el ambiente educativo de población vulnerable, Gaitán Luque especifica que “Las reglas y manuales de socialización son un soporte para la marcha de la institución, pero con frecuencia se vuelven cárcel; los ajustes paulatinos del niño y su familia cuando están en condiciones límite no son ataques, situaciones atípicas, la flexibilidad es un imperativo en estas circunstancias, no es el sujeto para la norma si no la norma para el sujeto...Reconocimiento y autoconocimiento tanto del niño como de su familia y del maestro mismo, son llaves para abrir el camino de la reparación, si bien la escuela no es por definición una institución de tipo terapéutico, sus acciones tienen connotaciones en este sentido, los actos de reconocimiento y aceptación de sí y de la vida como evento en el aquí y en el ahora, como natural puesto que ya está ahí, ubican a la escuela y a sus actores en el camino de la autoconstrucción y los sacan de la inmovilidad. El desplazamiento es una realidad y forma parte del devenir del sujeto, no se trata de llorar y lamentarse por lo que no fue sino de asumir lo que es”²⁰.

En cuando al desplazamiento forzado, Gaitán señala que esta es una situación indeseable, cuando ya es una realidad es necesario asumirlo en el aquí y en el ahora, ya forma parte de la vida de esos niños y sus familias, es su realidad, por lo tanto se naturaliza de forma local en ese sujeto, esto no lo vuelve deseable si no real.

En este contexto, continúa Gaitán, la vida de los niños responde a criterios similares a los de la vida de los demás, lo privado, lo cotidiano, lo íntimo, lo afectivo, lo amoroso, lo social etc. Merece el mismo respeto para todos, no se exhibe ni se sataniza, es la obligación del maestro y de la institución estudiarlo y entenderlo, no sólo el niño y su familia se adaptan a la nueva realidad sino que el maestro y la escuela lo hacen también, la erigen en el más pleno sentido de lo constructivista, para ponerlo en términos de Humberto Maturana, es una relación

²⁰ GAITÁN LUQUE, Andrés. Éticas de cuidado. En: Revista Internacional Magisterio, Bogotá. Nro; 28, Agosto- Septiembre, 2007; p 42

como la del pie y el zapato, cuando calzo un zapato nuevo pasan en esencia dos cosas el pie se adapta al zapato y cambia pero al mismo tiempo el zapato se adapta al pie y también cambia; la escuela que recibe a un niño en situación límite se convierte en otra, en una escuela nueva si ella se lo permite a sí misma, lo mismo que el maestro.

Sobre la base de estas consideraciones Gaitán elabora un argumento central. Dice así que el acompañamiento a los maestros que reciben este tipo de poblaciones, propicia el que los protagonistas crezcan, con frecuencia con mucho dolor, pues o están en un ambiente distinto o tienen que dejar su postura de comodidad y esto atemoriza y los temores fácilmente inmovilizan o desilusionan cuando el ritmo de cambio no es el esperado o se demora mucho, incluso cuando el cambio y el crecimiento son otros que no responden de forma directa a las lógicas de lo urbano y de la escuela.

En ese sentido el investigador citado recomienda que para cuidar a los maestros y los niños en esta conflictiva relación es necesario que la reflexión que guíe las conversaciones en torno al tema, tengan presente de forma sistemática tópicos como lo serio, lo verdadero, lo doloroso, lo humano, lo trascendente, lo cómico, en fin la vida.

Puntualiza Gaitán eso sí que lo dicho no se puede dejar al acoso, cuando estas conversaciones se convierten en temas de la hora del café, no sirven para apoyar el trabajo, no ayudan a exorcizar los temores, no disminuyen de manera real los niveles de desesperanza o rabia, no resuelven los problemas de inmovilidad y exclusión, en general no impactan de forma clara a los actores de esta relación. Los niños no resuelven su problema y la salud mental y emocional de los maestros se vulnera.

Finalmente, Gaitán Luque define el proceso con las siguientes palabras: "Para cuidar a los niños es necesario cuidar a los maestros y a los agentes sociales que tienen que ver con ellos"²¹.

²¹ GAITÁN LUQUE, Andrés. Op. cit; p, 43

8. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 TIPO DE ESTUDIO

La investigación realizada se inscribe dentro del paradigma cualitativo en su enfoque etnográfico. En esa dimensión es en primer término del tipo exploratorio ya que examinó un problema con población vulnerable. Sin embargo es a la vez del tipo descriptivo ya que especifica propiedades importantes de una comunidad infantil perteneciente a esa población en Pasto, midiendo variables individuales, señalando formas de conducta y estableciendo comportamientos concretos en torno a la vida estudiantil dentro del Centro Educativo que se estudió.

En cuanto al tiempo la investigación fue sincrónica ya que estudió el rendimiento escolar explicado por las diversas formas de afectos sentidas por el grupo infantil, en un período dado, como lo fue el año 2007.

Al respecto es importante anotar que etimológicamente “etnografía” significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas. Así, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, como en nuestro caso, el Centro educativo Arca de Noe, que fue la unidad de estudio y de investigación etnográfico. Tomando como guía a Miguel Martínez, se puede afirmar en este caso que “el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas de ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida...” “El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir ala comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra Al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.”²²

²² MARTÍNEZ M., Miguel. La investigación cualitativa etnográfica. Círculo de Lectura alternativa, Bogota, editorial, Ltda., , 2000, p. 27-28

8.2 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación el método empleado fue el científico en las ciencias sociales. En este sentido, como explican Cervo y Bervian²³ el método fue aplicado de modo positivo y no de modo normativo, es decir, que como tal, la investigación se preocupó por lo que es y no de lo que se pensaba que debe ser. Sobre esta base se planteó que el método de la investigación utilizado partió de la observación y se adentró en la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis.

Específicamente a través del enfoque etnográfico se buscó crear una imagen realista y fiel del grupo investigado, en este caso los niños del Centro educativo, con la intención de contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios, como lo son los niños pertenecientes a población vulnerable.

8.3 MATRIZ DE CATEGORÍAS

Consecuentes con el método propuesto, para el desarrollo de la investigación cualitativa de tipo etnográfica, en términos del trabajo de campo, se buscó estudiar el problema propuesto teniendo en cuenta la guía de la siguiente matriz de variables, que se muestra a continuación.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS
AFECTIVIDAD	Expresiones de afectividad	Verbal	cuales son las expresiones verbales de afectividad que se dan en el centro educativo Arca de Noe
			Cuales son las expresiones verbales de afectividad que se dan en la casa.
		No verbal	Que expresiones no verbales afectivas vivencia el niño en la casa

²³ CERVO A. L., BERVIAN, P. A. Metodología Científica. Bogotá ,editorial Mc Graw- Hill latinoamericana S. A., 1979, p. 19

			Que expresiones no verbales afectivas vivencia el niño en la escuela
	Emociones positivas	Alegría	Cuando te has sentido alegre y porque?
		Sorpresa	Cuando te sientes sorprendido?
		Entusiasmo	Que te entusiasma y por que?
		Euforia	Cuando te sientes feliz?
	Emociones negativas	Tristeza	Que te hace sentir triste?
		Rabia	En que momentos sientes rabia?
		Cólera	Has experimentado la cólera porque?
		Apatía	Que te produce apatía?
		Angustia	Que te produce angustia?
	Sentimientos positivos	Seguridad	Donde te sientes seguro?
		Confianza	En quien confías?
		Tranquilidad	Cuando te sientes tranquilo?
		Amor	Que persona te brinda mas afecto?
		Ternura	Que es para ti la ternura?
		Comprensión	Te has sentido comprendido?
		tolerancia	Eres tolerante?
	Sentimientos negativos	Frustración	Que es la frustración para ti?
		Odio	Sientes odio por alguien?
		Venganza	Te quieres vengar de alguien? Porque?
		Resentimiento	Sientes resentimiento de alguien?
		Envidia	De quien sientes envidia? Porque?
	Relaciones	Interpersonales	Tienes amigos? por que son tus amigos?
		familiares	Como es tu familia contigo.

			Sientes que te quieren en tu casa? Porque?
	Escuela	Mis experiencias	Que te agrada mas de la escuela?
	Familia	Mis experiencias	Que te agrada mas de tu casa?
DESEMPEÑO ESCOLAR	Alto nivel académico	Interés por el estudio	Te ayudan en tus tareas escolares?
		Obtención de buenas calificaciones	Te han felicitado por tus buenos resultados en tu estudio? Que sentiste
	Bajo nivel académico	Falta de interés por el estudio	Como quisieras que sean las clases?
		Obtención de malas calificaciones	Que harías para mejorar tus calificaciones?

8.4 FUENTES Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

8.4.1 Fuentes secundarias. El punto de partida fue la información que se tiene en general en Colombia sobre la población vulnerable y sobre los procesos de educación escolar para niños pertenecientes a ella. Complementando esta información se acudió a las secretarías de educación departamental y municipal para confrontar la documentación que se posea sobre educación preescolar y de básica primaria para niños y niñas de las características del problema.

La información secundaria básica se concretó en los documentos producidos en el Centro Educativo Arca de Noe.

8. 4.2 Fuentes primarias. De acuerdo con la metodología planteada se partió de la observación de tipo participativa tanto directa como indirecta.

Sin embargo las fuentes primarias fundamentales de la investigación, definida dentro del campo cualitativo, fueron instrumentos aplicados a los niños y niñas, a los docentes y administrativos y a los padres de familia del Centro Educativo Arca de Noe. Estos instrumentos fueron la observación, las entrevistas a profundidad, los grupos focales y, por sobre todo, el método de investigación etnográfico.

Mediante todos estos elementos, enfatizando en la observación etnográfica, tomando como base el Centro Educativo Arca de Noé, sus centros de atención

fueron las conductas escolares verbales y no verbales de los niños, de los profesores, de sus padres de familia y sus correspondientes interacciones. El punto de referencia fueron los informes escolares en cuanto a rendimiento.

8.4.3 Descripción de instrumentos. Observación: La observación es una técnica para producir descripciones que dan cuenta de las representaciones sobre el vínculo que las personas Observadas establecen con su entorno y entre ellas mismas. Es decir, como construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo. Con la observación se trata de focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre si, con el fin de construir inductivamente la dinámica de la situación.

En esta investigación la observación se guió por los instrumentos de la observación participativa, punteo de observación (ANEXO A) y notas de campo.

Grupo focal: Niñas y niños de grado tercero de primaria del centro educativo Arca de Noe. Con este grupo se desarrollaron conversatorios y talleres específicos.

Historia de vida: Entre estas se encontraron las historias de tipo personal las cuales se constituyeron en la herramienta de tipo veraz, a la cual se pudo acceder como elemento fundamental en el conocimiento y acercamiento hacia el niño y niña del centro educativo Arca de Noe que se encuentran vinculados y asistiendo a procesos pedagógicos, formativos y de desarrollo .

Entrevista: dentro de esta se enmarcan los protocolos manejados para extraer información, que se convirtieron en elemento fundamental para el futuro desarrollo para el proceso de intervención y acción encaminada hacia el niño y niña.

Visitas domiciliarias: En ellas fue importante el desarrollo de procesos de confrontación entre la información adquirida capturada y observada en el niño y niña, con relación a la realidad de sus formas y estilos de vida que juegan papeles trascendentales relacionados con la forma como este interactúa con el medio familiar y reacciona.

Diálogos informales: Estos se utilizaron mas como un proceso de acercamiento hacia el niño, educador, familia, por la forma resistente que el mismo presenta ante personas externas a su contexto y espacio .dentro de lo cual se podría describir como mecanismo de defensa que se constituyen en los elementos únicos y particulares que poseen los seres humanos para no dejarse afectar del medio y tomar posición de resistencia y reserva ante el mundo que lo circunda.

Talleres : Dentro de esta temática se consideraron como importantes las actividades que se constituyen y se proyectan a los niños y niñas del centro educativo Arca de Noe, las cuales presentan un fin determinado y orientado

básicamente al mejoramiento de las condiciones de interrelación que demuestran grandes afecciones en la convivencia cotidiana de los individuos. Por otro lado se buscó con el desarrollo de dichas actividades la transformación continua en los estilos de vida y conductas que afectan a los niños en cuanto a su acción en la comunidad educativa en general.

8.5 UNIDAD DE ANÁLISIS

8.5.1 Generalidades. La población objeto del presente trabajo fueron 120 alumnos , una población con características particulares como su condición de tipo socio económico, historias de vida dramáticas y difíciles, espacios de residencia en sectores muy vulnerables de la ciudad, en los cuales se desarrollan diferentes actividades delincuenciales, como el consumo de sustancias psicoactivas, que influyen directamente en el niño. Se hizo así necesario asumir las condiciones del medio para sobrevivir y acoplarse a un contexto social, constituyéndose en sectores vulnerables de la ciudad , caracterizados por su alta peligrosidad, presencia de pandillas , ambiente familiar agresivo , encontrándose relegados de las garantías sociales

Esta población objeto estaba distribuida en la siguiente forma:

POBLACIÓN ESTUDIANTIL SEGÚN GRADOS	
GRADO ESCOLAR	NÚMERO DE NIÑOS
Preescolar	18
Primero	22
Segundo	20
Tercero	22
Cuarto	21
Quinto	17
Total	120

POBLACIÓN ESTUDIANTIL SEGÚN GÉNERO	
GÉNERO	NÚMERO
Masculino	52
Femenino	58
Total	120

Para la investigación se trabajó con niños y niñas del centro educativo Arca de Noe pertenecientes al 3 grado de educación básica primaria.

8.5. 2 Unidad de trabajo

Grado tercero de educación básica primaria

Numero de estudiantes 22
Edad promedio entre 8 a 9 años

8. 5.3 Descripción de los hogares. Los hogares en los que viven niños y niñas del centro educativo arca de Noe, son espacios muy reducidos. Por lo general son sitios con 10 o más integrantes que viven en inquilinatos, hoteles, cambuches. Los padres, por los diferentes tipos de trabajo no pueden estar pendientes de las labores educativas de sus hijos ni tienen la posibilidad de estar pendientes para evitar que estén en la calle y que asistan a otros centros educativos.

Debido a las condiciones de estas familias es muy frecuente observar que muchas de las necesidades básicas del ser humano están insatisfechas como alimentación, cuidado, protección, afecto, educación, recreación, salud entre otras.

8.6 TRATAMIENTO DE LA INFORMACION

8.6.1 Técnicas. Teniendo en cuenta que la investigación etnográfica está de acuerdo con la afirmación de Pitágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”, y siendo además una investigación cualitativa, sin despreciar la ayuda que pueden brindar muchos buenos instrumentos, se estableció que los observadores sean los principales instrumentos. Pero además, como explica Miguel Martínez²⁴, las técnicas que se aplicaron, como se aconseja a este tipo de investigación, fueron la observación participativa, las notas de campo, las entrevistas, las grabaciones sonoras y de video, el análisis de documentos y los cuestionarios abiertos.

Se hizo énfasis en todo caso en las encuestas, la observación participativa, los talleres.

Siguiendo a Dilthey se establecieron para esto tres condiciones: a) familiarizarse con los procesos mentales mediante los cuales se vive y se expresa el significado; b) conocer particularmente el contexto concreto en que tiene lugar una expresión; c) conocimiento de los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la mayoría de las expresiones de la vida.

8.6.2 Categorización. Siguiendo las recomendaciones de Miguel Martínez, el tratamiento de la información recopilada se sometió a lo que él denomina como la “Categorización y análisis de contenidos”²⁵.

²⁴ MARTÍNEZ, Miguel, Op. cit. p. 65-66

²⁵ Ibid, p. 74-86

El proceso consistió en categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, a medida que se revisaba el material. En forma concreta, bajo la guía de Martínez, esta categorización se realizó al transcribir las encuestas, entrevistas, grabaciones y descripciones en las fichas especiales diseñadas para tal efecto.

Específicamente se llevó acabo el siguiente proceso: 1) transcripción detallada de los contenidos de la información recopilada; 2) división de estos contenidos en unidades temáticas; 3) clasificación de cada unidad temática; 4) asignación de subcategorías a los contenidos; 5) integración de categorías; 6) Asociación de categorías de acuerdo con naturaleza y contenido.

8.6.3 El nivel descriptivo. Una vez que se establecieron y organizaron las categorías y propiedades que se estimaron y juzgaron más adecuadas como elementos descriptivos, se utilizó básicamente el tratamiento de la información a través del nivel de la descripción endógena, fundamentalmente, aunque se apeló algunos elementos de la descripción normal.

En el informe final que se presenta de la investigación, entonces, se presenta una descripción endógena, es decir “generada desde adentro”. Aquí la categorización y análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y relaciones entre las categorías o clases se desarrollaron, básicamente, partiendo de la propia información obtenida. Se buscó así lograr una considerable novedad y originalidad en la descripción, aunque las teorías subyacentes quedaron implícitas. Sin embargo no se despreció la descripción de la información hallada aceptando y usando las teorías, estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritos en los marcos teórico y conceptual, dentro de lo que se denomina una descripción normal²⁶

²⁶ MARTÍNEZ, Miguel. Op. cit. p. 88

9. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

9.1 PRESENTACIÓN

A continuación se presenta la sistematización y análisis de la información recolectada mediante la aplicación de las herramientas metodológicas participativas: Mis raíces, mapa familiar, entrevistas, testimonios, etc. utilizadas con el fin de conocer los contextos y comprender los elementos que caracterizan el componente afectivo en la población infantil del tercer grado de primaria del Centro Educativo Arca de Noé.

9.2 LOS COMPONENTES DE LA INFORMACIÓN

EL NÚCLEO FAMILIAR

El núcleo familiar y la casa juegan un papel determinante en los procesos psicoafectivos de los niños y niñas. El primer termino (núcleo familiar) entendido como la familia o el grupo de personas emparentadas que viven juntas, y el segundo (casa) asimilándose como aquel espacio físico en el cual se desarrollan las relaciones familiares y en donde los menores viven y participan de los procesos de socialización primaria.

Cabe resaltar que el proceso de socialización primaria, es aquella etapa por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Dicha etapa se presenta durante los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar, caracterizándose por una fuerte carga afectiva dependiente de la capacidad de aprendizaje del niño, la cual varía a lo largo de su desarrollo psicológico. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran, son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente, sin provocar problemas de identificación. El comienzo natural del proceso de socialización para cada niño es su inmediato grupo familiar, pero éste pronto se amplía con otros grupos. En la historia de la humanidad, la familia ha sido la agencia de socialización más importante en la vida del individuo, algunos autores plantean que los cambios sociales producidos por los procesos de industrialización y modernización han llevado a una pérdida relativa de su relevancia ante la irrupción de otras agencias socializadoras como el sistema educacional, los

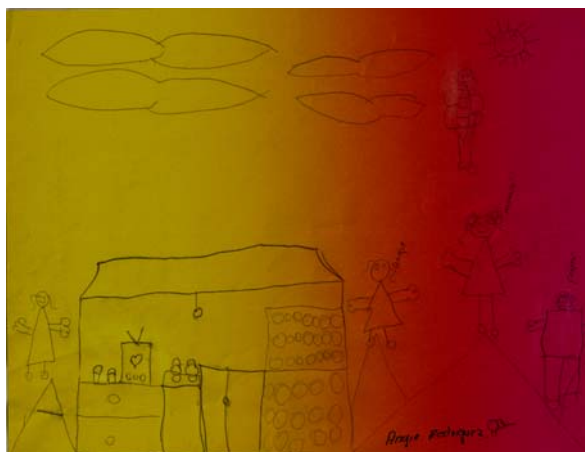
grupos de amigos y los medios masivos de comunicación. Sin embargo, su importancia sigue siendo capital. La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado que tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, en esa medida ya el miembro, es miembro efectivo de la sociedad y esta en posición subjetiva de un yo y un mundo. Razón por la cual es de vital importancia conocer como se desarrolla el ambiente psicosocial de los niños y niñas que participaron de esta investigación en sus núcleos familiares, con el fin de conocer su desempeño afectivo en los hogares del Centro educativo Arca de Noé.

En este orden de ideas se utilizaron las herramientas participativas “Mis raíces” y “Mapa Familiar”, en donde a través del dibujo los menores pudieron expresar con total confianza y sinceridad como se manejan sus relaciones en su núcleo familiar. A manera de ejemplo se citaran de manera visual y textual algunos elementos que los niños sienten y expresan sobre este componente, para que el lector se ubique en éste contexto.

MIS RAÍCES.

Ilustración 1: Mis raíces”. Angie Rodríguez. Edad: 8 años.



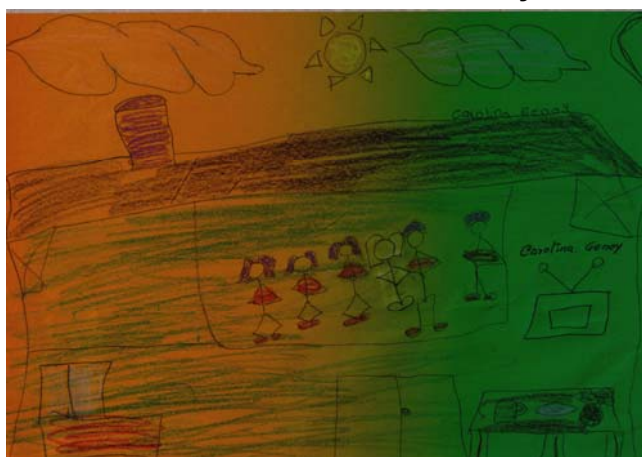
Angie Rodríguez, expresa que para ella plasmar su casa en un papel le genera alegría, además dibuja a toda su familia sonriente lo cual demuestra que su ambiente familiar es sano y agradable, además cabe resaltar que la mayoría de las casas de los niños son espacios reducidos en los cuales habitan gran cantidad de personas, en este caso cinco.

Ilustración 2: “Mis raíces”. Erika Villota. Edad: 9 años.



Erika Villota da a conocer en su dibujo que su familia además de vivir en la casa, también labora en ésta, realizando la venta de frutas y vegetales. Lo que hay que resaltar en esta expresión, es que únicamente se dibuja a las mujeres de su núcleo familiar (madre y hermanas), en la entrevista paralela realizada en el taller, comenta que se olvidó de su padre, según lo anterior se puede deducir que la relación afectiva con él es bastante distante.

Ilustración 3: “Mis raíces”. Carolina Genoy. Edad: 9 años.



Carolina Genoy argumenta como todos los niños, que dibujar su hogar le produce felicidad, sin embargo, a la pregunta ¿falta algo en el dibujo?, ella responde: “en el dibujo falta mi papá, no lo incluí porque él para mí está muerto”. Hay que resaltar

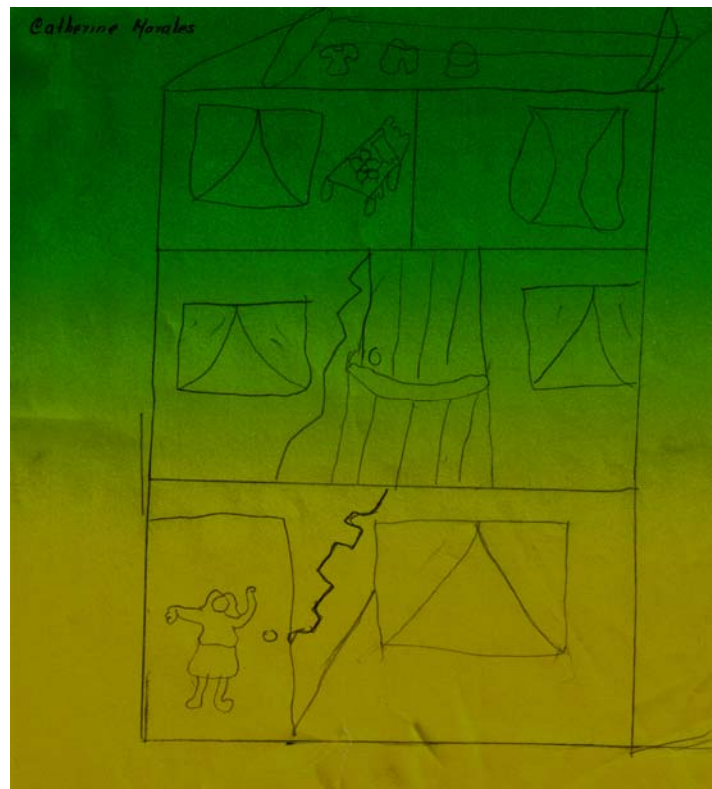
que el lenguaje utilizado por estos menores en algunos casos es fuerte y contundente debido a las violentas o agresivas relaciones que ellos miran en sus núcleos familiares o también a procesos de socialización primaria fuertes y agresivos que se expresan en el lenguaje, y que los niños los reproducen en sus diferentes contextos. Si bien su padre compone el núcleo familiar y vive con ellos, Carolina lo mira como alguien distante, que ni si quiera existe para ella, debido a que no comparten momentos, además, porque representa un componente negativo de su hogar, debido a los maltratos y al consumo de alcohol, lo cual la lleva a utilizar este tipo de lenguaje para con él.

Ilustración 4: “Mis raíces”. Guido Miramag. Edad: 9 años.



Guido Miramag expresa que toda su familia trabaja y que permanece la mayor parte del tiempo por fuera, es decir en la calle, cabe resaltar que dibuja a sus hermanas y a su padre, y en las preguntas paralelas argumentó haberse olvidado de su madre, expresándose una relación afectiva débil con ella, en donde el rol psicoafectivo desempeñado por sus hermanas es clave para su desarrollo emocional.

Ilustración 5: “Mis raíces”. Catherine Morales. Edad: 9 años.



Catherine Morales tiene algunas diferencias con relación a los demás menores participantes de la investigación; su casa es bastante grande, es de tres niveles y para ella lo más significativo es la habitación de su madre, lo cual establece una relación afectiva fuerte con ella y también demuestra la ausencia de su padre, sin embargo a la pregunta ¿falta algo en el dibujo? Contesta: “mis hermanos, no los incluí porque ellos me maltratan mucho”, lo anterior refleja que las relaciones dentro de su ambiente familiar no son las mejores, en donde ella mira a su madre como aquella persona que brinda protección y refugio frente a los maltratos físicos y psicológicos que establecen los componentes masculinos de su hogar.

Ilustración 6: “Mis raíces”. Jennifer Vallejo. Edad: 9 años.

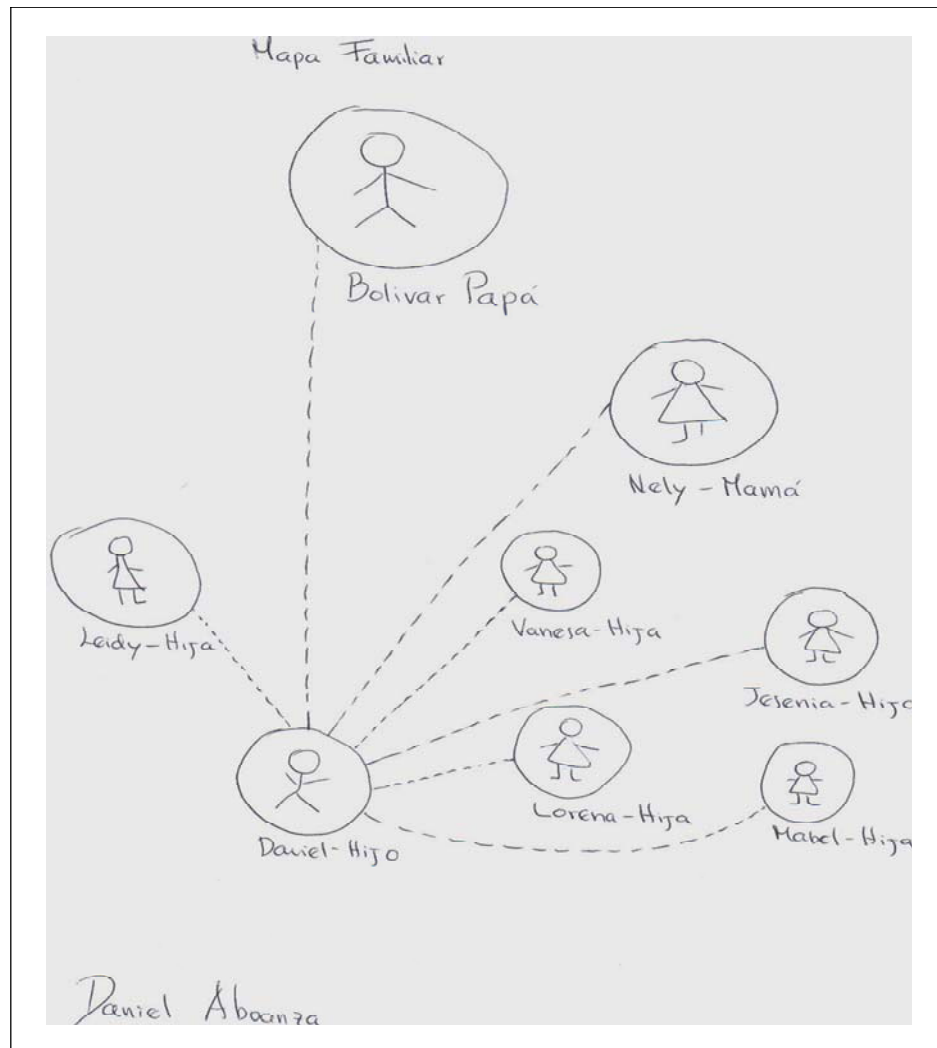


Jennifer Vallejo expresa en su dibujo “todo esto del dibujo me produce alegría, porque mi familia vive en una casa y no en la calle”. Para ésta menor lo fundamental es tener un lugar en el cual pueda vivir con toda su familia. La calle se mira como aquel lugar que genera miedos, temores y sobretodo peligros que no le gustaría vivir, por esta razón para ella la vivienda es el lugar de protección en el cual puede convivir de manera armoniosa con todos los que la habitan.

MAPA FAMILIAR

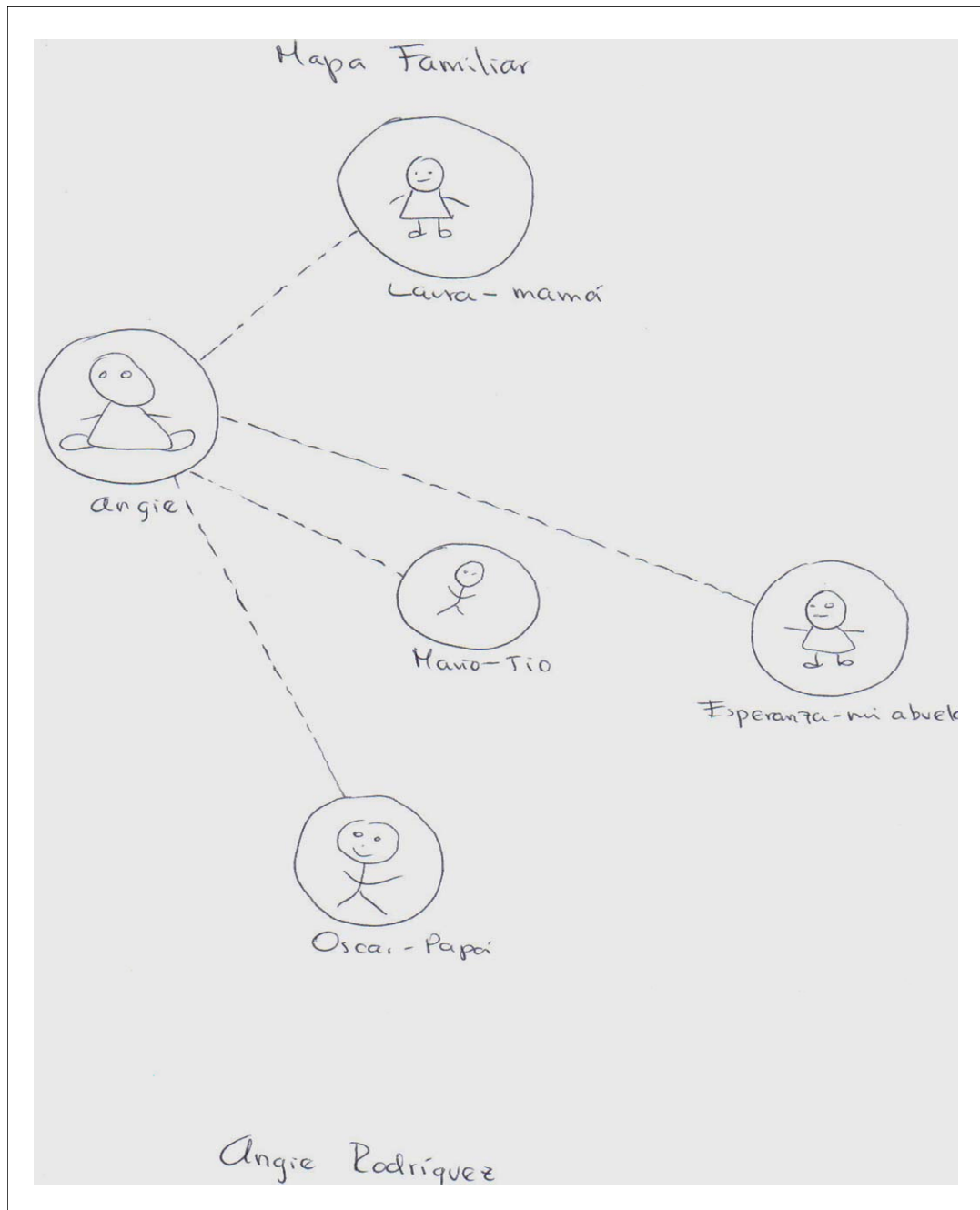
Una de las herramientas metodológicas claves para conocer la relación en el núcleo familiar fue el Mapa Familiar, el cuál permitió comprender cómo es la relación de los niños con los demás miembros de su familia (distante, cercana, afectiva), lo anterior se cimentó también en la entrevista abierta semiestructurada para poder conocer con mayor profundidad dichos elementos psicoafectivos y comprender su incidencia en el desempeño afectivo de los menores en los Hogares del Centro Educativo Arca de Noé.

Ilustración 7: Mapa Familiar. Daniel Aboanza edad: 9 años.



Daniel considera que su relación es bastante alejada con sus padres, siente mayor cercanía con sus hermanos y se puede observar claramente un gran distanciamiento sobretodo con Bolívar, su padre, aunque cabe resaltar que expresa sentirse bastante alejado de la mayoría de su familia exceptuando a Leydi, su hermana, con la cual mantiene una relación bastante positiva.

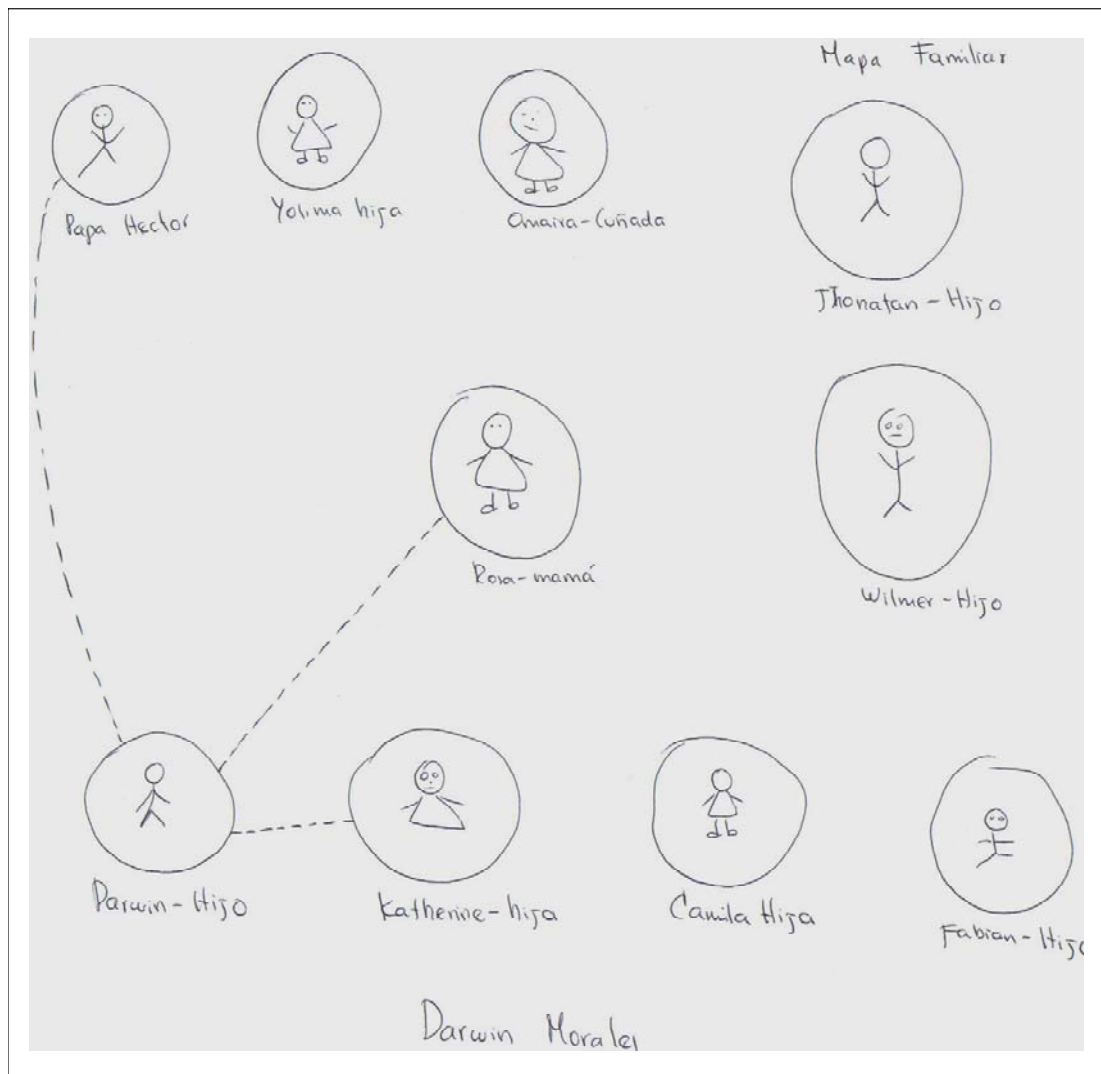
Ilustración 8: Mapa familiar. Angie Rodríguez. Edad: 9 años.



El caso de Angie se sale un poco del esquema que se ha observado en los demás menores. Para ella su relación es bastante cercana con su madre, considera que ella es un componente clave en su familia, aunque también lo es su tío y su papa,

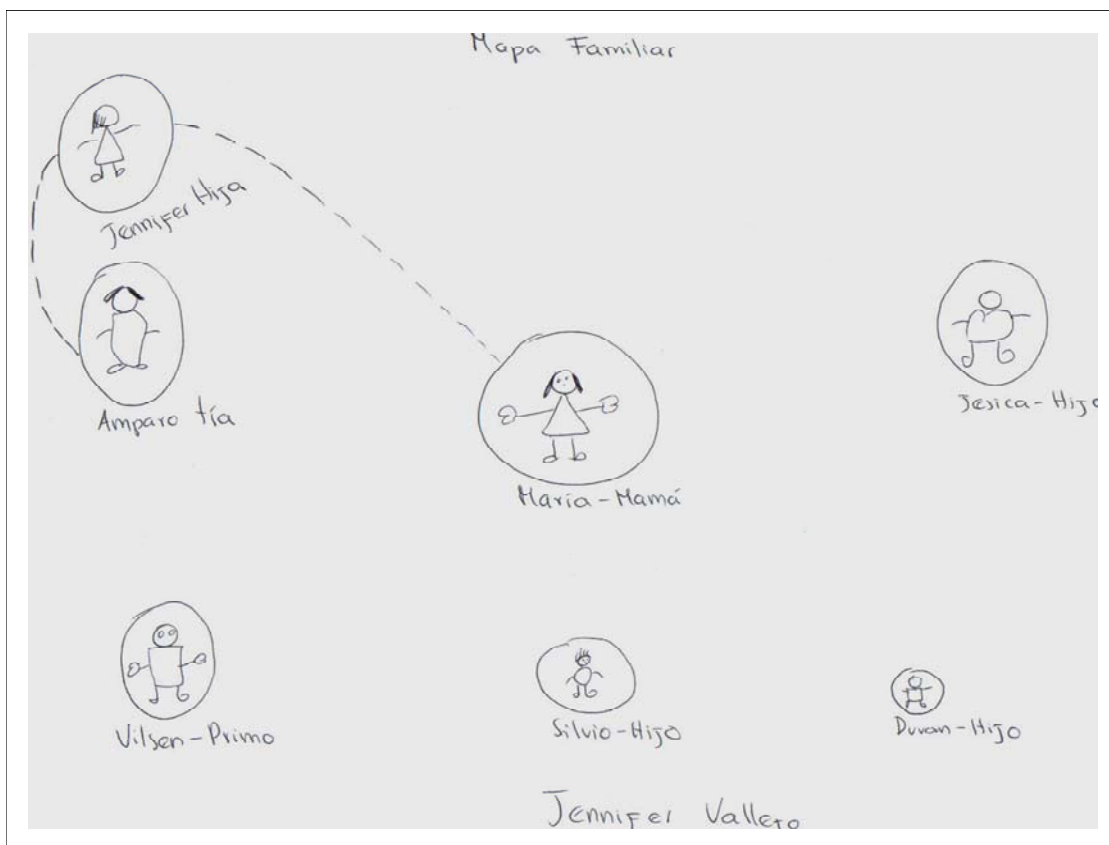
en éste orden. Considera que la relación con su abuela es bastante positiva, pero que debido a la edad no es muy cercana.

Ilustración 9: Mapa Familiar. Darwin Morales. Edad: 9 años.



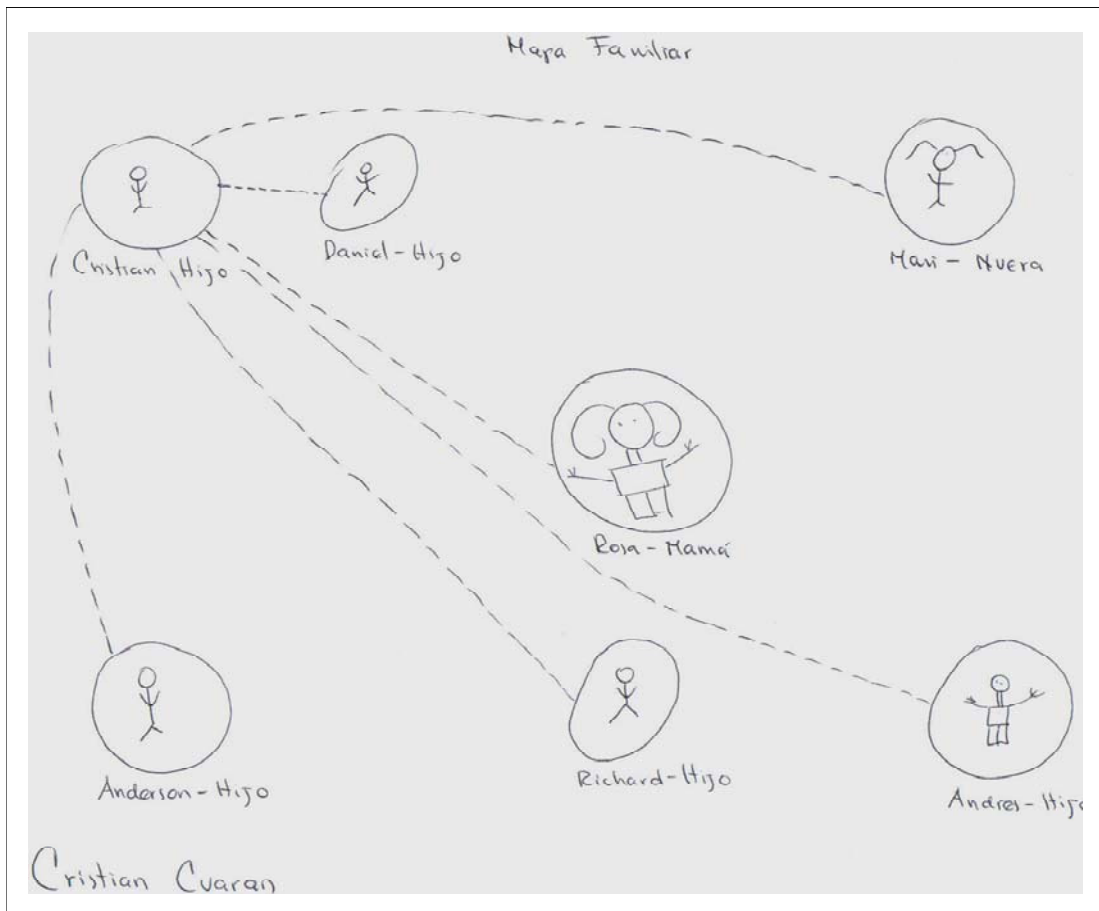
Darwin tiene un hogar compuesto por una familia bastante numerosa (10 personas) que viven en su casa, sin embargo él se siente bastante distanciado de la mayoría, incluyendo a su padre, y en menor medida a su madre, él considera a su hermana Catherine como la familiar más cercana, con la cual comparte muchos elementos de su vida cotidiana y además es considerada como una amiga que esta siempre con él, más que sus padres y hermanos.

Ilustración 10: Mapa Familiar. Jennifer Vallejo. Edad: 9 años.



Como se puede observar en el gráfico, Jennifer considera que la relación entre todos es bastante dispersa, los dibujos de sus familiares representan gran distanciamiento entre ellos y con relación a su madre, María, que se encuentra en el centro del esquema como parte fundamental, pero que no establece lazos afectivos con ninguno de los miembros del hogar. Paralelo a lo anterior Jennifer refleja que tiene gran cercanía con Amparo, su tía, y a su padre no lo dibuja debido a que no lo siente como parte de su familia.

Ilustración 11: Mapa Familiar. Cristian Cuaran. Edad: 9 años



Nuevamente se puede observar la gran lejanía que siente el menor, en este caso Cristian, con respecto a su madre, Rosa. Mucho más lejana con sus hermanos mayores Richard, Andrés y con Mari la nuera de su madre. Sin embargo argumenta tener una relación fuerte y positiva con Daniel, su hermano menor, al cual él cuida, protege y argumenta quererlo mucho.

EL CENTRO EDUCATIVO ARCA DE NOE

Ilustración 12:Fotografía. Niños grado 3°.



En el anterior aparte se establecieron elementos que permiten comprender algunos componentes que influyen en los comportamientos psicoafectivos de los niños y niñas en el Centro Educativo Arca de Noé, lugar en el cual se reproducen y fortalecen los elementos obtenidos en la socialización primaria y se cambian o asimilan otros nuevos, que les brinda la educación especializada mediante los educadores, el ambiente escolar y también con las relaciones establecidas con los demás compañeros.

Cabe resaltar que el Centro Educativo Arca de Noé es donde los menores viven la socialización secundaria, (aunque puedan existir otros elementos socializadores como los medios de comunicación, la iglesia, etc.). Se puede definir este tipo de socialización como el proceso posterior y paralelo que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de submundos (realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria) institucionales o basados sobre instituciones. El individuo descubre que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Se caracteriza por la división social del trabajo, por la distribución social del conocimiento y las relaciones establecidas por jerarquía (director, educadores, alumnos).

En el proceso de socialización uno de los factores principales es la educación; y más especialmente la formación social que se da dentro de ésta, es decir no sólo son importantes los conocimientos, sino también el desarrollo de los elementos psicoafectivos positivos. Para conocer este punto de vista se conversó con los educadores, obteniendo importantes elementos respecto al contacto extraescolar

profesor-alumno, la opinión general es que es positivo, ya que ayuda a un mejor conocimiento mutuo fuera del ambiente docente. Dentro de este trato, se puede incluir la atención personalizada, presente en tutorías, ayudas que básicamente apoyan el interés por el desarrollo de las relaciones alumno-compañero, para que puedan ser reproducidas en sociedad. Creando así una corriente interactiva muy productiva para la socialización y el rendimiento académico.

Si bien lo anterior es el ideal que se tiene como meta en el Centro Educativo Arca de Noé, hay que resaltar que las condiciones sociales y económicas que vive esta población vulnerable, hacen que el proceso se desarrolle bajo ciertas dificultades que impiden cumplir a cabalidad con este objetivo, sin embargo, a continuación se darán a conocer algunos elementos que permiten comprender los contextos psicoafectivos que presentan los menores en el Centro Educativo.

Para los menores es de vital importancia asistir a la escuela debido a que produce en ellos sentimientos de libertad, alegría de aprender nuevas cosas, y sobretodo los motiva el instruirse en lectura y escritura. Podría decirse que esta fue la constante en la entrevista, lo cual es comprensible, en la medida que los niños desde su corta edad reflejan la importancia de adquirir conocimientos para poder “superarse”, en palabras de ellos, es decir vivir de una mejor manera, pudiendo definirse como una mejor calidad de vida. Lo anterior se acompaña del interés por pasar más tiempo en la escuela diariamente, la respuesta de los menores casi en su totalidad es que desearían pasar más tiempo en el Centro Educativo por tranquilidad, lo cual refleja las situaciones difíciles, complejas y negativas que viven estas familias, muchos argumentaron que es por la comida, por estar en un lugar bonito y aseado, por estar con los amigos y en menor medida por aprender.

Sin embargo a la pregunta ¿prefiere la casa, la calle o la escuela? Solamente algunos de los niños prefieren estar en la escuela, a la gran mayoría le gustaría estar en la casa y en menor media preferirían la calle. Hay que comprender la respuesta en el contexto. Por lo general éstas familias esperan que sus hijos “aprendan lo básico”, como ellos definen a aprender a leer, escribir, sumar, dividir, multiplicar y restar, es decir, éste es el conocimiento que deben adquirir sus hijos y algún oficio para desempeñar, cuando sea posible, en otros casos al adquirir este “conocimiento básico” el niño esta en capacidad de ayudar laboral y económicamente al núcleo familiar, dentro (ayudando en las actividades diarias) o fuera de éste, por lo general trabajando en la calle de diferentes maneras (mendicidad, ventas ambulantes, cuidar carros, limpiar, aseo en los hogares, etc.). Lo anterior se cimienta en que se debe suspender la educación, debido a los costos de desplazamiento para ir a dejar los niños al Centro Educativo y la carencia de recursos económicos, pese a que los niños reciben por parte de Arca de Noé: alimentación, útiles escolares, pedagógicos y los servicios de formación de manera gratuita.

Dentro de las jornadas educativas diarias que se pudieron conocer con profundidad gracias al punteo de observación, se puede percibir que la relación entre padres e hijos al momento de llegar a la escuela es bastante buena, al inicio

los niños asistían obligados por sus padres, lo cual generaba malestar para ellos en las actividades diarias, pero en la medida que se ha avanzado en el proceso, se ha logrado de manera asertiva hacer que los niños se encuentren a gusto en el Centro Educativo y sobretodo con sus compañeros.

Los padres no mantienen un contacto constante con los docentes, es decir se limitan a llevar y traer al menor, y en algunos casos se ha tenido un acercamiento paulatino con ellos, sin embargo, la relación es bastante distante, únicamente éstos asisten a reuniones, o citaciones previas. En algunos casos argumentan que el tiempo es para trabajar, entonces los niños sienten la falta de atención y cuidado por parte de los padres. Los niños por su parte mantienen buenas relaciones entre ellos, pero se puede decir que hay ciertas divisiones o grupos al interior, debido a ciertas afinidades y características comunes, pero prima el compañerismo, la solidaridad y la tolerancia, aunque en momentos de tensión, el lenguaje y el comportamiento es agresivo, producto de las relaciones que ellos observan y establecen en sus hogares, calle, y otros sitios.

La mayoría de los niños son tímidos y callados, sin embargo a medida que se impulsan las actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas los infantes han mejorado su desarrollo psicoafectivo, procurando ante todo fomentar los valores y sobretodo explorando sentimientos que muchas veces se tienen guardados y escondidos, ya que la fortaleza para asumir los embates es un elemento de prestigio que “supuestamente” debe primar entre ellos, en este sentido el Centro Educativo a procurado generar confianza para que de manera asertiva expresen lo que sienten y sobretodo se oxigenen, no guardando, ni reprimiendo sentimientos. En un principio los niños no querían acudir a nadie, preferían estar solos ante las dificultades, pero actualmente el compañerismo y la solidaridad hacen que estos se acompañen en momentos difíciles y celebren los momentos positivos.

El resto de los comportamientos son normales de acuerdo a la edad, y el grado que se desarrollan en otros ambientes escolares, aunque los conflictos afectan a las relaciones afectivas con los padres y cuando esto ocurre los hijos lo sufren y lo manifiestan a través de diversas reacciones, entre ellas su rendimiento académico o los comportamientos problemáticos.

INCIDENCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Ilustración 13: Fotografía. Reunión familiar.

Centro Educativo Arca de Noé. Año 2007.



En la medida que la sociedad se va haciendo mas compleja y diferenciada, el proceso de socialización deviene también mas complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos en los diferentes grupos y contextos subculturales en que tienen que desempeñarse.

Se puede decir que la sociedad total es el agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es en cierto modo un agente de socialización. Entre la gran sociedad y la persona individual existen numerosos grupos pequeños, que son los principales agentes de socialización de la persona; el principal agente socializador es la familia que conduce al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual esta influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la cual está inserta.

Algunos autores han señalado la existencia de diferencias en las prácticas de socialización, según sea la clase social a que pertenezca la familia. Según esto es posible, distinguir dos tipos o modos de socialización familiar: en primer término, socialización represiva o autoritaria, que se da más frecuentemente en las familias de clase baja "la cual enfatiza la obediencia, los castigos físicos y los premios materiales, la comunicación unilateral, la autoridad del adulto y los otros significativos" ; en segundo termino, socialización participativa, que se da con mayor frecuencia en familias de clase media y superior "en donde se acentúa la participación, las recompensas no materiales y los castigos simbólicos, la comunicación en forma de diálogo, los deseos de los niños, entre otros.

De esta forma las influencias preescolares inciden sobre el niño desde diversos puntos. Los pequeños círculos de relaciones en que participa con sus padres, parientes, amigos, niñeras y otros, tienen su importancia para mostrarle como ha de ser un buen niño.

El barrio, la escuela y en ciertos casos la parroquia son importantes agentes de socialización, otro elemento es la mentalización sobre temas tabú en nuestra sociedad. El ambiente académico parece más propicio a esta "enseñanza", ya que dentro del ámbito familiar existe, por una enseñanza tradicional, una mayor resistencia a tratar estos temas, con el consiguiente peligro para los jóvenes debido a que se ven obligados a buscar la información a través de métodos poco ortodoxos; sin embargo, dentro de la enseñanza puede ser incluido dentro de los distintos temarios que abordan las diferentes asignaturas. Estos valores se encuentran en permanente conflicto con la realidad social que se produce alrededor.

Otros medios de socialización tienen diversos y variados efectos en las diferentes fases de la vida de una persona. Como el aprendizaje social es un proceso continuado en todos los niveles de edad, la persona se ve constantemente refrenada en alguno de sus impulsos y estimulada en otros. Fracasos y satisfacciones, esfuerzos y readaptaciones, todo con experiencias que ayudan a aprender. La madre que explica las diferentes maneras como sus diversos hijos han atravesado las fases del crecimiento, indirectamente esta afirmando que ella misma ha aprendido no poco de estas experiencias.

Todos los grupos y asociaciones de adultos, en los negocios y en las profesiones, en el recreo, en la política y en la religión, influyen continuamente en el cambio y en el desarrollo de la persona social. Los medios modernos de información, como el cine, la televisión, las radios, los libros de cuento y las grandes revistas ilustradas, influyen en la formación del comportamiento social más de lo que la mayoría podría imaginarse.

RESPONSABILIDAD FAMILIAR

Esta es la parte principal a la que hay que prestar especial atención por su gran incidencia en la problemática del fracaso y la inadaptación escolar. No se puede olvidar que el niño no está formado sólo por su voluntad y capacidades personales, sino que hay diversos factores sociales que inciden en su desarrollo integral como persona. Puede que tenga capacidades suficientes para tener éxito y sin embargo no llegue a él precisamente por un debilitamiento en su personalidad originado en el núcleo familiar o en su entorno social más cercano. Queda claro, entonces, que no basta con querer aprender para tener resultados exitosos en la escuela o en la vida, sino que aspectos como la felicidad, la dicha y

un buen ambiente familiar, pueden estar relacionados íntimamente con el éxito escolar lo que hace que a capacidades intelectuales iguales, unos alcancen las metas y otros no.

La influencia de la familia es determinante. Los primeros años de la vida marcan hasta tal punto que algunos piensan que lo esencial ya está decidido antes de entrar en el colegio. El niño es modelado cultural y afectivamente en la familia, pero el clima en el que viva en cada momento de su vida, va a marcar las distintas etapas, y así, igualmente, va a indicar su capacidad de enfrentarse a sus problemas, aprisionándolo fracasando, o dándole la actitud necesaria para enfrentarse a ellos buscando sus posibles soluciones.

Obviamente hay situaciones en el seno familiar que dejan huella facilitando o dificultando el desarrollo integral del niño y su posición, activa o pasiva, ante el fracaso, retraso o bache escolar. Es importante el nivel socioeconómico y cultural de los padres para poder solventar estas dificultades.

Es raro pensar que unos padres no quieran educar y formar bien a sus hijos, pero la realidad nos informa que muchos "dimiten" y otros no aciertan cómo hacerlo, por no conocer la realidad que atraviesa y vive el hijo; sus exigencias, etapas evolutivas, necesidades de cada fase, etc. El hombre madura y cambia, sus hijos también, y en ese proceso cambian igualmente las escalas de valores.

Ahora bien, al reconocer que la importancia del aprendizaje a través de la experiencia y observación es importante, también se debe aceptar el papel que juega en ésta etapa el desarrollo psicosocial y afectivo, y el gran valor de fomentar la autoestima, y la confianza en el niño, puesto que además de ir fraguándose desde etapas tempranas de la vida, tienen una gran incidencia en el rendimiento escolar y en el aprendizaje. Los sentimientos positivos, dan seguridad y confianza al niño y le dan pistas muy importantes acerca de saber si lo que hace está bien o no está bien. La propia estima, un buen autoconcepto empieza ya a establecerse en los primeros años de la vida, y permiten al niño enfrentarse a problemas y a cambios cada vez más difíciles.

Si nos centramos en los hijos y en la función socializadora, debe ser entendida como la responsabilidad asumida por la familia de proporcionar las condiciones oportunas, que posibiliten la adquisición por parte de los hijos de una conciencia personal (capaces de ser responsables de sus actos, con autocontrol), una participación social (capaces de establecer relaciones sociales), una interiorización de las normas, valores y actividades de la cultura en la que están inmersos y una afectividad madura. Todo ello contribuirá al necesario sentido de pertenencia, seguridad e identidad que todos los hijos necesitan para adquirir un nivel adecuado de bienestar físico, psíquico y social. La responsabilidad que las familias deben abordar es inmensa y, a menudo, se realiza con escasos recursos sociales.

Las principales reacciones de los hijos ante familias conflictivas, se circunscriben en torno a 3 ejes:

a) El bienestar psicológico y físico: problemas externos de conducta (agresión, consumo de drogas...), problemas internos (depresión, ansiedad, retraimiento social), problemas somáticos (dolores de cabeza, dolores de estómago, vómitos, asma, eczemas, problemas de alimentación, alergias).

b) Las relaciones sociales (competencia social, relaciones sociales).

c) Problemas académicos (menor rendimiento escolar o mayor problema de abandono de la escuela).

Este estudio se ha centrado en el bienestar psicológico (afectividad) y el rendimiento escolar, analizando la relación que mantienen con los vínculos familiares.

La *afectividad* puede ser concebida como conjunto de funciones psicológicas encargadas de activar el organismo, excitándolo o inhibiéndolo, con el objetivo de dar una respuesta ante una situación determinada, producidas por la excitación de la formación reticular cerebral (SRA).

Entre estas funciones se encuentran, inicialmente, las siguientes:

1ª. La *emoción*: Estado afectivo de elevada intensidad, poco duradero, acompañado de conmociones somáticas (arousales), provocado por estímulos externos. La emoción suele ser el primer contacto psicológico con la realidad (buena, neutra o mala), matizado por las experiencias anteriores.

2ª. El *sentimiento*: Estado afectivo de intensidad suave, duradero, sin apenas alteraciones somáticas. La Psicología actual opina que el sentimiento es el componente experiencial subjetivo o de conciencia de la emoción (la huella de la emoción).

3ª. La *actitud*: Disposición general de ánimo ante una situación determinada y de algún modo manifestada.

4ª. La *motivación*: Impulso interior que mueve a la acción.

5ª. El *autoconcepto*: Conjunto de actitudes del yo hacia sí mismo.

Numerosos investigadores han desarrollado toda una teoría acerca de la incidencia y futuros efectos de la privación o déficit afectivo en el desarrollo de la personalidad infantil. Hoy en día, se encuentra un alto porcentaje de niños y niñas que sufren de privación afectiva, lo cual incide directamente en su comportamiento

y en las relaciones con sus coetáneos. Estos menores no son atendidos debidamente ni por la familia ni por los Centros de Educación Infantil, los cuales, en muchos de los programas existentes en algunos países, enfatizan los logros y objetivos de áreas curriculares básicas y olvidan el aspecto emocional que permite a los educandos adaptarse al medio educativo y social, desarrollar actividades de cooperación, de trabajo en equipo y, sobre todo, tener una relación de empatía y solidaridad con los demás, lo que hace más placentero y fructífero el trabajo escolar.

Salovey y Mayer utilizaron por primera vez el término de inteligencia emocional para denominar la *inteligencia interpersonal* e intrapersonal.

Por otro lado, D. Goleman destacó la importancia del mundo afectivo personal en la vida y el desarrollo de los individuos, y desarrolló una teoría que ha tenido una amplia repercusión en el quehacer psicológico y pedagógico.

La inteligencia es una expresión del desarrollo intelectual, y este comienza en el mismo nacimiento del niño y la niña; se produce en la interacción de estos con su madre, en primer lugar, con la cual no han logrado aún una separación en el plano psicológico. Ella constituye el nexo que lo acercará a la experiencia histórico-social, que se convierte en la fuente del desarrollo. Rápidamente este binomio madre-bebé se amplía, garantizándose una interacción con otros adultos y coetáneos que tienen una gran significación para estimular el desarrollo.

Estas primeras interacciones, que se originan, en un inicio, en el entorno familiar, tienen un carácter fundamentalmente espontáneo, mientras que si se produce el ingreso del niño o la niña en un Centro de Educación Infantil, estas relaciones se establecen como consecuencia de programas organizados y previamente planificados, dirigidos por naturaleza a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual constituye la guía del desarrollo infantil.

En los primeros años de vida se va formando la inteligencia emocional mediante el desarrollo de capacidades para percibir y canalizar las emociones, las cuales en los dos primeros años son muy lábiles o inestables: el niño y la niña cambian de un estado afectivo a otro con gran facilidad; pero a medida que van controlando su comportamiento, regulan sus emociones, las cuales se hacen más socializadas y estables. Aprenden a unificar su conducta afectiva y a comprender los sentimientos de los demás.

La inteligencia emocional tiene su propio dinamismo y actúa constantemente sobre el comportamiento y la personalidad; las capacidades básicas que se van formando influyen sobre la conducta infantil, y los niños y niñas van ganando confianza en sus posibilidades de actuación y relación con los otros, aumenta el número de personas con quienes se relacionan, ya no solo con el adulto más

allegado, sino que aceptan la relación con el que menos conocen, al cual lo acerca el allegado (que le sirve de intermediario), hasta que llegan a disfrutar de la relación con otras personas.

Por todo esto, profundizar en los rasgos y en la construcción social de las emociones en los niños y las niñas y en la importancia para su formación integral es fundamental para todos cuantos se ocupan de la Educación Infantil, puesto que muchos investigadores coinciden en que las influencias que se ejercen desde los contextos como la familia y el Centro de Educación Infantil son factores de mayor influencia en la configuración de la personalidad del individuo que los dependientes de la herencia.

El sistema cultural, la estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y la educación son la fuente primaria del desarrollo de la personalidad y de su configuración psicológica. El contexto emocional donde los niños y niñas se desarrollan proporciona el primer referente. Una relación de apego segura, producto de una buena relación niño-adulto, una buena comunicación emocional en los primeros años y, en general, un buen ambiente socioafectivo en toda la primera infancia proporcionan un desarrollo emocional que permite canalizar y socializar las emociones de forma que aseguren una mejor calidad de vida futura.

El desarrollo integral en la infancia temprana comprende los estilos cognitivos y afectivos: las emociones, los sentimientos y la acción. Las investigaciones actuales sobre la inteligencia emocional y sobre el desarrollo integral han generado grandes aportes a la pedagogía, la cual debe tener como objetivos, además de la transmisión de conocimientos, el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, la independencia, los valores personales y sociales, el autocontrol y la regulación moral de la conducta.

Los estudios presentes sobre la inteligencia emocional han permitido ampliar este concepto desde la teoría del factor general de inteligencia (factor G) hasta la teoría de las inteligencias múltiples y, dentro de ellos, el concepto de la inteligencia emocional estudiada en los últimos años y definida como la capacidad de conocerse uno mismo, de controlar las propias emociones, interactuar con los demás y establecer empatía.

Algunos autores hablan del «analfabetismo emocional» en los Centros de Educación Infantil y lo describen como la tendencia de algunos educandos al aislamiento, la depresión, indisciplina social, poco control de los impulsos, agresividad, todo lo cual influye, como bien sabemos, en su aprendizaje.

Un programa adecuado que prepare a los niños y niñas en el aspecto emocional debe empezar en el hogar, teniendo su continuidad en el Centro de Educación Infantil de manera sistemática, pero sin perder de vista que este aspecto

evoluciona permanentemente con el ser humano, y que sus principales elementos deben ser la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación armónica con los otros, y la capacidad de comunicación y cooperación.

Por todo lo anterior, más que preocuparse porque los niños y niñas desarrollen un coeficiente intelectual elevado, el cual se refleja en un alto nivel de competencia técnica, es importante advertir la existencia de una deficiencia diferente y más preocupante: el analfabetismo emocional, el déficit del coeficiente emocional, que a diferencia del anterior se aprecia en el nivel de competencia humana y que de cualquier forma incide directamente en el rendimiento escolar, además de mostrar un aumento de conductas negativas que los aíslan de una convivencia sana.

Los educadores que en esta investigación fueron entrevistados consideraban que las actitudes inadecuadas de un educando, indicadores también de este análisis, eran principalmente la agresividad, el rechazo a trabajar en equipo: el hecho de que el menor no respete los intereses de los demás.

También juzgaron como actitudes negativas que el educando no fuera sensible a los sentimientos de sus compañeros, que se sintiera superior a los demás. A estas actitudes, los educadores respondieron con serenidad, procurando resaltar la importancia de una convivencia cordial, de la reflexión, que permite a los niños comprender lo que surge de su actitud, pues en un momento dado afecta no sólo a sus compañeros, sino que también a él. Es importante generar conciencia de que debe llegar a determinados acuerdos grupales, los cuales les hará recordar que no debe pelear, que debe compartir, que debe colocar los juguetes en su lugar, etc.

Una vez precisado el concepto y las reacciones que de alguna forma implican su ausencia o falta de estímulos adecuados encaminados a su desarrollo, surge otro indicador con la siguiente pregunta: ¿de qué manera contribuyen los educadores en la educación del coeficiente emocional?, ¿qué estrategias utilizan y cómo involucran a los padres y madres en las actividades de los niños? La respuesta nos lleva a una conclusión: se trabaja poco en este sentido.

En este punto, se confirma la necesidad de implementar programas que fomenten la adquisición y fortalecimiento de un coeficiente emocional que dé pautas al niño y la niña para alcanzar el éxito en todos los aspectos de su vida. Esta carencia se refleja principalmente en que las actividades que para este aspecto se contemplan tienen en cuenta más bien situaciones de socialización (que aunque forman parte de la inteligencia emocional en el ámbito de la empatía o el trabajo en equipo, no es su principal objetivo), y tiende más a lo intrapersonal. Cuando se enfatice el reconocimiento de los propios sentimientos, se alcanzarán niveles de vida de calidad.

Estos docentes establecen actividades con la finalidad de resaltar sus emociones positivas, pero aquí se genera una confusión, pues toman en cuenta como actividades enfocadas a la alfabetización emocional mostrar a los niños y niñas ilustraciones y gráficos, escribir reglas de grupo, etc., lo que remite nuevamente a la socialización, entendida como principal objetivo de la inteligencia emocional.

En cuanto a las actitudes positivas de los pequeños, los educadores procuran demostrarles los beneficios de su actitud, fomentándola, reconociéndola y estimulándola con acciones y comentarios que les permitan sentirse satisfechos y, por lo tanto, procurar repetir dicha acción en busca del agrado que les produce ser reconocidos.

ASPECTOS PSICOSOCIALES RELACIONADOS CON LA AFECTIVIDAD

Estos son algunos de los puntos más importantes para la adaptación del niño en la escuela y en donde los educadores tienen un papel afectivo activo como opción a desarrollar.

- **SEGURIDAD:** El niño necesita de un mundo de estímulos continuos y ser orientado en los mismos para ir adaptándose exitosamente y en dónde encontrar ánimos para ir descubriendo nuevas experiencias. El niño debe ser preparado poco a poco para enfrentarse a lo nuevo, sin ser engañado ni avergonzado, con pautas concretas para controlarse y aprender los límites, y aceptar las correcciones sin sentirse amenazado ni protegido en exceso por parte de educadores y familia.
- **INDEPENDENCIA:** El niño ha de ir desarrollando autonomía e intentar hacer cosas por sí solo. La esfera en donde se desenvuelve es muy importante que sea atrayente y que asocie el trabajo a lo distraído o divertido, para que se convierta en un estímulo y lo vivencie positivamente. La manera en cómo vaya superando las dificultades con éxito, irá fomentando su propia autonomía, autoestima e independencia.
- **RESPECTO Y CONFIANZA:** Estas actitudes el niño las incorpora con las distintas experiencias y por observación de padres y educadores. Inculcar el respeto y la confianza a través de la lectura, llamando la atención sobre aspectos concretos en los cuentos y en las distintas situaciones de la vida cotidiana en los que hay que recapacitar. Es interesante dar explicaciones concretas y puntuales, resolver dudas, hacer numerosas preguntas acerca de temas relacionados con los valores, en definitiva ir asentando las bases para prepararlos para el futuro.

El subsistema conyugal es el eje central de la vida familiar. El deterioro familiar que se produce como consecuencia del conflicto impactará indudablemente en el bienestar de los hijos. En esta situación, la pareja lejos de ser un soporte que de seguridad a su hijo, le dificultan su crecimiento. A los niños les resultan estresantes las discusiones entre los padres. Los conflictos matrimoniales

amenazan su sentimiento de seguridad emocional. Sienten miedo a que el conflicto experimente un ascenso, se vuelva violento, conduzca al divorcio o se generalice a las relaciones entre los padres y ellos mismos. También pueden sentirse responsables por el conflicto que mantienen sus padres o temer verse atrapado en el mismo. Estas percepciones aumentan el riesgo de que el niño desarrolle problemas. Los intereses del hijo están reabsorbidos por los conflictos familiares, lo que disminuye su capacidad y motivación para interesarse y enfrentarse con los problemas y dificultades de todo tipo, entre ellos los escolares.

CONCLUSIONES

- La vulnerabilidad de las familias de esta investigación, influyen de manera negativa en el desempeño psicoafectivo y escolar de los niños, razón por la cual los procesos de internalización de socialización primaria no son asertivos para procurar que los individuos asuman roles de convivencia pacífica y solidaria en sus hogares y en la sociedad en general.
- Los niños manifiestan que las relaciones en sus hogares y casas no son las mejores, el 99% argumenta relaciones lejanas y frías con sus padres, vacío que es asumido por un hermano mayor al cual siguen como ejemplo, o uno menor que cuidan y protegen.
- Dentro de los hogares se reflejan sentimientos negativos para con la mujer, son hogares donde prima el género masculino, al cual le es permitido la agresividad, la violencia y el consumo de psicoactivos, elementos que hacen que los niños tomen como ejemplo a seguir y en las niñas genera temor, distanciamiento y agresividad para con sus hermanos, padre, tíos, etc.
- Los niños esperan únicamente concluir esta etapa para inmediatamente trabajar y colaborar en sus hogares, razón por lo cual ese “conocimiento básico” es visto como el único componente fundamental para desempeñarse en la vida cotidiana, razón por la cual las demás áreas de conocimientos no son adquiridos de manera responsable y rigurosa.
- Los niños y niñas en su totalidad miran a la escuela como un refugio en donde las necesidades básicas como alimentación y apoyo psicoafectivo se subsanan, ya que en muchos hogares sus padres no se encuentran en capacidad para hacerlo.
- El papel que ha desempeñado el Centro Educativo Arca de Noé ha sido clave para mejorar la educación psicoafectiva en los menores, lo anterior se refleja en el cambio sustancial de comportamientos negativos y sobretodo agresivo que impedían a niños y niñas desempeñarse de manera armónica como grupo.
- Los educadores del Centro Educativo han generado elementos psicoafectivos de seguridad y confianza en los menores, lo cual ha permitido que el desempeño educativo de los infantes se eleve progresivamente, en este sentido si bien es un proceso lento y dispendioso, actualmente los menores son conscientes de la importancia de la educación integral para mejorar su calidad de vida presente y futura.

PROPUESTA PEDAGÓGICA ARCA DE NOE

PRESENTACIÓN

En los últimos años se han presentado en Colombia un sinnúmero de cambios que progresivamente han acercado el país al contexto internacional, no sólo en lo político, en lo económico y en lo social, sino y con mucho empuje en la científico, en lo cultural y en lo educativo. En un ámbito como éste, se abre la posibilidad y la exigencia de nuevas formas de actuar la educación, de tal manera que sea respuesta efectiva a los cambios, a las nuevas formas de concebir el mundo. A la vez implica el cambiar hacia una educación que tenga que ver con la población vulnerable, donde el afecto muchas veces se ha perdido.

En este contexto nace la propuesta que ahora presentamos, denominada “Arca de Noé”, pues consideramos que, si bien es cierto que la Escuela Activa, dentro de la cual se encuentra inscrita la Educación Personalizada, ha respondido a estos retos y ha dado clara muestra de su eficacia en la formación de niños y jóvenes, también es cierto que aún tiene vacíos, por ejemplo, en las explicaciones epistemológicas que permitan comprender plenamente el fenómeno del conocimiento que se gesta en las aulas en las cuales se actúan dichas propuestas pedagógicas. Esto es más válido cuando se habla de educación para niños en condición de vulnerabilidad.

Con la firme intención de dar respuestas a las inquietudes antes planteadas, iniciamos una reflexión centrada en la educación como dinamizadora de los procesos de la persona, con el fin de lograr una formación integral, y para ello fijamos el esfuerzo en la implementación de algunos de los elementos propios del constructivismo piagetiano de tal forma que dentro de una concepción del hombre como ser con capacidad de trascender y trascenderse, activo, dinámico, libre, autónomo, singular y crítico, se introduzca una metodología basada en la experiencia directa, la generación de actividades concertadas entre el profesor y sus alumnos, el acercamiento a la realidad circundante por medio de los proyectos, el atender los intereses y necesidades de todos para organizar los contenidos a aprender, el permitir a los estudiantes construir el conocimiento mediante su práctica y reflexión y todas aquellas situaciones didácticas que de una u otra forma llevan a la potenciación de las capacidades de los alumnos y en particular, de su desarrollo cognoscitivo. Todo ello, claro está, dentro del marco de una educación con y para el afecto.

BASES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZACIONALES

Misión. La comunidad educativa del Centro Educativo Arca de Noé se propone estructurar en su interior, un sistema educativo con calidez humana fortalecedor de afecto en los niños, con calidad en la enseñanza, que conlleve al desarrollo y al éxito de los estudiantes. Para ello ofrece educación sobre la base de la ternura, contextualizadas, con eficacia, pertinencia y oportunidad, todo dentro de un escenario holístico, integral, formativo, informativo y capacitador .

Visión. La educación en el Centro Educativo Arca de Noé será el factor fundamental para el desarrollo de los estudiantes, sustentada en criterios de generación y consolidación del afecto y el amor en un ámbito del saber, y se constituirá así en eje del desarrollo cultural, social, económico y 'político de los futuros ciudadanos que se están formando. Su proyecto pedagógico logrará que el saber se genere, se reproduzca y se expanda en los estudiantes permitiéndoles que aprendan lo necesario para sobrevivir, convivir y proyectarse en todos los contextos, sobre la base de la ternuras; a la vez buscará formar personas sensibles, emocionalmente estables, inteligentes y productivas, con identidad personal y cultura, capacidad de autogestión para su aprendizaje y para el desarrollo individual.

Ejes conceptuales. La propuesta pedagógica Arca de Noé se desarrolla y se dinamiza a través de dos ejes fundamentales, uno de carácter oficial y otro sobre la base del afecto y la ternura.

A) Estándares básicos de competencias. Como bien se sabe, los estándares básicos de competencias son unas herramientas que viene utilizando el Ministerio de Educación, cuya formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica. Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas de calidad.

Sobre esta base los estándares básicos de competencias son la guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, los PEI e incluso el trabajo de enseñanza en el aula. Así mismo son unos referentes que permiten evaluar los niveles de

desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.

Al respecto se debe aclarar dos aspectos. Por una parte se aclara que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito. Una vez fijado el estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en sí mismo no lo es. Un estándar tampoco es un logro. Una vez fijado un estándar, haberlo alcanzado o superado si es un logro.

Por otra parte se debe recordar que tener estándares no implica recortar la autonomía escolar, la Ley General de la Educación otorgó a las instituciones educativas autonomía en la definición del currículo y los planes de estudio. En esta forma cada PEI define los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos.

En la propuesta pedagógica Arca de Noé el eje de los estándares básicos de competencias, como se concibe en el MEN, obedecerán a una estructura definida por la coherencia vertical y horizontal.

Coherencia vertical: Los estándares no son entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sin que estos identifiquen procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen.

En tal sentido los estándares se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.

Coherencia horizontal: Significa que se debe considerar la necesaria interrelación entre los saberes propios de las disciplinas, o sea entre los estándares de un área con los de otra. Todos los estándares tienen ejes o factores articuladores.

Se tiene en cuenta que lo que verdaderamente hace posible desarrollar las competencias en su plena expresión, es la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a ellas, la valoración de los saberes previos, el estudio de los referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente serán los ingredientes constitutivos de la práctica educativa.

B) Pedagogía del amor y la ternura. El eje propiamente novedoso, pero a la vez inherente al de estándares, que es propio de la propuesta se lo ha denominado como “pedagogía del amor y la ternura”.

El eje así planteado puede decirse que está sustentado en el paradigma del afecto. Este se expresa como el factor protector por excelencia del medio

ambiente interpersonal. Es lo opuesto a la violencia, al chantaje afectivo. El afecto asimilado a la ternura, es el único medio idóneo para favorecer la emergencia de la singularidad y el alimento adecuado para la dependencia amorosa. Su presencia en el mundo interhumano no permite la aparición del conflicto entre dependencia y singularidad.

Una diferencia sutil pero importante se establece en el postulado de la pedagogía del amor y la ternura, afecto y ternura no son idénticos al amor, a la vez que nunca deben confundirse con melosería. Debe entenderse en cambio que afecto y ternura implican el cuidado inteligente que se debe tener en las relaciones con el otro, teniendo siempre presente que el interlocutor es un ser ávido de afecto, con una personalidad singular y única pero frágil, que necesita fortalecerse y desarrollarse como requisito para ejercer la libertad.

Componentes del paradigma del afecto. La propuesta pedagógica en su eje del amor y la ternura se sustenta en los siguientes elementos fundamentales.

a. No hemos sido educados para aceptar y respetar al diferente. En el caso de los niños nos inclinamos a impedir la emergencia de su singularidad mediante el chantaje afectivo y los diálogos funcionales, aprovechando las ventajas y el poder que nos da la dependencia que respecto a nosotros tiene el infante.

La propuesta se va en contravía del falso postulado de la modernidad económica y social, según el cual solo hemos aprendido a aceptar a los iguales, a quienes son como nosotros y piensan como nosotros.

b. La ternura es la aceptación de que no somos antárquicos, de que no existen posibilidades de paz y éxtasis permanente, de que nadie existe por y para darnos deleite, de que todos los humanos somos diferentes y dependemos, por eso unos de los otros.

c. La ternura y el afecto significan aceptar que necesitamos de los otros precisamente porque somos diferentes, y que esa diversidad y esa dependencia son la base de la riqueza y estabilidad del ecosistema humano. Se expresan en palabras, gestos, toneladas de voz, contactos corporales, actitudes de reciprocidad y gestos de acogimiento. Su expresión más elocuente está en la disposición a fomentar y a no dañar nunca la singularidad del otro.

Definición: Sobre lo expuesto la pedagogía del amor y la ternura que plantea esta propuesta pedagógica se puede construir con los siguientes elementos.

- Significa tener la certidumbre de que no poseemos la verdad y que ella debe ser construida con el otro congenerativamente
- Es un conjuro destinado a colocar un dique a la agresividad para que no se transmute en violencia.

- Exige tener una constante vigilancia sobre la afectividad y una capacidad de dominio de sí que implica que el ser tierno sea capaz de ejercer esclavos de una emocionalidad destructiva.

Bases teóricas: El referente en el cual apoyamos nuestra propuesta tiene tres fuentes fundamentales:

1. La explicación acerca del proceso de conocimiento es retomada de la Psicología Genética, desde la cual el conocimiento es concebido como el producto de la interacción entre un sujeto y un objeto. Dicha interacción tiene la virtud de ser transformadora tanto del objeto como del sujeto, por cuanto el objeto siempre será asumido de diferente manera y adquirirá una significación especial cada vez que sea abordado para su estudio y, transformación del sujeto puesto, que gracias a los procesos de adaptación-equilibración, cambiará continuamente sus esquemas con respecto a los objetos que desea aprehender.

Dicho proceso se verá integrado de manera especial cuando el sujeto haya podido tomar conciencia de que es a la vez transformado y transformador en las múltiples interacciones que establece con los objetos de conocimiento a los cuales se ve enfrentado.

Con esto, planteamos además que el conocimiento no viene dado en el sujeto, ni preformado en el objeto, sino que es construido continua y progresivamente en un punto especial generado por la acción dialéctica del encuentro de ambos.

- 2) Los postulados de la educación personalizada fundamentada en el personalismo y formulada por el Jesuita Pierre Faure. En ella se concibe al hombre-persona como un ser integral y a la educación como el proceso en virtud del cual alguien pasa de ser persona a ser más persona, gracias a una intervención del docente que posibilita al alumno convertirse en el hacedor de sí mismo mediante el ejercicio de la libertad, el fortalecimiento de su autonomía que obliga al respeto de la singularidad y la posibilidad de interactuar con otros dentro de procesos amplios de socialización. Para ello, en la clase se buscará que el alumno elabore su plan de trabajo consultando lo propuesto por su profesor, desarrolle unas guías de trabajo que lo acerquen al conocimiento y le posibiliten un contacto más directo con la realidad que pretende conocer en este proceso. Los conceptos así elaborados son compartidos con los demás, no solo en los trabajos de grupo, sino en las puestas en común y en las clases comunitarias, para luego desarrollar estrategias que le ayuden a reconocer como ha sido su proceso de crecimiento como persona y como sujeto cognoscente, mediante la autoevaluación y la evaluación hecha por sus profesores
- 3) Las propuestas constructivistas elaboradas a partir de las explicaciones piagetianas acerca de la formación del conocimiento y la generación de

aprendizaje son la tercera fuente que sirve de base a la propuesta. En ellas se ve posible que toda persona esté en capacidad de construir los conocimientos mediante la experiencia directa y la colaboración de otros; para ello se debe partir de una profunda confianza en el otro, lo cual supone reconocer los preconcepciones que hay en él; asumir que es un ser interesado por aprender; que en ese proceso de construcción se presentan los llamados “errores constructivos” y estos deben ser respetados y asumidos como generadores de conflictos que a la vez posibilitan el aprendizaje gracias a la consecuente confrontación de hipótesis a la que se ve abocado el sujeto en la interacción con su objeto de conocimiento.

Cuando se intentan suscitar los procesos antes mencionados, las estrategias didácticas del tipo “Proyectos” y “Problemas significativos” serán de gran utilidad.

Didácticas: Sobre la base de plantear un tipo de didáctica empleada para la enseñanza de los contenidos escolares” se distinguieron dos formas de ella:

1. Didácticas basadas sólo en la personalización: son aquellas que se fundamentan en las posiciones personalistas y de las cuales tuvimos en cuenta las siguientes características:

- a. Se considera al alumno como centro del aprendizaje y todo en el aula se organiza en torno a él.
- b. El maestro elabora la programación adecuándola a todos en general y a las características particulares de cada uno
- c. . Se emplean guías de trabajo como medio para individualizar la enseñanza.
- d. Cada alumno escoge libremente entre lo propuesto por el profesor y respetando el orden interno en cada área.
- e. Diariamente se realizan actividades desde la toma de contacto, pasando por el trabajo personal, el trabajo grupal y la puesta en común, hasta la clase comunitaria.
- f. Las normas de la clase son establecidas por la institución y dialogadas con los alumnos.

2. Didácticas basadas en la personalización enriquecidas con elementos del constructivismo: son aquellos procedimientos en los cuales, además de considerar los aspectos de las didácticas basadas en la personalización, se adicionan

elementos fundamentados en la teorías piagetianas. Las características tenidas en cuenta fueron:

- a. Los alumnos escogen los temas a estudiar durante el segundo semestre del año. Se organizan los temas de estudio por medio de proyectos, los cuales son escogidos en el “consejo de clase”: todos los alumnos y el profesor eligen un tema; para ello deben presentar argumentos que los sustenten e indicar sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación y actividad final.

Para que un proyecto sea escogido debe haber superado el nivel de esquemas iniciales, la observación del medio y el reconocimiento del saber acumulado por la cultura con respecto a él.

- b. Incremento del trabajo grupal para permitir la construcción cooperada del conocimiento.
- c. Establecimiento de las normas de la clase por consenso en el “consejo de clase”
- d. Empleo de “problemas significativos” para la dinamización de la clase y las guías.
- e. Consideración del error como elemento normal del proceso de construcción del conocimiento

Criterios: Uno de los criterios que se explicitó a los niños desde un comienzo fue el de que todo cuanto se propusiera al Consejo de clase debía ser argumentado, y las expresiones “porque sí”, “no sé” o similares, no eran suficientes para someter a discusión la idea. Los niños asumieron fácilmente este criterio, siendo exigentes tanto en pedir a los proponentes sus explicaciones y planteamientos de las bondades de su sugerencia, como en ser cuidadosos de buscar los mejores argumentos para las propuestas que cada una hacía.

Las didácticas basadas en la personalización favorecen por su misma estructura y filosofía el surgimiento de líderes en el grupo; pero llamó poderosamente la atención que en ambos grupos (preescolar de 6 años y tercero de básica primaria) al terminar la experiencia se habían multiplicado los líderes de cada curso. Esto se debió fundamentalmente a que al tomar el grupo la responsabilidad de la marcha de la clase y de la planeación y ejecución del proyecto, fue necesario que un mayor número de alumnos se apersonaran de aspectos específicos liderar un subgrupo, redactar una carta o llevarla a su destino, ser representante del grupo para contar a otros sus experiencias, organizar la puesta en común, pedir relación a los subgrupos, sistematizar la información, etc.) Y todo esto por designación del propio grupo. Cuando es el profesor quien asigna las responsabilidades, suele centralizarlas en aquellos que considera más aptos; los niños son muy celosos y no suelen permitir, que un alumno tenga más de una responsabilidad o repita sucesivamente el mismo cargo. Se vio claramente cuando al ser solicitado al consejo de clase que nombrara representantes para

exponer en dos eventos cuál era su experiencia, pues no permitieron que ninguno repitiera, a pesar de ser conscientes que algunos tenían mayor facilidad para expresarse en público.

El haber participado en la génesis misma de las actividades que se proponían para el grupo llevó a los niños a sentirse más comprometidos con ellas; es algo así como sentir propia cada actividad y cada responsabilidad nacida en el consejo de clase; y no solo se sentía comprometido por el niño, sino que de alguna manera consideraba que sus padres estaban también comprometidos.

OPERATIVIDAD DE LOS EJES FUNDAMENTALES

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS AFECTIVAS

Sobre la base de los estándares básicos de competencias ciudadanas se construyeron los que corresponden a las competencias afectivas, la metas tiene que ver con el promover el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, afectivas, morales, de convivencia y paz, participativas y de responsabilidad democrática, comunicativas, integradoras y de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias entre seres humanos.

Teniendo en cuenta las metas los estándares básicos de competencias afectivas se organizan en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de estas. Ellos son: Afecto y convivencia; participación, responsabilidad y emociones; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

A continuación se describen los grupos de estándares.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS AFECTIVAS

GRADOS PRIMERO A TERCERO

AFECTO Y CONVIVENCIA

Al terminar tercer grado

Siento y comprendo los valores básicos del afecto y la convivencia, como la ternura, el amor, el buen trato, el cuidado, el respeto y la solidaridad por mi mismo y por los demás, y lo práctico en el hogar, el salón de clase, el recreo, etc.

Día tras día, paso por paso... lo voy logrando:

• Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor. (Conocimientos),
• Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. (Competencias emocionales).
• Expreso mis sentimiento y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.). (Competencias comunicativas y emocionales).
• Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. (Competencias emocionales).
• Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí (Competencias cognitivas).
• Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar. (Conocimientos).
• Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mí entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección. (Competencias cognitivas y conocimientos)
• Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme. (Pido a los adultos que me enseñen a diferenciar las muestras verdaderamente cariñosas de las de abuso sexual o físico y que podamos hablar de esto en la casa y en el salón) (Conocimientos)
• Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades. (Competencias integradoras).
• Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar. (Conocimientos)

Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron.) (Competencias emocionales)
Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa). (Competencias comunicativas)
Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?). (Conocimientos y competencias integradoras).
Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad. (Conocimientos).
Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato. (Competencias cognitivas y emocionales)

PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD Y EMOCIONES

Participo constructivamente, con cariño y dedicación, en procesos democráticos de mi salón de clases.

Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar. (Conocimientos y competencias integradoras).
Conozco las funciones del gobierno escolar, y el manual de convivencia. (Conocimientos).
Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar. (Conocimientos y competencias comunicativas)

• Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. (Competencias comunicativas).
• Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. 8Busco fórmulas secretas para tranquilizarme). (Competencias emocionales).
• Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar. (Competencias comunicativas)
• Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo. (Competencias integradoras)
• Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. (Competencias integradoras) • Reconozco la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor. (Competencias cognitivas y conocimientos).

PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

Siento, reconozco y rechazo las situaciones de discriminación, mal trato o exclusión en mi Centro Educativo.

• Reconozco que todos los niños y niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. (Conocimientos)
• Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. (Competencias cognitivas y conocimientos)
• Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente. (Al salón llegó una niña de otro lado: habla distinto y me enseña nuevas palabras). (Competencias cognitivas).

- Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. (Competencias cognitivas e integradoras).

- Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones. (Competencias emocionales).

- Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas. (Competencias emocionales)

- Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. (Competencias cognitivas).

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS AFECTIVAS

GRADOS CUARTO A QUINTO

Al terminar quinto grado...

AFECTO Y CONVIVENCIA

Asumo de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida estudiantil y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.

Día tras día, paso a paso... lo voy logrando:

- Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos (Conocimientos)

- Conozco la diferencia entre conflicto y agresión, y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerle daño a las relaciones. (Conocimiento)

- Identifico los puntos de vistas de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar. (Competencias cognitivas)

- Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos. (Competencias cognitivas).

- Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto. (Competencias comunicativas).

- Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción. (Competencias cognitivas).

- Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...). (Competencias emocionales).

• Pido disculpas a quien he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden. (Competencias integradoras)
• Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar. (Por ejemplo cuando se maltrata repetidamente a algún compañero indefenso. (Competencias integradoras)
• Reconozco como se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulnera sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. (Competencias emocionales e integradoras).
• Conozco los derechos fundamentales de los niños y niñas. (A tener nombre, nacionalidad, familia, cuidado amor, salud, educación, recreación alimentación y libre expresión...) (Conocimientos)
• Identifico las instituciones y autoridades a las puedo acudir para pedir la protección y defensa de los derechos de los niños y las niñas y busco apoyo, cuando es necesario. (Competencias cognitivas)
• Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones. (Competencias integradoras)
• Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad, exijo el respeto a ello. (Competencias integradoras).
• ¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones. (Competencia integradoras).
• Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano. (Competencias integradoras).

PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD Y EMOCIONES	PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
• Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo	• Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
• Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.(Competencias comunicativas y emocionales). • Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.(Competencias comunicativas) • Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase. (Competencias emocionales) • Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.(Competencias comunicativas y emocionales). • Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. (Conocimientos) • Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. (Competencias cognitivas). • Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi	• Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. (Competencias cognitivas y conocimientos). • Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. (Competencias cognitivas y conocimientos). • Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (<i>¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?</i>).(Competencias emocionales y comunicativas). • Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. (Competencias cognitivas) • Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo

salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia). (Competencias integradoras). • Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. (Competencias integradoras).	respetuosamente. (Competencias emocionales y comunicativas) • Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas. (Competencias cognitivas).
--	---

PEDAGOGÍA DEL AMOR Y LA TERNURA: NUEVAS ACCIONES ESTRATÉGICAS DEL PROCESO EDUCATIVO

La propuesta pedagógica Arca de Noé, girando en torno al eje de la pedagogía del amor y la ternura, requiere de acciones estratégicas novedosas, diferentes y tal vez totalmente contrarias a la que los maestros realizan por rutina, equivoca la convicción o por ausencia de afecto con su misión. Estas acciones estratégicas se describen concretamente en un contenido que no permite olvidar o despreciar ninguna de las cinco propuestas.

CONTENIDO CONCEPTUAL DE LAS CINCO ACCIONES

1. Educar con ternura y afecto. En el trabajo diario del docente el afecto y la ternura se expresan con palabras, gestos, tonalidades de voz, contactos corporales, actitudes de reciprocidad y gestos de acogimiento. El maestro está dispuesto a respetar, a fomentar la singularidad de cada niño o niña.

2. Proceso pedagógico con énfasis en lo verdaderamente importante. El maestro reevaluará el cuidado por el detalle, por las minucias. No exagerará el valor de las cosas pequeñas, que a la postre requieren una enorme cantidad de energía y de emociones encontradas por parte de los alumnos y los docentes. Hará en cambio un trabajo cotidiano centrado en las razones, en la disciplina por convicción.

En un primer momento los detalles suelen ser irrelevantes, en tanto que cuando se abordan procesos de análisis, de sistematización y de expresión, el cuidado de lo pequeño adquiere un sentido específico y por tanto la exigencia de

orden, de limpieza o de concentración en las operaciones, por ejemplo, puede ser incorporada dentro de un contexto más amplio.

La acción pedagógica comprende que la obsesión por las minucias, que luego se traslada a muchas de las actividades de la vida contemporánea puede impedir a muchas personas tener visiones globales y contextualizadas sobre lo que ocurre en su entorno. En caso extremo, se logra la destrucción del individuo como ser capaz de desarrollar un proyecto de vida autónomo, porque cuentan tanto los pequeños detalles que permiten sobrevivir que se termina por perder el sentido de vivir.

3. La autoridad del maestro no es absoluta. Sin negar que el principio de autoridad del maestro en el proceso educativo sea fundamental, se trata de racionalizarlo, por medio de la afectividad, la comprensión, el buen trato. El rol del maestro como representante de la autoridad ante el niño, no puede sobreponerse Al saber, al conocimiento y la razón.

En el accionar de nuevo tipo, sobre bases éticas, epistemológicas y pedagógicas, el conocimiento se imparte con el afecto que tenía Sócrates, el máximo exponente de la Mayéutica. Se trata de imponer el principio de autoridad razonando y enseñando a razonar.

4. Trabajar la cognición afectiva. Al contrario de la costumbre occidental que favorece la disociación entre cognición y sensibilidad, se busca su identidad. Se busca construir cotidianamente la asociación entre la afectividad y el conocimiento intelectual; se pretende lograr la percepción, de las singularidades afectivas, a partir de los sistemas cognitivos, a través de los cual el niño ordena sus comportamientos sociales.

Esta pedagogía siente una profunda atracción hacia la sensorialidad y la singularidad; no niega la importancia de las cogniciones afectivas. El saber se comunica y se construye apegado a los sentimientos y los efectos, reconociendo los intereses de los contextos y los seres singulares. Reconoce la existencia de modelos divergentes de conocimiento, sin obsesionarse por el método y la nota, por su capacidad de captar los tintes afectivos que dinamizan los procesos de aprendizaje.

El ambiente educativo no se obsesiona por ostentar su pesada maquinaria para que la final del proceso pedagógico sea el agrado del conocimiento, su reconstrucción o confrontación epistemológico, en lugar del peso burocrático de las rutinas productores de notas, de las guías y las tareas, de los proyectos y las evaluaciones.

El proceso entiende la enseñanza como una formación de la sensibilidad, perfilando al pedagogo como un esteta social, un ser que tiene como materia prima el cuerpo y el alma de niños, a fin de modelarlos desde una cierta identidad, provocando el gesto desde el lenguaje con el propósito de favorecer la emergencia de sensibilidades y afecciones que tienen como paradigma el acercamiento delicado a la realidad del otro.

En síntesis, no habrá separación entre razón y emoción reconociendo la dinámica de los procesos singulares, sin excluir la afectividad del terreno epistemológico.

5. La ternura no significa desconocer la violencia. El proceso pedagógico propuesto reconoce que saber de la ternura y el afecto no es hacer caso omiso del monto de violencia que cargamos, que existe en la sociedad, escondiéndose en una urna de cristal. Así mismo que el factor común es la acción tendiente a impedir la expresión de la singularidad, que todas las formas de violencia tienen en común su intolerancia frente a la diferencia y la resistencia a permitir su aparición y crecimiento.

El punto nodal de esta acción, reflexionando sobre la violencia, es el problema de la singularidad humana. Por eso no se confunde un grito, un golpe o una mala palabra con la violencia, mientras se pasa por alto conductas más censurables y peligrosas. No sobre entonces, que dejar de ser violento es bajar el tono de la voz, ofrecer una sonrisa permanente o estar dispuestos a recibir golpes o afrentas sin descomponerse anímicamente. Se plantea que no todo grito es violento; se puede ser mucho más violento sin gritar.

Por eso sentamos la premisa de que habrá violencia educativa siempre y cuando se perpetué un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran responder a las exigencias del maestro con iguales resultados.

Por eso la ternura y el afecto son realistas en el proceso. Cualquier actitud, incluso aquellas que se presentan como bondadosas puede ser violenta si no parten de un respeto de la singularidad humana. La institución educativa es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes.

PROPUESTA OPERATIVA DE LA PROPUESTA

Formulación general. “La Propuesta pedagógica Arca de Noé” dinamizada por los ejes de los estándares básicas de competencias y la pedagogía par el amor y la ternura, hace énfasis cotidiano y constante en lograr que los niños se estructuren como personas formadas integralmente y no solo instruidas, para lograrlo los objetivos trazados son los siguientes:

- a) Formulación para la educación permanente
- b) Formación para ser
- c) Formación para obrar

El proceso de enseñanza de la propuesta tiene encuesta, se trata de un sistema pedagógico compuesto por la secuencia consciente y organizada de acciones mentales, afectivas, volitivas y psicomotrices que conducen a la construcción de habilidades, destrezas, hábitos y capacidad humana

La meta del desarrollo humano integral. La propuesta se fija una meta como es la construcción de una personalidad autónoma, responsable, estructurada y equilibrada, en función del desarrollo integral de sus facultades: inteligencia, afectividad, voluntad, psicomotricidad y espiritual en los ámbitos individual y social.

La meta se conseguiría sobre la base de los componentes fundamentales: los procesos básicos de formación y el desarrollo de la efectividad. El primero se dirige formar, desarrollar y optimizar la motivación, la decisión, la observación, la atención, la percepción, la imaginación creativa y la memorización lógica. El proceso paralelo consiste en la formación de sentimientos, emociones, posiciones, actitudes y valores.

Esquema del proceso del desarrollo humano. La propuesta pedagógica centra su proceso operativo en el desarrollo humano integral de los educadores, sobre la base de la efectividad. En ese proceso el alumno actúa sobre el cuerpo de aprendizaje, incorpora lo aprendido a sus propias estructuras, es decir, conceptualiza, comprende, analiza y construye su propia síntesis. Así mismo el objeto actúa sobre el sujeto a través de la acomodación en sus fases de motivación, decisión y cambios de conducta.

El proceso centrado en el desarrollo humano integral, se busca el desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, psicomotor y espiritual, como esquematizar en la figura siguiente.

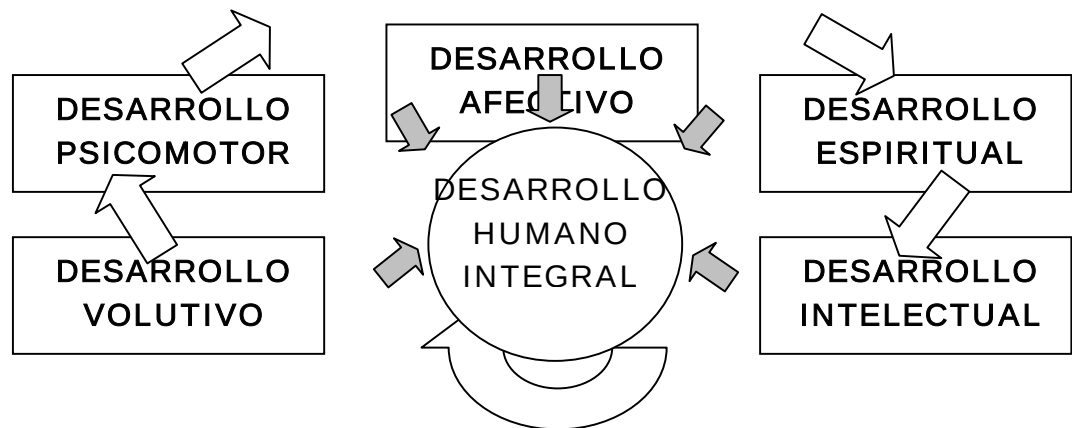
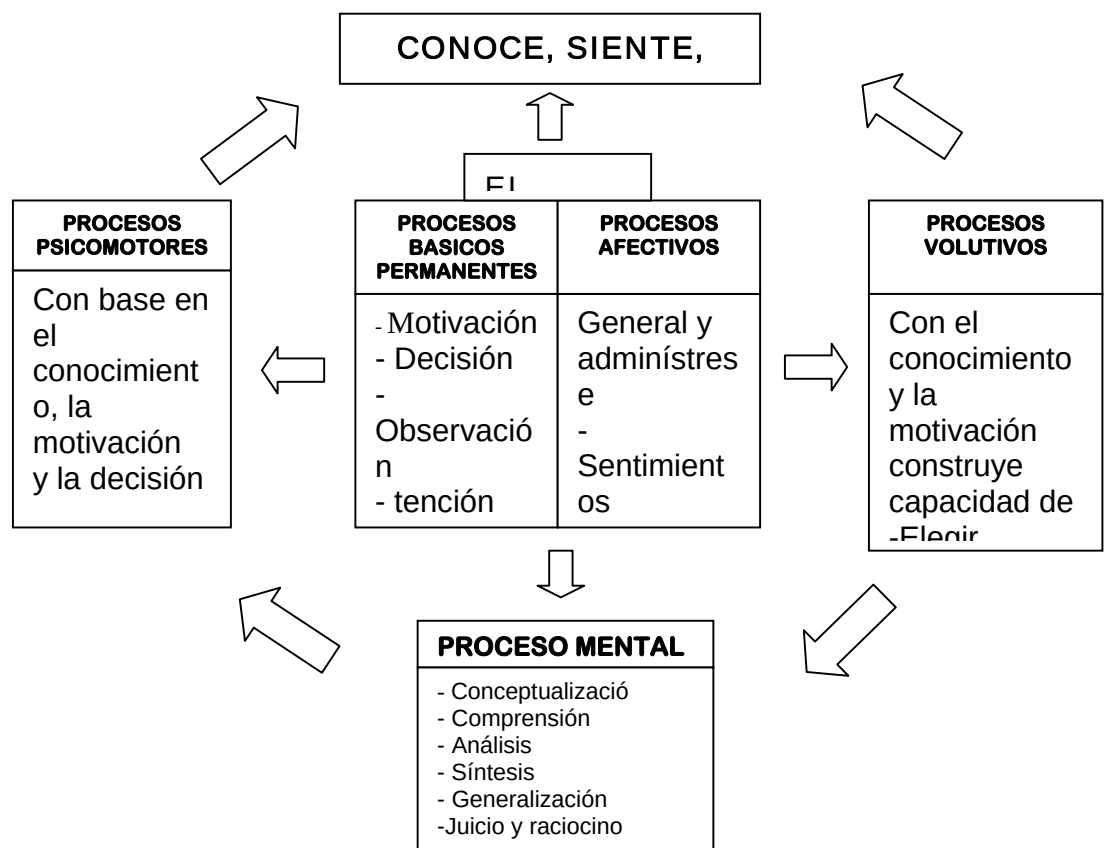


Figura No. 1. Proceso del desarrollo humano integral

Ciclo del proceso pedagógico. El proceso operativo de la propuesta gira en torno los procesos básicos permanentes y los procesos afectivos a su alrededor guían los procesos mentales, psicomotores y volutivos.

En el siguiente grafico se muestra el ciclo que se continuara en la propuesta.



La guía del proceso pedagógico en acción. El proceso operativo propuesto teniendo en cuenta la formación general, la meta del desarrollo humano integral y el ciclo del proceso pedagógico, se guían por dos grandes vertientes por una parte por los contenidos curriculares y por otra por el trabajo en el aula por procesos.

En el proceso operativo propuesto la estructura curricular se construye a través de valores y procesos y lo mismo sucede en el caso del trabajo del profesor en el aula. Se acuerda a lo esperado la propuesta pedagógica del Arca de Noé, se basa en un proceso operativo de formación integral por procesos y valores, en tal medida el programa curricular y el trabajo en el aula incluye los valores y los procesos de aprendizaje. El énfasis operativo se hace a través del trabajo en el aula

a) Currículo a través de procesos y valores.

La propuesta pedagógica plantea que el concepto, el desarrollo, la metodología, la evaluación y los demás componentes del proceso educativo no se reducen a la temática, objetivo y evolución de las áreas de formación, si no que incluye como componentes básicos los valores y procesos de desarrollo integral humano.

ÁREAS DE FORMACIÓN	PROCESOS PARA ÁREA	ALGUNOS DE LOS VALORES GENERADOS POR EL PROCESAMIENTO DE LAS ÁREAS
APRENDER A EDUCARSE	1. Procesos Básicos - Motivación - Decisión - Observación - Atención - Percepción - I. Creativa - M. Lógica	Autonomía Convivencia respetuosa Paz Espiritualidad Responsabilidad
CIENCIAS NATURALES	2. Desarrollo mental - Conceptualización - Comprensión - Análisis - Síntesis - Generalización	Salud física, afectiva, voluntaria y mental
CIENCIAS SOCIALES	3. Desarrollo Afectivo Formación de - Sentimientos - Emociones - Pasiones - Actitudes - Valores	Pensamiento lógico Científica y creativa Independencia y libertad Equilibrio emocional Moralidad Civismo Riqueza:
EDUCACION ARTISTICA	4. Desarrollo Volitivo Capacidad para - Elegir, decidir y obrar por motivos racionales	
EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS	5. Desarrollo Psicomotor Formación de - Habilidades - Destrezas y - Hábitos	
EDUCACION FISICA		
EDUCACION RELIGIOSA		

Figura No. 2 Currículo por procesos y valores

En desarrollo del proceso se maneja unos criterios así:

Los programas no son un fin alrededor del cual debe girar el alumno, sino un instrumento flexible que cumple la función de insumo para el desarrollo integral del educando y de su comunidad.

Los programas deben ser dinamizados y adecuados incorporando a ellos los valores y procesos del aprendizaje; la vida diaria de la comunidad, con sus problemas, necesidades, expectativas, desarrollo y recursos.

Es urgente cambiar el aprendizaje repetitivo, teórico y alejado "de la realidad diaria, por un aprendizaje con base en valores y en procesos, que interpreten el desarrollo integral humano.

Es urgente actuar para que los programas curriculares, en su diseño y desarrollo interpreten e incorporen los valores históricos, científicos, tecnológicos, culturales, espirituales, políticos, sociales y económicos de cada comunidad local, del país y del mundo, todo lo cual debe ser procesado en el trabajo de aula, si se quiere educar en la vida y para la vida.

Es indispensable que el estudiante *aprenda haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose*, en lo científico, lo tecnológico, lo cultural, lo espiritual, lo económico, lo social, lo político y en todos los demás aspectos referentes a la formación integral de cada alumno y al desarrollo de su comunidad y del país.

Todo centro educativo debe hacer que el educando se forme la conciencia de que *él es el primer educador de sí mismo*; en segundo lugar están sus padres; y en tercer lugar el centro educativo, como complemento a todo aquello que su familia no está en capacidad de ofrecer.

Entre las funciones básicas de todo profesor está la de ser orientador integral; como educador debe orientar, al educando para que: *aprenda a educarse, aprenda la lengua materna como instrumento indispensable para el dominio del área de formación y aprenda la convivencia social y la moral, necesarias para vivir constructivamente en sociedad*. Estos elementos deben hacer parte fundamental del currículo como contenidos y procesos.

b) Desarrollo de trabajo en el aula por procesos y valores

Con el fin de que el alumno se desarrolle integralmente durante las clases, se desarrollara un esquema práctico y flexible de trabajo de aula, que por una parte busca responder a la construcción de los procesos y valores antes descritos y por otra garantiza la adecuada construcción, aplicación y verificación del conocimiento, con base en los siguientes criterios:

- En todo trabajo de aula, el alumno *aprende haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose*, con el fin de que su desarrollo sea integral y responda a las leyes y procesos del aprendizaje humano.
- La clase, tanto en su plan como en su desarrollo y evaluación está fundamentada psicopedagógicamente, en función de las facultades educables del ser humano.
- Los contenidos y el desarrollo de la clase no se refieren únicamente a lo cognoscitivo; desarrollan por una parte todas las facultades educables del alumno,

y por otra la realidad diaria local, nacional y mundial, para que haya integración entre educando, aula y vida comunitaria.

- A diferencia del aprendizaje tradicional que, basado en la repetición, generalmente termina o se queda en el concepto, la educación por procesos se inicia con la construcción del concepto por cada educando y no termina aquí, sino avanza a través de los demás procesos mentales, afectivos, volitivos y psicomotores hasta convertir el contenido aprendido en estructura, valor, capacidad, rendimiento y comportamiento personales.

- La síntesis construida por cada alumno es el producto de su conceptualización, comprensión y análisis, y es diferente al concepto que percibió como insumo, es decir, se produce un cambio entre el concepto percibido y la síntesis resultante; de lo contrario, se continuaría con el aprendizaje repetitivo. El profesor debe acompañarlos en su aprendizaje explicándoles como aprender cada tema, en lugar de desarrollar el trabajo en aula.

- El trabajo en grupo resulta del aporte personal de cada alumno, para lo cual es indispensable que cada uno trabaje y produzca antes en forma individual, con el fin de que tenga qué aportar al grupo, dado que en la forma tradicional de trabajo en grupo se continúa formando para la dependencia del que más sabe o es más capaz.

- La función del profesor, de acuerdo con este proyecto, consiste en orientar, asesorar, dirigir, supervisar y coevaluar el trabajo de cada uno de sus alumnos, el desarrollo adecuado de sus procesos de construcción mental, afectiva, volitiva y psicomotriz; y en lugar de ser un expositor temático debe ayudar a aprender, haciendo que sus alumnos, en primer lugar aprendan a educarse y *desarrollen correcta e integralmente los procesos de aprendizaje*. El profesor evita el verbalismo, hablando lo menos posible en clase; evita el activismo, haciendo que haya un equilibrio razonable entre reflexión y producción; programa, y organiza la actividad de cada alumno en clase en función de su desarrollo mental, psicomotor, afectivo y volitivo. Los temas de estudio se utilizan como instrumentos procesables en función de dicho desarrollo.

Cada educando aprende en clase a aprender, a pensar, a obrar y a ser, consciente y voluntariamente como ser humano y racional que es. Cada una de estas capacidades requiere de un tratamiento específico y de la aplicación de toda persona a cada proceso; por ejemplo, cuando se piensa, no se puede estar al mismo tiempo gritando o caneando; se requiere que todas las facultades del educando se concentren en tal proceso; por tal motivo, es indispensable dedicar un tiempo, un espacio y un ambiente adecuados para la reflexión (formación mental o cognoscitiva), con el fin de que su desarrollo sea eficaz. De igual manera cuando se está desarrollando una actividad física, por ejemplo cantar, dibujar, realizar ejercicios físicos (formación psicomotriz), la mente, la afectividad y la

voluntad están concentradas en dicha actividad, y es indispensable que el alumno disponga de un tiempo, un espacio y un ambiente adecuados; de lo contrario no se garantiza el desarrollo eficiente del proceso. Tal esquema operativo debe alcanzar simultáneamente los objetivos siguientes:

- Que todo alumno aprenda adecuadamente a educarse
- Que aprenda con la máxima calidad y cantidad los contenidos curriculares
- Que alcance su desarrollo humano integral y armónico
- Que vaya construyendo autonomía y responsabilidad personal de acuerdo con su madurez.

En la gráfica de la página siguiente se esquematiza el proceso.

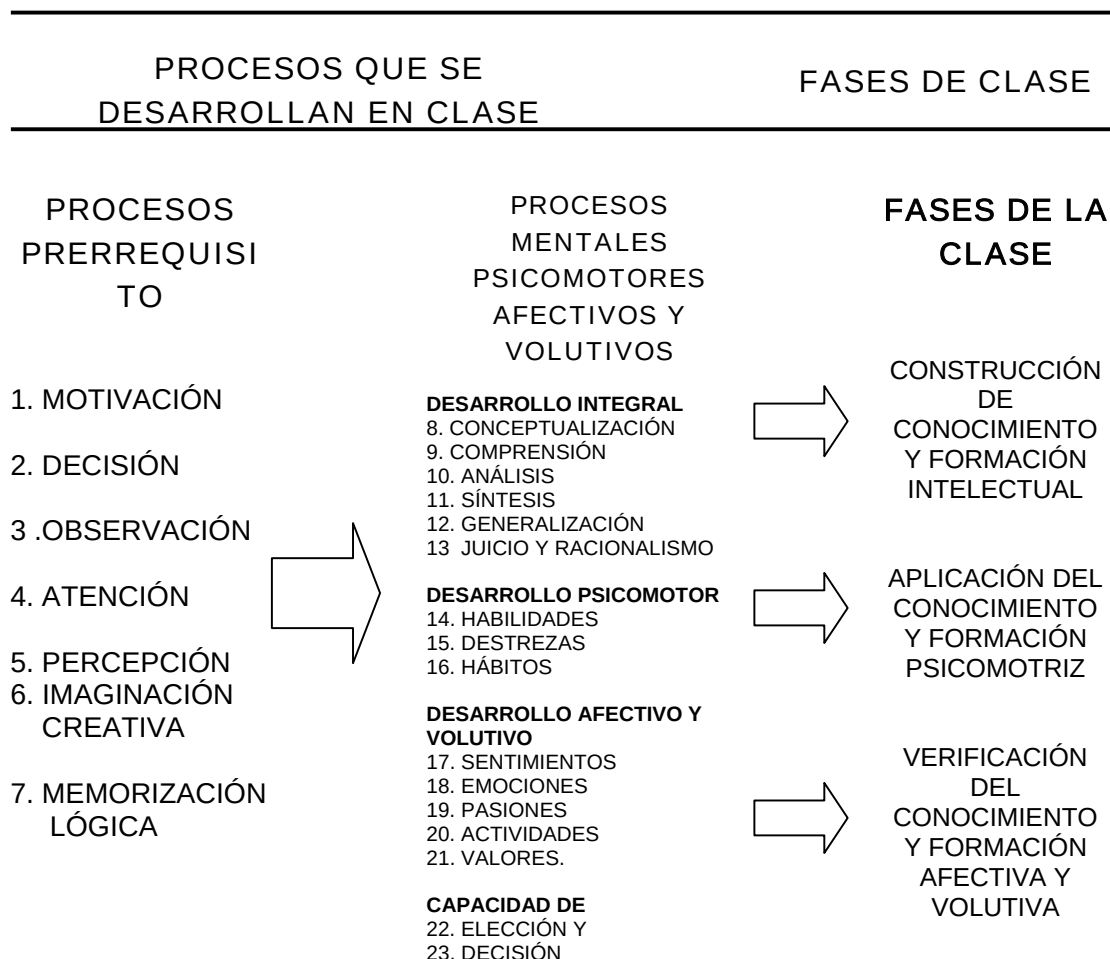


Figura No. 3. Trabajo en el aula por procesos y valores

APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN Y EL JUEGO.

Usamos el término “Ideas heurísticas” como sinónimo de “ideas generadoras”, esto es, ideas que llevan a otras ideas, pero que probablemente no pueden ser consideradas teorías en el pleno sentido de la palabra. El primer y más importante grupo de ideas heurísticas que fundamenta el desarrollo de este material, es la noción de modelos folclóricos y autotéticos, así como también los tipos de problemas que la gente necesita solucionar. Estas ideas fueron desarrolladas por Alan Ross Anderson u Omar K. Moore (1960) en un documento titulado “Modelos

Folclóricos a Autotélicos”. Debido a que estas ideas son fundamentales para entender estos materiales, resumimos a continuación sus principales nociones.

De acuerdo con Anderson y Moore, todas las sociedades han desarrollado juegos que permiten a sus niños aprender habilidades y desarrollar actitudes que son esenciales para la supervivencia de la sociedad. Estos juegos autotélicos o “autor reforzadores” son el tipo de juegos que los niños realizan por el placer de jugarlos. No se necesita ningún premio o castigo externo para jugarlos, puesto que el grado de satisfacción por el éxito, o el castigo por el fracaso, están controlados por las reglas mismas del juego. Los premios y los castigos se mantienen dentro de límites psicológicos tolerables para los jugadores y para la propia sociedad. Estas experiencias de aprendizaje ocurren deliberadamente al margen de la vida de la comunidad y son aprendidas bajo condiciones controladas.

Los juegos se relacionan con la solución de tres tipos de problemas que se superponen:

- El primer tipo de problema es el problema físico o individual, en el que la persona manipula un objeto en el ambiente, pero no es manipulada por él. Ejemplos de la vida real son aquellos como el de un carpintero que fabrica una puerta o un químico que mezcla un ácido con una base. En ambos casos los materiales se comportan de formas predecibles. Los niños pasan la mayor parte del tiempo de la escuela aprendiendo a solucionar una variedad de problemas de este tipo.
- El segundo tipo de problema es de interacción. Esto es, aquellas situaciones en las cuales la persona que soluciona un problema debe interactuar con otra persona, o con otro elemento, como es el caso de un animal o una máquina. Para solucionar el problema la persona debe manipular otro (s) elemento (s), mientras que al mismo tiempo está siendo manipulado por ellos. Así, para tener éxito, el sujeto necesita pensar “si yo hago esto, ¿Qué hará él? Ejemplos de juegos interactivos son los juegos de cartas como el póker o el bridge. El ajedrez y el trique son otros ejemplos. El basquetbol es un excelente ejemplo de un juego interactivo porque cuando un jugador pasa la pelota a un compañero de equipo, debe pensar en lo que hará su compañero y lo que podría hacer un jugador opositor. Una batalla, por supuesto, es el ejemplo de una actividad interactiva de solución de problemas.
- El tercer tipo de problema es afectivo y se presenta en situaciones en las que el afecto o la emoción llegan a ser el factor dominante del problema y su solución, más que la manipulación predecible de parte de los jugadores. Las interacciones al interior de la familia son con frecuencia más del tipo afectivo que interactivo. Ciertas actividades como escribir una obra, un poema, o pintar, se inscriben dentro del tipo de problemas afectivos.

Dentro de esta temática, a manera de ejemplo, para aplicar dentro de la lúdica en el Arca de Noé, planteamos un juego concreto, como una experiencia en la cual se pueden despertar afectos especiales

EL PROGRAMA “JUEGA Y APRENDE A PENSAR”

1. Pensamiento inductivo: el cual se desarrolla estimulando las siguientes habilidades: a) descubrir las reglas de un juego; b) encontrar patrones y secuencias y c) detectar las reglas implícitas en un juego.
2. Pensamiento lógico: éste se favorece por medio de: a) comprensión y uso del concepto de matriz; b) comprensión y razonamiento lógico, a través del uso de juegos y el ordenamiento de objetos de acuerdo a ciertos atributos; c) uso de probabilidades y d) pensar en términos de alternativas y probabilidades.
3. Desarrollo de la memoria y la concentración: se estimula por medio de: a) desarrollo de la memoria inmediata y b) uso de asociaciones y organización de materiales para mejorar la memoria.
4. Pensamiento flexible: puede ser desarrollado a través de: a) hacer suposiciones lógicas acerca de respuestas, basándose en un aumento de la cantidad de información; b) romper esquemas mentales para ver algo desde una perspectiva diferente y c) aprender a formar y reformar categorías.
5. Aprender a solucionar problemas de interacción: esto involucra: a) la habilidad de entender el punto de vista del otro; b) la habilidad para pensar: "¿si yo hago esto, ¿qué es lo que probablemente hará la otra persona?" y c) usar probabilidades para hacer predicciones acerca de la conducta del otro.

Los libros están organizados por niveles de dificultad. Por ejemplo, la mayoría de los niños de primer grado pueden realizar los juegos del libro uno; sin embargo en esta edad no pueden explicar los “por qué” de los juegos, aunque son capaces de llegar a algunas respuestas correctas, Los juegos son más complejos para el segundo grado, pero de nuevo aquí es válida la misma observación; muchos niños aún en esta etapa no pueden explicar por qué una respuesta dada es correcta. En el tercer grado, si el profesor o los padres preguntan el por qué de la respuesta, los niños pueden dar las razones que orientaron la elección de una respuesta correcta; en este mismo grado, los niños pueden comenzar cuarto y quinto, los niños son capaces de participar en juegos de interacción, así como en aquellos juegos que incluyen el uso de probabilidades y alternativas.

LA RECREACIÓN Y EL JUEGO

El juego es una actividad espontánea, libre, desinhibida, desinteresada y gratuita, por la cual el niño se manifiesta sin barreras e inhibiciones, tal cual es. Podemos decir que el juego es la actividad, el “trabajo” propio del niño.

La función esencial del juego es dar placer al niño, no sólo por los éxitos que obtenga, sino también por el simple hecho de jugar.

Cada vez debemos respetar más al niño en su modo peculiar de “ser niño”, sin querer transformarlo en un “adulto en miniatura”, pues estaríamos yendo decididamente contra la naturaleza y el derecho que él tiene de manifestarse y actuar conforme es.

En este concepto de respeto por el “ser niño”, se incluye el respeto por el derecho a jugar y divertirse. Este es, por lo demás, uno de los artículos de la *Declaración Universal de los Derechos del niño*: “El niño tendrá derecho a la alimentación, habitación, *recreación* y asistencia médica adecuada” “El niño tendrá amplia oportunidad para jugar y divertirse”.

Mediante el juego y la diversión, el niño satisface algunas de sus necesidades más básicas, tanto en el campo físico como en el psíquico y social.

El hecho mismo de estar en fase de crecimiento hace que el niño se siente llevado al ejercicio físico. A su vez, el juego ejercita en forma muy variada todas las posibilidades físicas del niño: resistencia física, respiración, fuerza muscular, flexibilidad de las articulaciones, habilidades variadas, agudeza de intuición, rapidez mental, agilidad, precisión de gestos, coordinación de reflejos, equilibrio, etc. Se puede objetar que la gimnasia también tiene estos efectos. Sin duda. La diferencia está en que el juego interesa al niño, mientras que la gimnasia es vista como una obligación que se ha de cumplir.

No siempre el niño tiene posibilidad de expresarse con libertad y espontaneidad en familia o en la escuela. Será en el juego donde el niño irá a manifestarse él mismo, sin inhibiciones y sin censuras. Cuanta mayor libertad de expresión tenga el niño, más psíquicamente sano se desarrollará. Muchas inhibiciones se curan con el juego. En el momento de jugar, el niño se siente feliz y no se preocupa por lo que está a su alrededor. Es él mismo.

Sabemos que a partir de los tres años, el niño necesita de un grupo. Esta necesidad irá aumentando siempre más en el transcurso de la infancia, adolescencia y juventud, hasta desembocar en la convivencia social del adulto, para quien los contactos son de extremada necesidad.

El grupo social en que vive cada persona tiene sus leyes y sus reglamentos. Confiere a cada participante ciertos derechos, pero también le impone ciertos deberes.

El descubrimiento del grupo racial y su integración en él se llaman socialización. Es un proceso que se desarrolla poco a poco, gradualmente. Con pasos lentos el niño percibe que a su alrededor existen otros, que el mundo no es sólo de él, que existen ciertas cosas que él debe respetar y otras que debe hacer.

Mediante el juego podemos crear todas las situaciones del proceso de socialización y ayudar al niño en la convivencia con su grupo de compañeros. Es un aprendizaje suave, divertido, que le proporciona constante alegría. En el juego se aprende a colaborar, a repartir, a observar un reglamento, a ceder lo individual para que el grupo venza: se aprende a ganar y a perder.

Cuando observamos un grupo de niños jugando, divirtiéndose, percibimos cuán felices son. Viven el mundo idealizado por ellos, olvidándose de todo y de todos. Los indiferentes poco a poco se acercan, los agresivos aprenden a controlarse, los mandones se transforman en líderes, los egoístas reparten. En la convivencia con el grupo que juega, se va afirmando una personalidad equilibrada y sana.

Podemos sintetizar algunos de los valores del juego de la siguiente manera:

- Es fuente sana de realización y diversión;
- Es manera de desarrollarse físicamente;
- Es estímulo al progreso, al desarrollo de la personalidad;
- Es aprendizaje para la vida en sociedad;
- Es descubrimiento de capacidades y limitaciones;
- Es medio de curar traumas y complejos;
- Es descubrimiento del valor de la persona humana;
- Es respeto por el ser del niño.

Para que el juego alcance el objetivo de producir placer y alegría al niño, se requiere, como condición indispensable, que haya total libertad de participación. No debemos jamás obligar a un niño a jugar.

Después de estas consideraciones iniciales sobre el juego, como elemento indispensable en la vida del niño, veamos ahora algunas de sus características:

El juego no es utilitario, es decir, no es un trabajo, a pesar de que el niño empeña en él todas sus energías; no le interesa el resultado del juego, sino el hecho de jugar.

El juego es gratuito. La finalidad del juego es la alegría de jugar, y por eso mismo debemos abolir el sistema de premiar a los vencedores. El mayor premio para el niño es poder jugar él mismo.

El juego es escogido libremente. Cuanta mayor participación haya en la escogencia del juego, más se interesará el niño en su realización.

El juego siempre le trae placer, aunque el niño caiga y se aporee. El placer de superar obstáculos y vencer dificultades es mayor que cualquier recompensa.

El juego es para el niño un medio para superar sus tensiones, por tanto es un descanso, aunque implique desgaste físico o mental.

El juego es siempre un motivo de alegría, pues el niño coloca en él toda su personalidad.

El juego es una actividad vital para el niño. Y podríamos decir que es el “trabajo propio del niño”, del que más necesita y más le gusta hacer.

El juego es factor de equilibrio para el niño, pues lo escoge no por reflejar o compensar algo que le falta, sino en un impulso hacia lo que le produce mayor alegría.

DESCRIPCIÓN DE JUEGOS ESCOGIDOS

I. Juegos para niños hasta los 8 años

Corre, corre trenecito

Formación: Cada jugador recibirá el nombre de una de las partes del tren: caldera, rueda, pito, manivela, vagón, puerta, etc.

Desarrollo: el que representa la máquina se separa un poco del grupo y habla: - “El tren va a partir, pero no puede porque le falta la...” y dice el nombre de una de las partes. El representante de la pieza citada corre y coloca las manos sobre el que representa la máquina. Así la máquina va llamando, y las piezas se van alineando, siempre detrás del último, con las manos sobre el hombro de éste. Cuando hayan sido llamados todos, la máquina saldrá corriendo, seguida por todos; el que se suelte de la fila pasará al último lugar.

¡Cuidado! Pare

Formación: los jugadores estarán en fila, detrás de la línea de partida, y a unos diez metros de la línea un jugador, de espaldas.

Desarrollo: el jugador que está de espaldas a los demás comenzará a contar hasta un número menor de diez. Los demás, mientras él cuenta, van caminando o corriendo para llegar hasta él. Este repentinamente para de contar y se vuelve a los jugadores, que deben estar parados. Los que estuvieren en movimiento serán enviados a la línea inicial para que comiencen de nuevo. El jugador comienza nueva cuenta y así continúa el juego. El vencedor será el que primero llegue hasta el jugador separado. El entonces será el nuevo contador.

Enrevesamiento

Formación: se organizan dos equipos con igual número de participantes, sentados en dos círculos distintos.

Desarrollo: dada la señal de comenzar, un jugador de cada círculo saldrá corriendo alrededor de su propio círculo e irá a sentarse nuevamente en su lugar. Inmediatamente saldrá el jugador que esté a su derecha. Lo mismo hará todos los demás. La victoria será del equipo cuyo último jugador se levante antes de que se haya sentado el compañero de la izquierda.
(Ganará el equipo que termine primero la última vuelta).

Atravesar el arroyo

Formación: los jugadores forman una columna y a una distancia de tres a cinco metros se trazan dos líneas paralelas con una distancia proporcional a la estatura de los jugadores.

Desarrollo: cada jugador salta por encima del “arroyo”. El que no logra alcanzar la otra orilla, cae en el agua y queda mojado; y debe ir a sentarse al sol para secarse la ropa. Cuando todos hayan saltado, se ensancha el arroyo y los que lograron saltarlo la primera vez, vuelven a saltar. Se continúa así el juego hasta que todos los jugadores hayan caído en el agua. Gana el último que haya quedado seco.

Sombra fugitiva

Formación: libre

Desarrollo: se escoge un jugador que deberá pisar la sombra de uno de los demás jugadores. En el momento en que pisa la sombra, lo llama por su nombre y éste entonces lo reemplazará. Los jugadores podrán agacharse para esconder la sombra y utilizar otras artimañas, pero nunca pueden quedarse quietos.

Objeto peligroso

Material: un objeto, que puede ser una bola u otro cualquiera, y un instrumento musical o un pito.

Formación: los jugadores se quedan todos en círculos, y a uno de ellos se le entrega el objeto. Al iniciarse la música, el objeto comienza a circular de mano en mano. En determinado momento se para la música y aquel que tenga el objeto peligroso en la mano pagará una penitencia. El juego prosigue hasta que se acabe el interés

El trenecito experto

Material: diversos objetos de cualquier tamaño.

Formación: ver esquema 3: los niños se agarran por la cintura formando un trenecito. El primero de la fila es el maquinista y deberá conducir la locomotora evitando los objetos.

Desarrollo: dada la señal de comienzo el maquinista de la partida al tren, y éste debe pasar alrededor de todos los objetos sin dejar ninguno y evitando tocarlos con los pies. Los vagones no pueden separarse, so peligro de perderse. Este juego puede convertirse en competencia formándose varios trenes y marcando el tiempo de recorrido de cada tren. El vencedor será aquel que haga el recorrido más rápidamente. Si es competencia: al pisar un objeto o soltarse de la cintura del compañero, o dejar de dar la vuelta alrededor de algún objeto será motivo de falta para el tren, que deberá recomenzar el recorrido.

El guarda

Material: un frasco plástico y una bola

Formación: los jugadores forman un círculo conservando una distancia de medio metro entre uno y otro. En el centro está la garrafa y un jugador (el guarda).

Desarrollo: un jugador que esté con la bola intenta tumbar el frasco. El guarda debe defenderla. Puede hacerlo utilizando todos los medios, menos quitar la bola de las manos de un jugador. Estos por su parte no pueden moverse de sus lugares, pero pueden hacer pases con la bola, escogiendo ángulos más fáciles y vulnerables, en que el guarda no esté tan atento. En el momento en que un jugador logre tumbar el frasco con la bola, el guarda será reemplazado por él, y prosigue el juego.

II. Para muchachos de 8 a 11 años

Paren

Material: una bola

Formación: los jugadores son numerados y permanecen en círculo; el que tiene la bola quedará en el centro.

Desarrollo. El jugador del centro grita un número y tira la bola hacia arriba. El jugador llamado recoge la bola y todos los demás, inclusive el del centro, correrán procurando distanciarse lo más posible. Al grito de “paren, dado por el jugador que cogió la bola, todos se inmovilizan donde están. Este entonces, tirará la bola contra las piernas de cualquiera de los jugadores, que no podrá defenderse. El que sea tocado por la bola, quedará en posesión de ella e irá al centro. Si ningún jugador es alcanzado por la bola, irá al centro el jugador que recogió la bola.

Evitar la bola

Material: una bola

Formación: los jugadores están en círculo. En el centro, un jugador.

Desarrollo: cada uno de los jugadores del círculo tirará la bola al jugador del centro a pegarle de la cintura para abajo. Este procurará defenderse de todas las maneras que puedan. El jugador que pague al del centro tomará su lugar.

No toque la silla

Material: una bola y un asiento.

Formación: jugadores en círculo. En el centro está un jugador al lado de un asiento.

Desarrollo: a la señal de comenzar, el jugador que esté con la bola la lanza tratando de golpear el asiento. El que defiende el asiento procura impedir que le den con la bola, devolviendo la bola a otro jugador cualquiera. Pero no puede tocar el asiento. El jugador que logre dar con la bola a la silla toma el lugar del defensor.

El cazador

Formación: se trazan tres círculos en el suelo (cuevas). Los jugadores (liebres) están todos en una de las cuevas. El cazador está en el campo.

Desarrollo: al comenzar el juego, las liebres procurarán cambiar de cueva, yendo cada una a la cueva que quiera. El cazador tratará de cazar el mayor número posible de liebres. Las liebres que sean atrapadas se transforman en cachorros que ayudarán al cazador. Cuando un cachorro agarre a una liebre deberá gritar al cazador: "Cazador, una liebre!". El cazador entonces, irá a tocar a la liebre, pues sólo él puede transformar una liebre en cachorro. La victoria será de la liebre que permanezca liebre hasta el fin. Las liebres deben cambiar de cueva continuamente.

El automóvil

Material: sillas o asientos.

Formación: sillas en círculo, dejando un espacio entre una y otra. Los jugadores están todos sentados, menos el dirigente, que está en pie en el centro.

Desarrollo: cada participante recibe el nombre de una pieza de automóvil. Si hay muchos participantes, se puede dar un mismo nombre a diversas personas. El dirigente va circulando por entre las sillas y contando una historia sucedida con su automóvil. Cada vez que pronuncia el nombre de una pieza, la persona o personas que han recibido aquel nombre se levantan y forman una fila detrás del dirigente, agarrándose por la cintura.

Así el automóvil va circulando por entre las sillas y aumentando siempre más. En el momento en que suene la bocina: "Fon-Fon", el automóvil se desarma todo y cada pieza debe regresar a su lugar en las sillas. Como no hay sillas para el dirigente, alguien quedará sin lugar. Entonces éste será el dirigente en la nueva ronda. Quien quede de dirigente dos veces, pagará penitencia.

Verde – amarillo

Material: un cartón pintado de verde por un lado y de amarillo por el otro.

Formación: ver el esquema 6: los jugadores forman dos equipos, con igual número de participantes. Cada equipo tendrá un nombre: verde o amarillo. En el centro del círculo está el dirigente con el cartón. Los jugadores están alineados al lado del círculo, cada cual mirando hacia su línea de llegada.

Desarrollo: el dirigente, que está en el centro del círculo, tira el cartón al aire. En el momento en que caiga, el dirigente grita el color que quedó a la vista. Inmediatamente los jugadores de este partido salen corriendo en dirección a su línea de llegada, y los del otro partido salen en su persecución. Los jugadores que sean capturados harán ahora parte del partido que los capturó. Si algún jugador

atraviesa el círculo central, pasa al partido opuesto. Vence el partido el equipo que al final del tiempo establecido cuenta con mayor número de jugadores.

Laberinto

Formación: se forman cuatro filas iguales, con la distancia de los brazos extendidos. Se escoge un ratón y un gato.

Desarrollo: el animador pita, y todos se dan las manos en la misma dirección, formando corredores. Mientras tanto, el gato comienza a perseguir al ratón por los corredores. El animador pita nuevamente y todos voltean hacia la derecha y se dan las manos invirtiendo los corredores. El gato continúa persiguiendo al ratón sin romper las filas de las manos dadas. Sólo pueden pasar por los corredores. Cuando el gato toque al ratón, se escoge un nuevo gato y nuevo ratón, y continúa el juego.

Locomotora que va y viene.

Formación: se trazan dos líneas paralelas, a una distancia de diez metros. Los equipos se dividen con igual número de jugadores. Uno de los jugadores de cada equipo se queda atrás de la línea de llegada, es el maquinista de la locomotora. Los demás jugadores permanecen en posición de alerta, detrás de la línea de partida, todos sentados.

Desarrollo: el primer jugador sale corriendo y va hasta el maquinista de su locomotora, le golpea la mano y regresa caminando de espaldas hasta los demás jugadores de su equipo. Está terminantemente prohibido volver la cabeza cuando va caminando de espaldas. Llegando el segundo jugador, éste se levanta, se agarra de la cintura del primero y los dos parten hacia el maquinista, le pegan nuevamente en la mano y regresan siempre de espaldas. Se repite la acción hasta que todos los jugadores estén formando un solo vagón, es decir, todos se dirijan al maquinista agarrado por la cintura. El equipo que primero lo logre será considerado ganador.

III. Para muchachos de 11 años en adelante.

Alerta – pares!

Formación: dos equipos con igual número de jugadores en dos filas paralelas, distantes de diez a quince metros. Los jugadores se numeran por pares, par una, par dos, par tres, etc., y éstos se están con las manos entrelazadas.

Desarrollo: uno de los pares, de cualquier equipo, se coloca en el punto central determinado y grita un número. Los pares en ambos grupos que tengan el número citado, deben inmediatamente cambiar de partido. No es necesario, sin embargo, ocupar el lugar dejado vacío. Basta llegar a la otra fila. El par que está en el centro, trata de aprisionar a uno de los pares que van corriendo. Si lo logra, ocupará su lugar, y el par apresado gritará otro número. Si uno de los pares suelta las manos, reemplazará automáticamente al par que estaba en el centro.

Perseguir

Material: cualquier objeto.

Formación: jugadores dispersos por el campo. Uno de los jugadores tendrá el objeto en la mano. Cerca de él, un perseguidor.

Desarrollo: el perseguidor se lanza a perseguir al jugador que tiene el objeto en la mano. Este corre y pasa el objeto a un compañero, quien, a su vez, lo pasa a otro. Así continúa el juego. El perseguidor tratará de agarrar al que tenga el objeto. En caso de que lo logre, él se queda con el objeto, y el otro comienza la persecución.

¿Quién me agarra?

Formación: ver el esquema 23: dos equipos con igual número de jugadores, ocupan respectivamente las casas Ay B. Cada grupo tendrá un jefe.

Desarrollo: uno de los jugadores señalado por su jefe va hasta el centro del terreno y provoca al enemigo con estas palabras: "¿Quién me agarra?". De la casa enemiga sale inmediatamente un jugador que trata de capturar al desafiante antes que llegue a su propia casa. La salida de este segundo jugador provoca en la casa contraria la salida de otro jugador que trata de capturarlo y así prosigue. Cada jugador intenta capturar a uno, y debe defenderse de otro adversario. Los que sean hechos prisioneros son colocados en la prisión del campo que los capturó. Los compañeros intentan liberarlos al pasar cerca de ellos. Si logran ser libertados, vuelven a su primitiva casa, y esperan órdenes del jefe para salir nuevamente al campo. El equipo que logre apresar a todos los enemigos será el vencedor.

Carreras

Material: 2 banderitas o trapos.

Formación: dos equipos en formación, como en el esquema 24. La bandera está con el jugador primero de cada equipo.

Desarrollo: a la señal, el primer jugador de cada equipo corre y entrega la bandera al segundo jugador de su mismo equipo. Este a su vez, al tercero, y así sucesivamente. El que entregó la bandera irá a colocarse al final de su fila. Será vencedor el equipo en que todos hayan corrido y terminado primero.

Son faltas: no esperar la bandera, sino salir a su encuentro, dejar caer la bandera.

Buenos días, ¿cómo está?

Formación: los jugadores están en círculo, con las manos tomadas. En el centro está un jugador con los ojos vendados.

Desarrollo: los jugadores del círculo circulan en ambos sentidos para desorientar al del centro. En un determinado momento el jugador del centro grita_: “Alto ahí”. Todos paran. El jugador vendado extiende el brazo hacia cualquier dirección. El jugador hacia quien se señaló, dice con voz natural: “Buenos días cómo está?”. Por la voz el jugador vendado debe adivinar quién habló. Tendrá tres oportunidades de adivinar. En caso de que acierte, cede su lugar al que fue señalado; si no acierta, continúa en el centro y hace otro intento, hasta que acierte el nombre de un compañero.

Caza la bola

Material: una bola

Formación: se trazan dos líneas paralelas, a una distancia de diez metros. Dos equipos con igual número de participantes, se alinean cada uno detrás de una de las líneas.

La posesión de la bola se disputa tirándola al aire.

Desarrollo. El equipo que quede con la bola comienza por tirarla con fuerza contra el equipo contrario. Si la bola toca alguno, o sí es cogida en el aire, el jugador a quien tocó la bola o por quien fue recogida, pasa al equipo contrario. En

caso de que la bola no toque a ninguno, sino que caiga al suelo, cualquier jugador del equipo puede lanzarla al equipo contrario como anteriormente. Los jugadores, que pasan de un equipo para el otro, no se vuelven adversarios de sus propios equipos, sino que pueden auxiliarlos. Ellos pueden tocar libremente la bola y jugarla a su propio equipo, sin la interferencia de los demás jugadores. Si un jugador que esté en el campo contrario logra coger la bola en el aire, vuelve inmediatamente a su primitivo equipo.

Será vencedor el equipo que, al final del tiempo estipulado, tenga el mayor número de jugadores contrarios en su propio campo.

Cacería

Material: una bola.

Formación: se escoge el cazador y todos los demás jugadores son la caza, y están dispersos en el campo.

Desarrollo: el animador grita: “Comienza la cacería”. El cazador lanza entonces la bola tres veces a lo alto. Mientras tanto todos los demás jugadores corren por el campo. Al para la bola por tercera vez, el cazador grita: “Cazador en acción!”. Entonces todos se detienen donde están, y se vuelven de cara al cazador, quien tampoco se puede mover. El cazador mira a uno de los jugadores y tira a pegarle con la bola. La caza tiene derecho a defenderse saltando, agachándose, desviando el cuerpo a derecha o izquierda pero sin salir del lugar. Si es tocado por la bola se convertirá en el próximo cazador, y procede como el anterior. Si un mismo jugador llega a ser dos veces cazador, pagará una penitencia.

Atención a la llamada

Material; rueditas de papel donde se escribe el número de los jugadores. Dos sillas.

Formación: ver el esquema 33: dos equipos con igual número de jugadores. Ambas filas son numeradas en forma igual

Desarrollo: el juez presenta un cartón con un número; los jugadores de ambas filas que tengan aquel número, salen corriendo de sus lugares, dan la vuelta alrededor de sus respectivas sillas y regresan a su punto de partida. El jugador que llegue primero marca un punto para su equipo. El juez deberá saltar bastante los números y hacerlo con rapidez para que todos los jugadores estén siempre listos. Si los dos jugadores llegan al mismo tiempo, se marca punto para

ambos equipos. Vencerá el equipo que en el tiempo estipulado para el juego, tenga mayor número de puntos.

Buenos colaboradores

Material: una bolita de ping pong o un saquito de arena para cada pareja.

Formación: los jugadores forman dos filas que quedan frente a frente a una distancia de tres metros. Cada jugador está frente a su pareja. Los jugadores de una de las filas tienen en las manos la bolita o el saquito de arena.

Desarrollo: la bolita o el saquito deben pasar de un miembro de la pareja al otro sin que ellos mismos se muevan de sus lugares, y de la siguiente manera: 1) la lanza con las dos manos y el otro la recoge también con las dos manos; 2) con la mano izquierda y la recibirá también con la mano izquierda el otro; 3) con la mano derecha y el otro la recibe también con la mano derecha. Si uno de ellos deja caer la bolita o se equivoca en el modo de lanzarla o de recibirla, se anotará falta contra él. Vencerá la pareja que, pasado el tiempo señalado, no haya cometido ninguna falta.

Limpieza de la calle

Material: 4 latas de conservas (vacías), 4 bastones o varas, 2 palas de basura o 2 pedazos de cartón.

Formación: ver el esquema 38: dos equipos con igual número de participantes, mínimo 4 por equipo. Los colectores están con las palas para recoger la basura. El primero y el segundo barredores de cada equipo están en posesión del bastón, que funciona como escoba. La basura (las latas vacías) está sobre la línea inicial. Dos para cada equipo.

Desarrollo: a la señal de comenzar, el primer barredor de cada equipo sale empujando la basura, con el bastón, hasta llegar al colector, que lo espera con la pala. Está prohibido tocar la basura con la mano, sea barredor o colector. El colector extiende la pala y el barredor coloca la basura, siempre con el bastón, sobre ésta. En el momento en que la basura esté sobre la pala, el colector sale corriendo para echarla en la lata de basuras que está al lado de los barredores. Si la basura se cae en el trayecto, el colector debe colocarla nuevamente sobre la pala sin ayuda de las manos. En el momento en que eche la basura en la lata, el colector levanta las manos para que el juez compute un punto, y el segundo barredor comienza su jornada de la misma manera que el primero. El colector vuelve a su posición, esperando nueva remesa de basura. El primer jugador regresa a la fila de los barredores y entrega el bastón al tercer barredor, coloca la

lata vacía en la línea de partida; el tercer barredor espera la llegada del colector y entonces comienza su camino. Cada vez que el colector levante la pala cerca de la lata de basura, se marcará un punto para su equipo. El juez anota el orden de llegada de cada colector, cada vez que éste llega a la lata de basura; primero en llegar: 3 puntos; segundo: 2 puntos. Vencerá el equipo que, al final del juego, tenga mayor número de puntos.

Contrabandistas

Formación: ver el esquema 43: pueden jugar veinte o más competidores. Un jugador, el guarda, permanece en su franja de tierra. Los demás contrabandistas están todos en el campo N° 1 y deben pasar al campo 2.

Desarrollo: el capitán de los contrabandistas da la señal para avanzar. Todos se dirigen entonces corriendo hacia el campo 2; en el momento en que pasan por el campo del guarda, éste hace las capturas que pueda. El campo del guarda no puede ser rodeado. A medida que el guarda vaya apresando contrabandistas, éstos se vuelven también guardas, y serán colocados en los círculos de las líneas intermedias, según la numeración. Estos nuevos guardas ayudan a capturar contrabandistas. No pueden salir de su propio círculo, pero pueden colocar un pie fuera.

Después de que haya guardas en las líneas intermedias, los contrabandistas serán más cuidadosos. Cuando estén llenos los 10 círculos, se comienza a duplicar la guardia, es decir, dos guardas en cada círculo. Así se continúa hasta que quede solamente un contrabandista, que es el vencedor, y será el próximo guarda.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. y SULLIVAN, E. "El Desarrollo infantil". Editorial Paidós, Buenos Aires, 1983.

Ausubel y Novak- H. "Psicología educativa: un punto cognoscitivo". Edit. Trillas, México, 1983.

Bertalanffy, L. "Robot, hombres y mentes". Editorial Guadarrama, Madrid, 1974.

Cervo A. L y Bervian, P. A. "Metodología Científica". Editorial Mc Graw- Hill latinoamericana S. A., Bogotá, 1979.

De La Torre, E, Navarro, R. "Metodología de investigación". Trillas, México, 2000.

GOBERNACION DE NARIÑO. V Encuentro Departamental de educación sexual.. Memorias, Pasto, Octubre de 2001.

González , J. "La Formación humana del joven". Ediciones Paulinas, Bogotá, 2001.

Pestalozzi, E. "Carta sobre instrucción primaria". Edit. Porrúa, S. A. México, 1980.

MAGISTERIO- REVISTA INTERNACIONAL. Numero 28, agosto, septiembre 2007, Bogotá.

Martínez M., Miguel. "La investigación cualitativa etnográfica". Círculo de Lectura alternativa Ltda., Bogotá, 2000.

Martínez, L,; Mutis L y Vallejo, M. "La dimensión humana de la educación". Impresores Ángel, Pasto, Febrero de 2001.

Piaget, J. "Psicología y epistemología". Emecé, Buenos Aires, 1974.

Schiffmann, L y Kanuk, L. "Comportamiento del consumidor". Prentice Hall, México, 2000.

Torres M. Á; Torres V., N, Chamorro P., J.. "Investigar en educación y pedagogía". Graficolor, Pasto, 2002.

Vigotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Edit. Pléyade, Buenos Aires, 1978.

ANEXOS

GLOSARIO

En la investigación realizada se definen los siguientes conceptos que fueron empleados con más frecuencia y que a continuación se citan, a manera de glosario, de acuerdo con diversos autores.

ACTITUD. Forma de motivación social que predispone la acción de un individuo hacia determinados objetivos o metas. La actitud designa la orientación de las disposiciones más profundas del ser humano ante un objeto determinado. Existen actitudes personales relacionadas únicamente con el individuo y actitudes sociales que inciden sobre un grupo de personas.

A lo largo de la vida, las personas adquieren experiencia y forman una red u organización de creencias características, entendiendo por creencia la predisposición a la acción. La actitud engloba un conjunto de creencias, todas ellas relacionadas entre sí y organizadas en torno a un objeto o situación. Las formas que cada persona tiene de reaccionar ante cualquier situación son muy numerosas, pero son las formas comunes y uniformes las que revelan una actitud determinada.

AFECTIVIDAD. Término genérico que designa el sentimiento de placer o dolor que acompaña a las emociones.

En muchas corrientes y escuelas psicológicas la afectividad se considera la base de la vida psíquica; sin embargo, como concepto o categoría científica tiene una historia reciente. El filósofo alemán Emmanuel Kant contribuyó de forma decisiva a su consolidación como categoría diferenciada de los procesos cognitivos y apetitivos. La afectividad puede clasificarse en distintas modalidades (sentimientos, emociones, pasiones y otras) en función de la intensidad, duración, las bases fisiológicas, etcétera, aunque lo que realmente la caracteriza es la experiencia de agrado o desagrado que se hace patente. La afectividad juega un papel fundamental en el desarrollo de la vida humana: mediante ella nos unimos a los otros, al mundo y a nosotros mismos. Este sentimiento aparece en las conductas más elementales de la vida animal y se va volviendo más compleja según nos elevamos en la escala. En el ser humano sufre un proceso de maduración y desarrollo desde la infancia, donde aparece como difusa y egocéntrica, hasta que en la vida adulta se diversifica como tonalidad que tiñe todo nuestro acontecer.

AIO. Variables psicográficas que se centran sobre las actividades, los intereses y las opiniones

ANTROPOLOGÍA. Estudio de los seres humanos desde una perspectiva biológica, social y humanista. La antropología se divide en dos grandes campos: la antropología física, que trata de la evolución biológica y la adaptación fisiológica de los seres humanos, y la antropología social o cultural, que se ocupa de las formas en que las personas viven en sociedad, es decir, las formas de evolución de su lengua, cultura y costumbres

APRENDIZAJE. Adquisición de una nueva conducta en un individuo a consecuencia de su interacción con el medio externo. En psicología: psicología de la educación; Memoria.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Los psicólogos infantiles intentan explicar las semejanzas y las diferencias entre los niños, así como su comportamiento y desarrollo, tanto normal como subnormal. También desarrollan métodos para tratar problemas sociales, emocionales y de aprendizaje, aplicando terapias en consultas privadas y en escuelas, hospitales y otras instituciones.

Las dos cuestiones críticas para los psicólogos infantiles son: primero, determinar cómo las variables ambientales (el comportamiento de los padres, por ejemplo) y las características biológicas (como las predisposiciones genéticas) interactúan e influyen en el comportamiento; y segundo, entender cómo los distintos cambios en el comportamiento se interrelacionan

COHESIÓN DE GRUPO. Medida en la cual los miembros de un grupo tienden a unirse y a seguir normas de grupo

CONOCIMIENTO. Epistemología (del griego, episteme, 'conocimiento'; logos, 'teoría'), rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodean a la denominada teoría del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, de los criterios, de los tipos de conocimiento posible y del grado con el que cada uno resulta cierto; así como de la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

CONDUCTISMO. Corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente)

CONSTRUCTIVISMO. Para muchos autores, el constructivismo constituye ya un consenso casi generalizado entre los psicólogos, filósofos y educadores. Sin embargo, algunos opinan que tras ese término se esconde una excesiva variedad de matices e interpretaciones que mantienen demasiadas diferencias. De hecho, algunos autores han llegado a hablar de "los constructivismos" (André Giordan), ya que mientras existen versiones del constructivismo que se basan en la idea de "asociación" como eje central del conocimiento (como Robert Gagné o Brunner), otros se centran en las ideas de "asimilación" y "acomodación" (Jean Piaget), o en la importancia de los "puentes o relaciones cognitivas" (David P. Ausubel), en la influencia social sobre el aprendizaje, etc.

Algunos autores han planteado la imposibilidad de obtener consecuencias pedagógicas claras del constructivismo por no ser ésta estrictamente una teoría para la enseñanza; sin embargo, lo cierto es que no es posible comprender las líneas actuales que impulsan la enseñanza moderna sin recurrir a las aportaciones del constructivismo. En España, por ejemplo, la reforma educativa consagrada por la LOGSE se asienta, desde el punto de vista didáctico, en ideas de tipo constructivista, aunque en un sentido muy amplio.

DESEMPEÑO ESCOLAR. Aunque Piaget no fue un educador, sus teorías y escritos han tenido gran impacto sobre la filosofía y la práctica de la educación, y con el se plantea este término.

Piaget sostiene que el niño entra en la escuela con muchas ideas acerca del mundo físico y natural, aunque estas ideas son diferentes a las que tienen los adultos y se expresen en diferente lenguaje. Por eso una tarea inicial es desarrollar formas efectivas para comunicarse con los niños, y trabajar a base de acciones más que con palabras. Por ejemplo es mejor hacer y dar zumo de naranja que enseñarles cómo hacerlo. Es muy importante en esta etapa no entorpecer la disposición que tiene el niño a saber, usando programas demasiado estrictos. El niño es egocentrista y no opera de acuerdo a reglas. El método mostrar y decir ayuda a los niños a coordinar sus experiencias con el lenguaje y aprenden a describir sus experiencias. Al mismo tiempo los niños aprenden a superar su egocentrismo y terminan por comprender que la visión del mundo que tiene otro niño puede ser distinta de la propia.

ENTREVISTA. Conversación que tiene como finalidad la obtención de información. Hay muy diversos tipos de entrevistas: laborales (para informarse y valorar al candidato a un puesto de trabajo), de investigación (realizar un determinado estudio), informativas (reproducir opiniones) y de personalidad (retratar o analizar psicológicamente a un individuo), entre otras.

En una entrevista intervienen el entrevistador y el entrevistado. El primero, además de tomar la iniciativa de la conversación, plantea mediante preguntas

específicas cada tema de su interés y decide en qué momento el tema ha cumplido sus objetivos. El entrevistado facilita información sobre sí mismo, su experiencia o el tema en cuestión.

La entrevista como instrumento de investigación ha sido utilizada de forma ambiciosa por antropólogos, sociólogos, psicólogos, politólogos o economistas. Es por ello que gran parte de los datos con que cuentan las ciencias sociales proceden de las entrevistas. Los científicos sociales dependen de ellas para obtener información sobre los fenómenos investigados y comprobar así sus teorías e hipótesis.

HÁBITO. Cualquier acto adquirido por la experiencia y realizado regular y automáticamente. Los hábitos incluyen los gestos, o la forma de mover las manos al hablar, hasta las preferencias en las lecturas, pasando por la satisfacción de las ansias personales, como en el hábito de fumar o de comer en exceso. Los psicólogos están interesados en el estudio de los hábitos debido a su función como elemento básico del aprendizaje y también, en ocasiones, como problema que debe tratarse cuando impiden o alteran el bienestar de una persona.

Los psicoanalistas consideran los hábitos como expresiones de pulsiones eróticas o agresivas que, si son reprimidas, encuentran una salida a través del comportamiento repetitivo e improductivo de ciertos hábitos ritualizados. Por el contrario, los conductistas, como el estadounidense Clark Hull, reducen los hábitos a las leyes del condicionamiento y el refuerzo. Otra perspectiva más descriptiva y más genérica es la de considerar los hábitos en términos de comportamientos adquiridos sobre los que el sujeto tiene poco control voluntario, ya sean positivos o síntomas patológicos. En el extremo de la formulación conductista, casi todas las actividades humanas, incluso las más complejas, como practicar un deporte o hablar un idioma, se considerarían como “grados de hábitos”.

Los hábitos se adquieren inicialmente como formas de reacción ante un suceso importante, como por ejemplo evitar un daño físico, y después se generalizan a situaciones que cuentan con estímulos o condicionantes parecidos a los del suceso original. En un hábito influyen no sólo los elementos que producen el comportamiento, sino también las recompensas o los castigos subsiguientes. Una acción que recibe recompensa inmediata de forma sistemática puede convertirse en un hábito. Cuando un hábito está firmemente implantado puede ser sustituido por estímulos diferentes de los que lo crearon, y no requerirá un refuerzo regular. De hecho, la realización del hábito mismo puede convertirse en la propia recompensa.

MOTIVACIÓN. Causa del comportamiento de un organismo, o razón por la que un organismo lleva a cabo una actividad determinada.

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación, en psicología, establecen un nivel de motivación primario, que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales, como respirar, comer o beber, y un nivel secundario referido a las necesidades sociales, como el logro o el afecto. Se supone que el primer nivel debe estar satisfecho antes de plantearse los secundarios.

PEDAGOGÍA. Teoría de la enseñanza que se impuso a partir del siglo XIX como ciencia de la educación o didáctica experimental, y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural

PERCEPCIÓN. Proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil. Por ejemplo, y a un nivel muy elemental, la psicología de la percepción investiga cómo una rana distingue a una mosca entre la infinidad de objetos que hay en el mundo físico. En los seres humanos, a un nivel más complejo, se trataría de descubrir el modo en que el cerebro traduce las señales visuales estáticas recogidas por la retina para reconstruir la ilusión de movimiento, o cómo reacciona un artista ante los colores y las formas del mundo exterior y los traslada a su pintura.

PSICOLOGÍA INFANTIL. Estudio del comportamiento de los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, que incluye sus características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociales y emocionales.

VALORES INFANTILES. Las actitudes, valores y conducta de los padres influyen sin duda en el desarrollo de los hijos, al igual que las características específicas de éstos influyen en el comportamiento y actitud de los padres.

Numerosas investigaciones han llegado a la conclusión de que el comportamiento y actitudes de los padres hacia los hijos es muy variada, y abarca desde la educación más estricta hasta la extrema permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. Estas variaciones en las actitudes originan muy distintos tipos de relaciones familiares. La hostilidad paterna o la total permisividad, por ejemplo, suelen relacionarse con niños muy agresivos y rebeldes, mientras que una actitud cálida y restrictiva por parte de los padres suele motivar en los hijos un comportamiento educado y obediente. Los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento.