

**PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS  
DESDE EL PROGRAMA DE PRIMERA INFANCIA EN EL ENTORNO  
INSTITUCIONAL DEL COLEGIO MUSICAL BRITÁNICO**

**AUTOR:**

**MILTON MAURICIO PORTILLA BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VII COHORTE**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2014**

**PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS  
DESDE EL PROGRAMA DE PRIMERA INFANCIA EN EL ENTORNO  
INSTITUCIONAL DEL COLEGIO MUSICAL BRITÁNICO**

**AUTOR:**

**MILTON MAURICIO PORTILLA BENAVIDES**

**ASESORA:**

**NEDIS ELINA CEBALLOS BOTINA**

**Magíster en Educación**

**Tesis de Grado Presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en  
Educación**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VII COHORTE**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2014**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

El desarrollo de los contenidos de esta tesis de investigación se asume como responsabilidad única de su autor.

Artículo 1°. Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

**San Juan de Pasto, abril de 2014**

**Calificación: 90 Puntos**

**Dr. NELSON TORRES VEGA**

**Presidente del jurado**

**Mg. MARLY CARRERA GUEVARA**

**Jurado**

**Mg. CARLOS PANTOJA**

**Jurado**

**San Juan de Pasto, mayo de 2014**

## AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos:

A la Doctora Gabriela Hernández quien con su tesón y convicción cada día forja nuevas opciones por mejorar y repensar la educación para mejorar la labor docente.

A todos los maestros y maestras del programa Maestría en Educación, quienes con su acompañamiento enriquecen la formación personal y académica.

A todos los compañeros y compañeras, de la séptima promoción del programa Maestría en Educación, a sus valiosos aportes en cada seminario gracias a su experiencia y conocimiento.

A la Magíster Nedis Elina Ceballos Botina, asesora de la presente investigación, por su disposición y apoyo en este proceso, a todas sus sugerencias, recomendaciones, dedicación y tiempo para fortalecer y mejorar este trabajo investigativo.

A los Directivos, coordinadores y docentes del Colegio Musical Británico, que con su disposición e interés para el desarrollo de la investigación aportan inmensamente para alcanzar los objetivos propuestos.

A los honorables jurados quienes con sus observaciones fortalecen y direccionan el trabajo final de investigación.

A los niños y las niñas, quienes son el pretexto para orientar procesos educativos que rescaten sus derechos como ciudadanos y que los forme integralmente; pues ellos, deben recibir a través de sus maestros y maestras, una educación pertinente y de calidad. Es lo menos que se puede hacer por los niños y niñas en la escuela: *¡brindarles lo mejor!*

*A mi hijo Alejandro, quien es el aliento para lograr las metas que me propongo, a mi esposa Mónica Isabel, quien con su esfuerzo, dedicación y apoyo me acompañó en todos los momentos de esta Maestría.*

*A la memoria de mi padre, José Ignacio, quien se sentiría orgulloso de este triunfo.*

*A mi madre Carmen Alicia, la mejor maestra que puedo tener, ¡gracias mamita!*

*A mis hermanos y hermanas, con quienes crecí, me formé y compartimos momentos de niñez y juventud inolvidables.*

*A la vida, porque ha sido grata conmigo y ha permitido superarme cada vez más.*

## **RESUMEN**

Abordar el tema de las competencias se convierte en una oportunidad para favorecer el aspecto educativo; especialmente si éstas se generan desde la PI en escenarios adecuados y con todo un equipo de profesionales dedicados y con sentido de apropiación para este tipo de educación. Trabajar con los menores es un reto, porque con ellos se tiene la posibilidad de construir un futuro próspero para el desarrollo social y equitativo en Colombia.

Resulta importante conocer el trabajo educativo de los profesionales encargados de ofrecer esta educación y llevarlos a través de este proceso investigativo a repensar y resignificar sus prácticas educativas, para ofrecer a estos menores las mejores condiciones para un verdadero desarrollo integral. De esta manera a través de los maestros y las maestras, se pretende movilizar muchos recursos sociales, profesionales, cognitivos que poseen y que también deben replantear en el caso de ser necesario, para superar el trabajo con los menores que vaya más allá de la protección y el cuidado; por eso, resulta importante detenerse en el aspecto educativo. Esta es una gran oportunidad para implementar procesos de formación que posibiliten escenarios reales y pertinentes de formación orientados a cambiar una escuela tradicional estática y de una sola vía, donde el maestro es quien “deposita” el conocimiento en los demás, o para este caso específico, ellos se convierten en cuidadores de niños y niñas.

Así pues, resulta imprescindible conocer la labor educativa que orientan estos programas para generar, escenarios cooperativos de desarrollo educativo, que permita mejorar las condiciones, compromisos y afinidades para trabajar con los más pequeños. Por eso, se establece como centro de esta investigación la promoción de competencias y cómo éstas y a través de qué escenarios se promueven para beneficiar a los menores.

De esta manera, maestros y maestras son quienes tienen todas las condiciones y posibilidades para transformar y mejorar su labor educativa, asumiendo que es posible mejorar sus ambientes, contextos y entornos educativos, al repensar las prácticas educativas desde la realidad social; más aún, cuando este servicio educativo se presta a niños y niñas de 3 a 5 años que provienen de

familias de escasos recursos económicos; pues esta es una oportunidad única para otorgarles una educación que les permita desempeñarse social y escolarmente; por esto, el pretexto de las Competencias Básicas es el camino para iniciar procesos pedagógicos que transformen verdaderamente la realidad social y el trabajo educativo ofrecido desde el entorno institucional.



## **ABSTRACT**

Addressing the issue of competence becomes an opportunity to promote the educational, especially if they are generated from the appropriate IP settings and with a team of dedicated professionals and ownership for this type of education. Working with children is a challenge and even more as they have in them the possibility of building a prosperous future for social development.

It is important to know the educational work of the teachers responsible for providing this education and bring them through this investigative process to rethink and re-signify their educational practices, to give these children the best conditions for genuine development. In this way through them, teachers, resource mobilization is to social, professional, possessing cognitive and also need to rethink if necessary to overcome the work with children beyond the protection and care, so it is important to dwell on the educational aspect, as this is a great opportunity to implement training processes that enable real-world scenarios and relevant training school aimed at changing traditional static and one-way , where the teacher is who " deposits" knowledge of others, or for this specific case, the teacher becomes a caretaker of children.

So it is essential to know the work of teachers that guide these programs and build with them, cooperative educational development scenarios that will improve the conditions, commitments and affinity for working with children. So is set to this research center promoting skills and how these and through which scenarios are promoted to benefit children. In this way it is thought that they, the teachers and teachers who have all the conditions and possibilities to transform and improve their educational work and that they can improve their environments, contexts and environment to find the way to think it's possible to rethink the practices teaching from the educational reality, especially when educational services provided to children aged 3-5 years from families with limited financial resources, it is a perfect opportunity to give back to them, what history has taken away much time and for many generations, to do the pretext of basic

skills is the way to start truly educational processes that transform social reality and a possible educational.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE) .....	24
RESUMEN .....	7
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	27
1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN .....	29
1.1. Tema .....	29
1.2. Título.....	29
1.3. Línea de investigación .....	29
1.4. Descripción y planteamiento del Problema .....	29
1.5. Formulación del problema .....	33
1.6. Justificación .....	34
1.7. Objetivos .....	40
1.7.1. Objetivo General.....	40
1.7.2. Objetivos específicos .....	40
2. MARCO CONTEXTUAL .....	41
2.1. Entorno General .....	41
2.2. Entorno Institucional.....	41
2.2.1. Símbolos Institucionales .....	42
2.2.1.1. El escudo.....	42
2.2.1.2. La bandera.....	43
2.2.1.3. Oración del Estudiante.....	44
2.2.1.4. Himno Institucional .....	44
2.3. Reseña histórica .....	45
2.4. Entorno específico para la Primera Infancia.....	47
2.4.1. Sede cabrera .....	48
2.4.2. Sede el Carmen .....	54
2.4.3. Sede Centro Infantil Agualongo .....	58
2.5. Componente Teleológico.....	61
2.5.1. Misión .....	6
2.5.2. Visión.....	62

2.5.3. Objetivos Institucionales.....	63
3. MARCO REFERENCIAL.....	65
3.1. Antecedentes .....	65
3.1.1. Antecedentes de orden internacional .....	65
3.1.2. Antecedentes de orden nacional.....	71
3.1.3. Antecedentes de orden regional y local .....	80
4. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL.....	88
4.1. Historicidad de los conceptos: infancia y educación .....	88
4.2. Pedagogos clásicos de la Educación Infantil .....	98
4.2.1. Infancia y educación en Pestalozzi .....	99
4.2.2. Infancia y educación en Decroly.....	101
4.2.3. Infancia y educación en Claparede .....	103
4.2.4. Infancia y educación en Dewey .....	105
4.2.5. Infancia y educación en Montessori .....	107
4.2.6. Infancia y educación en Piaget .....	109
4.2.7. Infancia y educación en Vigotsky.....	111
4.3. Política Pública de Primera Infancia.....	116
4.3.1. Los pilares fundamentales de la educación preescolar en Colombia.....	119
4.3.2. Importancia de la educación en PI.....	121
4.3.3. La didáctica de la educación infantil .....	123
4.3.3.1. El proyecto lúdico-pedagógico.....	125
4.4. La Práctica Pedagógica.....	128
4.4.1. Práctica pedagógica crítica .....	130
4.5. Competencias Básicas.....	132
4.5.1. Las competencias en el aula.....	137
4.5.2. Currículo y competencias en PI .....	144
4.5.2.1. Áreas a desarrollar .....	146
4.5.2.2. Los objetivos y la estructuración de los contenidos y procedimientos.....	148
4.5.2.3. Evaluación.....	151
4.6. El Entorno Institucional y la Promoción de Competencias .....	153
5. MARCO LEGAL.....	157
5.1. Constitución Política Nacional .....	157
5.2. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 .....	157
5.3. ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia.....	163

5.4. Ley 1295 de abril de 2009 .....	165
5.5. Decretos Reglamentarios .....	166
5.5.1. Decreto 088 de 1976 .....	166
5.5.2. Decreto 1002 de 1984 .....	166
5.5.3. Decreto 1860 de 1994 .....	167
5.5.4. Decreto 2247 de 1997 .....	168
5.6. Resolución 2343 de 1996.....	171
5.7. Lineamientos curriculares .....	171
5.8. La convención de los derechos del niño de 1989 .....	172
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	173
6.1. Tipo de Estudio .....	173
6.2. Enfoque y Tipo de Investigación .....	173
6.3. Unidad de análisis y unidad de trabajo .....	175
6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información .....	176
6.5. Estrategias de interpretación de resultados .....	177
6.6. Caracterización de los sujetos de investigación.....	177
6.7. Momentos .....	179
6.7.1. Aproximación y sensibilización a los sujetos de investigación .....	179
6.7.2. Trabajo de campo.....	179
6.7.3. Organización de categorías y subcategorías .....	180
6.7.4. Registro e interpretación de la información.....	180
6.8. Triangulación de resultados .....	181
6.9. Elaboración de la propuesta.....	181
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	182
7.1. Referentes epistemológicos para la promoción de las cb .....	183
7.1.1. Conocimiento de la política pública de PI .....	185
7.1.2. Directrices de la política de atención en la PI.....	188
7.1.3. Desarrollo Infantil y competencias en la PI.....	190
7.1.4. Propósitos de la educación en la PI.....	192
7.1.5. Concepción de niño y niña propuesta por la política pública para la PI.....	194
7.1.6. Concepción de entorno institucional.....	197
7.1.7. Estrategias educativas que promueven el desarrollo de CB en PI.....	199
7.2. Diseño curricular y política pública en pi .....	200
7.2.1. Concepción de PAIPI.....	202

7.2.2. Articulación de PAIPI en la institución .....	203
7.2.3. El PAIPI y la promoción de competencias .....	205
7.2.4. Estrategias Institucionales que favorecen la promoción de competencias .....	206
7.2.5. Seguimiento institucional a la promoción de CB .....	208
7.2.6. Política institucional que promueve la promoción de CB .....	210
7.2.7. Espacios de formación para la promoción de CB .....	212
7.2.8. Socialización de políticas con las familias atendidas .....	214
7.2.9. Planeación y evaluación institucional hacia la promoción de CB .....	215
7.3. Orientaciones institucionales que promueven las cb en la pi .....	217
7.3.1. Apoyo institucional para promover CB .....	218
7.3.2. Divulgación de políticas y seguimiento a las directrices .....	220
7.3.3. Adecuaciones locativas y recursos para la implementación del PAIPI .....	221
7.3.4. Estrategias educativas para el desarrollo de CB .....	223
7.3.5. Talleres de formación para los docentes .....	225
7.3.6. Vinculación de la familia para apoyar la promoción de CB .....	227
7.3.7. Socialización de resultados y políticas de mejoramiento .....	228
7.4. prácticas escolares y promoción de competencias .....	229
7.4.1. Promoción de la competencia comunicativa .....	231
7.4.2. Promoción de la competencia matemática .....	233
7.4.3. Promoción de la competencia física y natural .....	235
7.4.4. Promoción de la competencia digital y tratamiento de la información .....	237
7.4.5. Promoción de la competencia social y ciudadana .....	239
7.4.6. Promoción de la competencia cultural y artística .....	241
7.4.7. Promoción de la competencia para la autonomía y la iniciativa .....	244
7.4.8. Promoción de la competencia aprender a aprender .....	245
7.5. Triangulación de los resultados de la investigación .....	247
8. PROPUESTA .....	254
8.1. Título .....	254
8.2. Introducción .....	254
8.3. Principios .....	255
8.4. Justificación .....	260
8.5. Objetivos .....	262
8.5.1. Objetivo general .....	262
8.5.2. Objetivos específicos .....	262

8.6. Soporte Conceptual.....	262
8.6.1. Capacitación docente para promover competencias.....	262
8.6.2. El compromiso institucional para promover CB.....	263
8.6.3. El foro como estrategia de capacitación docente.....	263
8.7. Dinámica de la propuesta.....	264
8.8. Estructura de la propuesta.....	265
8.9. Desarrollo de la propuesta y evidencias.....	266
8.9.1. Foro de profesionalización docente.....	267
8.9.1.1. Temario 1: Concepciones docentes de CB.....	267
8.9.1.2. Temario 2: criterios generales para promover competencias en la PI.....	272
8.9.1.3. Temario 3: experiencias significativas que promueven las CB.....	274
8.9.1.4. Temario 4: la práctica escolar como fundamento para promover las CB.....	276
8.10. Conclusiones generales del foro.....	278
8.11. Evaluación de la propuesta.....	280
8.11.1. Claridad frente a la concepción de CB.....	281
8.11.2. Mejoramiento de los criterios generales para la promoción de CB.....	282
8.11.3. Promoción de CB y entorno institucional.....	284
8.11.4. Experiencias significativas promotoras de competencias en PI.....	285
8.11.5. Planteamientos generales del foro que mejoran la labor docente.....	287
8.11.6. Sugerencias para fortalecer el foro de profesionalización docente.....	288
9. CONCLUSIONES.....	289
10. ALCANCES DE LA INVESTIGACION Y LA PROPUESTA.....	292
11. RECOMENDACIONES.....	294
BIBLIOGRAFÍA.....	296
ANEXOS.....	303

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1: Profesionales de la Sede Cabrera.....	50
Tabla 2: Docentes Sede El Carmen .....	57
Tabla 3: Docentes Sede Centro Infantil Agualongo .....	59
Tabla 4: Áreas del desarrollo humano y la integración de contenidos .....	148
Tabla 5: Distribución de profesionales que atienden la PI .....	176
Tabla 6: Conocimiento de la Política Pública de PI .....	184
Tabla 7: Directrices de la política de atención en la PI.....	187
Tabla 8: Desarrollo infantil y competencias en la PI.....	190
Tabla 9: Propósitos de la educación en la PI .....	192
Tabla 10: Concepción de niño y niña propuesta por la política pública de PI.....	194
Tabla 11: Concepción de entorno institucional .....	197
Tabla 12: Estrategias educativas que promueven el desarrollo de CB .....	199
Tabla 13: PAIPI (programa de atención integral a la PI).....	202
Tabla 14: Articulación del PAIPI en la institución.....	203
Tabla 15: El PAIPI y la promoción de competencias .....	204
Tabla 16: Estrategias institucionales que favorecen la promoción de competencias .....	206
Tabla 17: Seguimiento institucional a la promoción de CB .....	208
Tabla 18: Política institucional que promueve las CB.....	210
Tabla 19: Espacios de formación para la promoción de CB.....	212
Tabla 20: Socialización de políticas con las familias atendidas .....	213



Tabla 21: Planeación y evaluación institucional hacia la promoción de CB .....	215
Tabla 22: Apoyo institucional para promover CB .....	218
Tabla 23: Divulgación de políticas y seguimiento a las directrices .....	219
Tabla 24: Adecuaciones locativas para la implementación del PAIPI .....	221
Tabla 25: Estrategias educativas para el desarrollo de CB .....	223
Tabla 26: Talleres de formación para docentes .....	225
Tabla 27: Vinculación de la familia para apoyar la promoción de CB.....	226
Tabla 28: Socialización de resultados y políticas de mejoramiento .....	228
Tabla 29: Competencia comunicativa.....	231
Tabla 30: Competencia matemática.....	233
Tabla 31: Competencia física y natural .....	235
Tabla 32: Competencia digital y tratamiento de la información.....	237
Tabla 33: Competencia social y ciudadana.....	239
Tabla 34: Competencia cultural y artística .....	241
Tabla 35: Competencia para la autonomía y la iniciativa.....	243
Tabla 36: Competencia aprender a aprender .....	245
Tabla 37: Referentes epistemológicos que sustentan la promoción de CB .....	250
Tabla 38: Diseño curricular y política pública en PI .....	251
Tabla 39: Orientaciones institucionales que promueven las CB en la PI .....	252
Tabla 40: Concepciones docentes de las prácticas escolares que promueven las CB en la PI...	253
Tabla 41: Claridad frente a la concepción de CB .....	281
Tabla 42: Mejoramiento de los criterios generales para la promoción de CB .....	282
Tabla 43: Promoción de CB y entorno institucional.....	283

Tabla 44: Experiencias significativas promotoras de competencias en PI .....	285
Tabla 45: Planteamientos generales del foro que mejoran la labor docente .....	286
Tabla 46: Sugerencias para fortalecer el foro de profesionalización docente .....	287

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1: Espacios educativos del CMB.....	42
Figura 2: Escudo institucional .....	43
Figura 3: Bandera Institucional.....	43
Figura 4: Equipo profesional de la Sede Cabrera .....	50
Figura 5: Espacios para los materiales de trabajo.....	51
Figura 6: Material para trabajar matemáticas .....	51
Figura 7: Material para trabajar los conocimientos en música .....	52
Figura 8: Materiales promotores de creatividad en niños y maestros.....	52
Figura 9: Canchas: espacios deportivos.....	53
Figura 10: Aulas cómodas para la socialización y el juego.....	53
Figura 11: La naturaleza espacio para promover el conocimiento y las competencias .....	54
Figura 12: Fachada Centro Infantil El Carmen.....	55
Figura 13: La terraza escolar, espacio para socializar y aprender .....	56
Figura 14: Equipo de profesionales de la Sede El Carmen.....	57
Figura 15: Espacios Escolares Sede Centro Infantil Agualongo .....	58
Figura 16: Profesionales Sede Agualongo celebrando el día del niño.....	59
Figura 17: Patio Sede Centro Infantil Agualongo.....	60
Figura 18: Salones adaptados para la Primera Infancia .....	60
Figura 19: Ambientes significativos promotores de competencias básicas.....	61
Figura 20: Socialización de la propuesta y desarrollo del foro.....	267

Figura 21: Mesas de trabajo en el foro de profesionalización docente.....	269
Figura 22: Socialización de experiencias significativas .....	276

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1: Enfoque de Competencias y orientaciones educativas .....	78
Gráfica 2: Marco epistemológico sobre las CB en la PI.....	118
Gráfica 3: Relación educativa para la PI.....	121
Gráfica 4: Aspectos esenciales para el desarrollo de competencias .....	124
Gráfica 5: Relaciones entre los referentes curriculares para la PI .....	134
Gráfica 6: Articulación de las CB para la PI.....	136
Gráfica 7: Desarrollo infantil y competencias en la PI.....	184
Gráfica 8: Estrategias para promover la competencia comunicativa.....	232
Gráfica 9: Estrategias para promover la competencia matemática .....	234
Gráfica 10: Estrategias para promover la competencia física y natural.....	236
Gráfica 11: Estrategias para promover la competencia digital y tratamiento de la información	238
Gráfica 12: Estrategias para promover la competencia social y ciudadana.....	240
Gráfica 13: Estrategias para promover la competencia cultural y artística .....	242
Gráfica 14: Estrategias para promover la competencia para la autonomía y la iniciativa .....	244
Gráfica 15: Estrategias para promover la competencia aprender a aprender.....	246
Gráfica 16: Estructura de la propuesta.....	266

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A: Entrevista a asesor pedagógico, coordinadores de sede y docentes de las sedes cabrera, el carmen y agualongo .....	304
Anexo B: Entrevista a asesor pedagógico y coordinadores de las sedes cabrera, el carmen y agualongo.....	305
Anexo C: Conversatorio: grupo focal .....	306
Anexo D: Encuesta a docentes de las sedes: cabrera, el carmen y agualongo.....	307
Anexo E: Foro de profesionalización docente .....	312
Anexo F: Evaluación general de la propuesta – foro de profesionalización docente .....	314

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CMB:** Colegio Musical Británico.

**CB:** Competencias Básicas.

**PI:** Primera Infancia.

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional.

**PAIPI:** Programa de Atención Integral a la Primera Infancia.

**ICBF:** Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos.

## **RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE)**

**Programa Académico:** Maestría en educación.

**Autor:** Milton Mauricio Portilla Benavides.

**Asesora:** Nedis Elina Ceballos Botina.

**Título:** Promoción de competencias básicas en niños y niñas de 3 a 5 años desde el programa de primera infancia en el entorno institucional del Colegio Musical Británico.

**Área de investigación:** Pedagogía.

**Línea de investigación:** Grupo de investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía (GIDEP).

**Palabras clave:** Competencias básicas, práctica escolar, desarrollo integral, PAIPI, primera infancia.

**Descripción:** El presente trabajo investigativo se interesa por conocer cómo los maestros y las maestras, promueven las competencias básicas en niños y niñas de 3 a 5 años en el entorno institucional del programa de atención a la primera infancia (en adelante PI) en el Colegio Musical Británico (en adelante CMB); si bien, este tipo de programas se componen de categorías como salud, protección y nutrición, es el aspecto educativo el centro de interés para el investigador.

Resulta una necesidad impostergable tratar este tema, siendo el punto de partida relativamente nuevo, se toma entre otros, como referente epistémico la política pública para la PI generada desde el año 2006 y de allí se abordan diferentes inquietudes a lo largo del proceso investigativo. Inicialmente, se presenta un planteamiento global respecto cómo los docentes, según sus concepciones promueven las CB, y qué conocimientos y estrategias plantean para su práctica escolar que permita beneficiar a los niños y niñas atendidos en el programa de PI.



Luego se hace una referencia institucional del CMB quien presta este servicio educativo y se particulariza en el contexto específico haciendo un recorrido por las sedes donde trabajan los profesionales de PI.

Es importante manifestar que el marco teórico se plantea desde un breve recorrido histórico el concepto de infancia en Colombia y se interesa por tratar los temas de las competencias, el entorno institucional, la didáctica, la práctica escolar y los fundamentos pedagógicos; aspectos relevantes para la promoción de las CB. Posteriormente en el marco legal, se referencian las principales leyes y decretos que tocan el tema del desarrollo, formación y educación de menores.

En este trabajo, los sujetos de investigación son 31 profesionales distribuidos en las sedes de Cabrera, El Carmen y Agualongo de la siguiente manera: Un asesor pedagógico, tres 3 coordinadores y 27 docentes, quienes contribuyen de manera valiosa y aportan sus conocimientos, para plantear a través de los instrumentos para la recolección de datos, información importante con la que se ofrece su interpretación y posterior planteamiento de la propuesta; encaminada a fortalecer el tema de las CB, desde su apropiación por parte de los maestros y maestras.

Se asume que el desarrollo de las CB es un tema que implica abordarlo desde el pensamiento crítico, tomado este, como un elemento fundamental para el desarrollo y progreso de una educación centrada en el desarrollo integral de los niños, que permita favorecer sus potencialidades y superar la visión tradicional de una educación en donde se le hace honor a la memoria y a la repetición, que no genera pensamiento, ni movilización social. Igualmente, es posible pensar que la educación preescolar hoy en día tiene bastante posibilidades de formar niños y niñas con bases cognitivas sólidas, desarrollo social, integración e integralidad y autonomía, pero es a sus maestros y maestras a quienes les corresponde fomentar una educación pertinente y para la vida a través del desarrollo de CB; es este el reto de los profesionales porque tienen la gran responsabilidad de trabajar con los más pequeños, el Estado ha propiciado los escenarios, la política, los programas y corresponde a las instituciones y a todo el grupo de trabajo apropiarse de ella y aprovecharla para el buen desarrollo de niños y niñas, para que luego el grupo escolar ingrese satisfactoriamente al sistema escolar formal de educación.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, la investigación se ocupa de orientar a través de la descripción cualitativa las diferentes concepciones, ideas, estrategias que usan los maestros y las maestras para su trabajo; de allí, que resulta importante conocer a través de varios instrumentos de recolección de información, cuál es su conocimiento o desconocimiento, apropiación y aplicación de ciertos aspectos relacionados con las CB.

Para analizar la información suministrada, se plantean inicialmente dos entrevistas, las cuales se consignan en tablas demostrativas que le permiten al investigador, comprender fácilmente, las interpretaciones cualitativas aportadas por maestros y maestras, para conocer la tendencia que muestran frente a preguntas establecidas, y que luego convocan hacia algunas reflexiones que fortalecen y orientan las concepciones recibidas inicialmente, además se plantea un conversatorio a través de un grupo focal y finalmente se aplica una encuesta. Posterior a este proceso se genera un espacio educativo, que les permite a estos profesionales repensar sus prácticas escolares, apropiarse y/o fortalecer sus conocimientos; a través de una propuesta denominada: “escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI”; que, surge de los planteamientos y necesidades que ellos mismos atestiguan en los diferentes instrumentos aplicados para la recolección de la información. De tal manera que sean ellos mismos quienes construyen y reconstruyen sus saberes y los ponen en contexto para fortalecer su trabajo y compromiso profesional respecto a la promoción de CB.

Finalmente, se establecen las conclusiones, recomendaciones y alcances que surgen de esta investigación y que seguramente invitan a maestros, maestras y demás profesionales a encontrar otros escenarios y otras prácticas que les permitan profesionalizar más su labor y por supuesto beneficiar a través de ellos a los menores. Convirtiendo a estos maestros y maestras en sujeto activos de la dinámica social y educativa, profesionales convencidos con capacidades y posibilidades para fomentar el cambio social y educativo que necesitan las nuevas generaciones.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación muestra su interés por conocer cómo el trabajo de maestros y maestras promueven las CB en el programa de PI, se centra en el componente educativo, quien es viabilizado por maestros y maestras, que tienen a cargo estos menores; de esta manera, se considera que es de suma importancia tener las posibilidades para conocer y congrega a los docentes con el fin de hacer reflexiones y cambios positivos para beneficiar y potencializar las CB en niños y niñas de 3 a 5 años, quienes son beneficiarios del programa de atención integral a la PI (en adelante PAIPI<sup>1</sup>).

Durante el desarrollo de este trabajo, se afrontan aspectos de referentes curriculares nacionales y las principales orientaciones educativas del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), considerando la política pública para la atención a la PI como el punto de partida del proceso investigativo; en ella se encuentran los objetivos centrales que permiten abordar el trabajo educativo y orientarlo para la formación de seres humanos con herramientas para afrontar una vida escolar positiva y que permita a niños y niñas, a sus familias y al mismo Estado contar con personas que aporten al desarrollo social de la nación.

El diseño de esta investigación presenta en su primera parte los aspectos generales, que se toman como principios para su posterior desarrollo, luego se presenta una descripción del contexto general de la institución prestadora de este servicio educativo y se amplía este aspecto generando un contexto específico de la descripción general de las sedes y del personal que labora con los menores.

Continuando con el orden que presenta esta investigación se describe un marco referencial que cuenta con la revisión de antecedentes internacionales, nacionales y regionales que tienen relación con el objeto de estudio, presentan cierto interés por trabajar con los menores y desarrollar sus capacidades cognitivas y sociales.

---

<sup>1</sup> Al mencionar el PAIPI, para la presente investigación, se refiere únicamente al aspecto educativo; sin desconocer que los otros aspectos como nutrición, protección y salud son importantes.

Por otra parte, se describe a través de un cuerpo teórico las ideas de los pedagogos clásicos y contemporáneos que han hecho grandes aportes para este tipo de educación y que sustentan y fortalecen el aspecto de las competencias, así como los referentes epistemológicos de la educación preescolar que pueden adaptarse para la PI; la concepción de práctica escolar desde un enfoque crítico y los fundamentos conceptuales, que validan la promoción de las CB. Luego en esta parte de la investigación también se sustenta la normatividad existente para favorecer el trabajo con niños y niñas y cómo ésta se puede aprovechar para mejorar las condiciones de educación que, especialmente en este nivel construyen sus maestros y maestras.

Frente a la metodología de la investigación, se asume el paradigma cualitativo, pues este, permite acercarse a la realidad y enfrentar sus dinámicas para poder transformar aspectos educativos, para este caso, de forma favorable y positiva; para el análisis de la información se crean unas tablas demostrativas que le permiten al investigador poner en el escenario de la reflexión las tendencias de pensamiento, acción o conocimiento de los maestros, se genera una propuesta que les permita a ellos, conocer su realidad inmediata, para un análisis posterior y establecer criterios comunes para repensar su práctica escolar y fortalecer sus conocimientos hacia el tema de las CB.

En la parte final de este trabajo, las conclusiones, alcances y recomendaciones se plasman con el fin de dejar para el equipo de docentes y para la institución, un aporte de la experiencia suscitada y un camino para crear una comunidad reflexiva, con capacidad crítica y preocupada por mejorar cada vez los escenarios pedagógicos donde los niños y niñas se encuentran con nuevos saberes y nuevas formas de comunicación y de actuación en contextos educativos y sociales pertinentes y favorables para su desarrollo integral.

Desde el punto de vista anterior, cobra importancia el trabajo con los menores, de esta manera se exalta la labor de los docentes que trabajan con esta población, porque son ellos quienes pueden empezar a cambiar las formas de abordar los conocimientos formales, debido a que sus prácticas, conocimientos y experiencias son las primeras y quizás las más importantes bases para orientar el trabajo educativo hacia la promoción de CB.

## **1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se especifican las generalidades del trabajo para orientar al lector y procurar su interés hacia el tema de investigación.

### **1.1. Tema**

Las competencias básicas y su promoción en niños y niñas de 3 a 5 años.

### **1.2. Título**

Promoción de competencias básicas en niños y niñas de 3 a 5 años desde el programa de primera infancia en el entorno institucional del Colegio Musical Británico.

### **1.3. Línea de investigación**

Pedagogía – Grupo de investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía (GIDEP).

### **1.4. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Desde el orden nacional, el Estado y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), promueven, actualmente, una política pública para la PI, conocida ampliamente por todos los colombianos con el eslogan "de cero a siempre"; entendida como una oportunidad para generar condiciones de equidad en el desarrollo integral de niños y niñas entre 0 y 6 años de edad; con esta política, se ofrece a la población infantil colombiana mejores condiciones socio afectivas, emocionales, educativas, de protección, nutrición, entre otras, para favorecer su desarrollo, al recibir una atención integral adecuada; no obstante, en la presente investigación el interés se enfoca, directamente, en el aspecto educativo; especialmente en la labor de maestros y maestras para promover las CB, desde el entorno institucional en el CMB, donde intervienen cotidianamente.

Esto se constituye en un reto para el establecimiento educativo aludido; puesto que en la realidad escolar el diseño curricular para la PI se orienta en términos de contenidos escolares que escalonan y fraccionan el aprendizaje; y por ende, la formación integral de niños y niñas, en donde no se valora todo el potencial creativo de los y las estudiantes.

A esto se suma otro aspecto decisivo relacionado con la profesionalización docente para atender a la PI. Al respecto:

En la educación inicial (lo mismo que en la preescolar) es frecuente encontrar que las maestras y maestros sienten ciertas frustraciones cuando después de pasar un gran tiempo en sus estudios superiores, años, adquirir un título y llenos de expectativas por el recorrido curricular que transitaron, encuentran que la riqueza de la práctica cotidiana y su complejidad individual y grupal es diferente a la generación teórica, estableciendo que muchos de los contenidos que trabajaron, a veces extensamente, no dan respuesta a las necesidades del aula. (Vergara, 2008, p. 32)

No obstante, en la actualidad algunas de estas apreciaciones han cambiado, “sobre todo porque el gobierno apuesta por la profesionalización de maestros y maestras en PI y en educación preescolar quienes con fundamentos pedagógicos pueden orientar los procesos educativos de los niños y las niñas desde temprana edad”. (Portilla, 2012, p, 12).

El CMB, los maestros y maestras que trabajan con el proyecto de PI, están llamados a garantizar procesos educativos que promuevan las CB, para favorecer la educación, entendida por la UNESCO como un derecho universal; sobre todo, porque las expectativas de educación en los primeros años de vida para niños y niñas, se orientan a la promoción de competencias cognitivas y socio afectivas que garanticen un ingreso adecuado al grado “transición” del nivel preescolar, en las instituciones educativas oficiales; por tanto, gracias a los convenios que tiene el establecimiento educativo de orden privado con el Estado colombiano se promueve una educación con calidad y equidad para niños y niñas.

Lo anterior, se convierte en un pretexto ideal para indagar en torno a la manera cómo los maestros y maestras del CMB que atienden a niños y niñas en el rango de edad propuesto, asumen el trabajo por competencias desde la “multidimensionalidad del ser humano” (Tamayo,

2010, p. 164); sobre todo, al considerar las condiciones y los ambientes institucionales en donde los menores son atendidos.

En este orden, la promoción de CB en la población infantil entre 3 y 5 años se convierte en un aspecto clave para favorecer las competencias cognitivas, así como también la afectividad, la capacidad de socialización, la convivencia entre otras ; estas progresivamente, garantizan un mejor desempeño escolar y social; bajo estas condiciones, es necesario preguntarle a la realidad institucional sobre el desempeño profesional de sus maestros y maestras, para establecer de qué manera ellos asumen la promoción de CB en la PI, que permitan a niños y niñas favorecer su desarrollo integral.

Dentro del interés por conocer el trabajo por competencias en el CMB, es necesario, indagar: cómo el docente interactúa en el aula con niños y niñas, cuál es su nivel de conocimiento frente al desarrollo de la práctica profesional docente enmarcada en la promoción de competencias, cómo utiliza los recursos institucionales, qué concepción de niño y niña tiene de acuerdo con su perfil profesional y experiencia educativa; así cómo, reconocer qué procesos elabora y si en ellos, se tiene en cuenta el desarrollo de competencias.

En consecuencia, el sentido de esta investigación radica en establecer si los profesionales de PI que laboran en el CMB, contemplan, comprenden e interactúan con el enfoque educativo basado en competencias, si se han empoderado de la política pública de PI y si en sus prácticas educativas promueven las CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

La población estudiantil está conformada por 631 infantes de barrios populares, especialmente de los sectores noroccidentales (Agualongo, Anganoy, Bellavista, Gualcaloma y otros) y surorientales (Santa Bárbara, Tamasagra, La Estrella y demás) del sector urbano y rururbano de la ciudad de Pasto, quienes son acogidos en las tres sedes del CMB: Cabrera, El Carmen y Agualongo; para recibir una educación integral previa al ingreso del grado transición que ofrecen las instituciones y centros educativos oficiales de esta ciudad y que en términos generales provienen de familias vulnerables, bajo algunas condiciones similares como pobreza, desnutrición, falta de afecto, descomposición familiar, desempleo, entre otros; aunque estos son aspectos extraescolares, se reconoce que inciden en el desarrollo armónico de los niños y niñas; pero, para objeto de la presente investigación se asume el entorno institucional y específicamente

a maestros y maestras que interactúan diariamente con la población escolar, para ofrecer educación integral y de calidad; bajo dos condiciones emanadas del documento Orientaciones Educativas para la PI; en donde se afirma que es necesario “asumir el enfoque de competencias, precisando que, para este rango de edad, no se manifiestan de forma atomizada ni enfocada por áreas del conocimiento sino de manera integral” (MEN, 2010, p. 12) y además:

Enfatizar en una visión positiva de los niños y de las niñas que modifique la manera como se les concibe y se les trata; que oriente la interacción de los adultos con ellos, como sujetos que piensan y que puede abordar situaciones complejas.

Para ello, se realiza una observación y descripción del trabajo Institucional que permita validar, reconstruir o fortalecer la promoción de CB en el Entorno Institucional del CMB.

Desde las directrices del MEN, se propende por la promoción de competencias, sin embargo es necesario que los profesionales que trabajan con esta población tengan la apropiación suficiente del enfoque educativo basado en competencias; de lo contrario, la educación en este rango de edad se imparte de cualquier manera; sin que esto implique una consecuencia significativa para el desarrollo integral de niños y niñas.

De otra parte, los aspectos sociales y culturales de la realidad colombiana como pobreza, desplazamiento y desigualdad social, han hecho que se mire con nuevos ojos el desarrollo integral de los niños y las niñas; así, aparece en el escenario social desde el año 2006 el PAIPI, promovido como una Política de Estado que actualmente se conoce con el nombre “*de Cero a Siempre*”, situación que compromete todo tipo de movilización humana: social, cultural, educativa, económica y política para concretar el ideal del programa en una realidad social permanente; donde niños y niñas disfruten de ambientes rodeados de afecto, diálogo, educación y protección, en el hogar, en la comunidad y en la escuela.

De esta manera, el compromiso del CMB consiste en atender integralmente a niños y niñas de 3 a 5 años de edad; por tanto, no puede estar distante de los objetivos propuestos por el Estado; si bien, éstos se plantean en forma teórica, se convierten en una opción para mejorar la calidad de vida y las condiciones educativas y de aprendizaje en esta edad escolar; al brindarle a



esta población la oportunidad de conocer el mundo, acceder al conocimiento y desarrollarse en ambientes saludables.

Para la presente investigación, es recordar que la concepción de niño y niña debe orientarse hacia la integralidad del ser humano; en este punto, es necesario que se indague cómo los docentes promueven las competencias, bajo qué criterios y concepciones desarrollan su labor y cómo éstas se orientan institucionalmente desde el diseño curricular, con qué sentido y bajo qué concepción de educación infantil.

Es así como se hace necesario, conocer qué tipo de práctica escolar desarrollan los maestros y maestras, porque a través de ellas, se identifica si los maestros encargados de la atención de niños y niñas de 3 a 5 años interactúan y promocionan competencias que preparen a los educandos a un tipo de vida escolar con éxito; en el fondo de todo esto y de acuerdo con la intención de la política de PI, es un logro puntual que debe ejecutar.

De ahí que se hace necesario profundizar en la cotidianidad de la labor educativa, espacio para que maestros y maestras trabajen pedagógicamente con los menores; su trabajo no debe reducirse a reproducir un contenido o tema; al contrario, debe hacer evidente una labor en la infancia que incida en su desarrollo de manera positiva; de ahí que, la promoción de CB se convierten en una excelente oportunidad para que los profesionales que atienden la PI, demuestren su capacidad de gestión humana en beneficio de la niñez, para un desarrollo armónico y social que les permita acceder con éxito al grado transición y progresar positivamente en el sistema escolar.

### **1.5. Formulación del problema**

¿Cómo promueven los docentes del Colegio Musical Británico, las competencias en niños y niñas de 3 a 5 años, en el programa de Primera Infancia, desde el entorno institucional de las sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo de la ciudad de San Juan de Pasto?

Las preguntas que orientan la presente investigación y por tanto, encuentran su relación con el planteamiento y la formulación del problema son:

- ¿Cuáles son los referentes epistemológicos planteados por el MEN que sustentan la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años?
- ¿Cómo se articula el diseño curricular de la PI en la política pública para promover las CB en niños de 3 a 5 años en el Colegio Musical Británico?
- ¿Cuáles son las orientaciones institucionales sobre la PI que promueven las CB en el CMB?
- ¿Cómo se evidencia desde la práctica pedagógica, la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años desde el entorno institucional del CMB?
- ¿Cómo promover escenarios de formación docente para la reflexión y la apropiación de las CB en niños y niñas de 3 a 5 años?

## **1.6. Justificación**

Es tiempo de reconocer que la educación y su verdadera importancia está en el trabajo con los más pequeños, de allí surge la intención de ahondar en el contexto educativo del CMB y su entorno institucional y por supuesto en sus maestros y maestras, para saber qué tipo de educación reciben los menores y cómo éstos profesionales, los llevan a su formación a través del desarrollo de CB, cómo son orientadas y qué deben aportar para el crecimiento integral de estos menores, para que en el día de mañana, ellos progresen en el maravilloso mundo de la escuela entendida ésta, como el espacio que ofrece posibilidades de desarrollo cognitivo y social, así como un progreso humano que incida positivamente durante toda su vida.

El programa de PI, por ser una política relativamente nueva, necesita ser comprendido a profundidad; más aún, si desde el entorno institucional se contempla la promoción de CB, en tanto se asume que es en los primeros años de edad, cuando niños y niñas adquieren las bases necesarias para un desempeño adecuado en la escuela y en la sociedad; así, promover competencias en PI, implica analizar el contexto educativo y cómo éste las asume desde la concepción de integralidad del ser humano, en este caso de niño y niña.

Es necesario, destacar que en el nivel nacional, a partir de la década de los años 70s, con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF), se brindan las primeras orientaciones para generar programas de atención integral a los menores, aunque más se enfocan en la nutrición y el cuidado; pero hoy en día, con el programa de PI se propone una concepción de niño y niña como seres integrales y ciudadanos con derechos propios, bajo la protección del Estado, la familia y la sociedad, que deben acceder a programas educativos que los prepare para la escolarización formal.

Resulta importante, tener en cuenta el contexto educativo del CMB, que como institución educativa de carácter privado, extiende sus programas de educación para esta población infantil, con el objeto de aportar al desarrollo social y brindar opciones educativas de calidad a niños pertenecientes a familias de bajos recursos económicos. Para alcanzar este objetivo la institución cuenta con un grupo de 31 profesionales distribuidos así: 1 asesor pedagógico 1 coordinador por sede (Cabrera, El Carmen y Agualongo) y 27 docentes; éstos, se constituyen en sujetos de estudio en la presente investigación; en tanto, son ellos quienes asumen a través de la asesoría pedagógica y la coordinación de cada sede, el desarrollo integral de niños y niñas entre 3 y 5 años, que incluye el desarrollo de CB, motivo de esta investigación

Pensar en el trabajo de los maestros y las maestras, encargados de la atención integral a la PI, es una inquietud que genera muchos deseos por entender y descubrir aspectos, experiencias, prácticas y anhelos por quienes sueñan y entienden que en la formación de los menores existe una gran opción para cambiar positivamente la sociedad y sus nuevas generaciones.

El CMB es una institución que ha logrado posicionarse en la ciudad de Pasto al ofrecer este servicio educativo por más de 6 años en el programa de atención integral para la PI, para este caso, los beneficiarios, niños y niñas de 3 a 5 años reciben de maestros y maestras, las orientaciones, prácticas y actividades que permiten desarrollarse en espacios y ambientes educativos propicios para la promoción de las CB que fortalece a futuro su crecimiento cognitivo y social. Por tanto, la presente investigación ofrece una opción para repensar, reflexionar sobre el acto pedagógico en este programa; igualmente para toda la comunidad educativa del CMB es de gran importancia conocer las reflexiones y experiencias que se suscitan en torno al análisis de la

promoción de competencias, logrando con ello un aporte significativo para el constante mejoramiento institucional.

En la actualidad, a nivel mundial, nacional y regional se contempla que “La educación es un factor determinante para el desarrollo científico, tecnológico, económico social y humano” (Plan Estratégico Departamental, 2012, p. 25); es decir, se evidencia una concepción de ser humano integral; que es necesario promover toda una serie de competencias desde los primeros años de edad y de escolaridad, para hacer de él un sujeto crítico, innovador, propositivo e investigador; de ahí que:

Existe una relación directa entre los años de escolaridad de la población y la productividad del ser humano y se acepta que la educación es el principal medio para mejorar la calidad de vida del hombre y por ende de la sociedad. (Plan Estratégico Departamental, 2012, p. 25)

Indudablemente, la educación es el factor más importante para el desarrollo de un país, de allí la importancia de estos programas integrales como el de la PI, que deben ser aprovechados de la mejor manera por las instituciones que ofrecen este tipo de servicio, así, se permite la construcción de una nación más justa que reduzca los problemas históricos de desigualdad e inequidad. Por ello, “En pleno siglo XXI, hay un consenso cada vez mayor en el sentido de interpretar el desarrollo humano integral como el centro de todo proceso de formación” (MEN, 1998, p. 6). Sin embargo, aún persisten distancias, especialmente para el nivel de preescolar y en el aspecto educativo, debido a que aún hoy, un gran número de profesionales no se han comprometido con las verdaderas potencialidades, capacidades cognitivas y sociales de los menores, debido a que se sigue pensando que el niño sólo necesita protección y cuidado, así pues, se afirma que:

La formación de los profesionales para trabajar en estas edades es muy disímil, y a veces ni siquiera se exige un grado universitario para ejercerlo. A su vez, la improvisación de personas para trabajar con estos niños es muy habitual, lo cual está ocasionado por el hecho de no considerar a esta educación con el grado de significación que la misma tiene para el desarrollo.

La concepción de asistencia, de realización y prestación de un servicio social, y no de educación es una de las principales causantes de esta problemática, que desafortunadamente

tiene una revitalización en estos momentos actuales. Así, un concepto aparentemente ya trascendido como es el de “guardería” para la atención de los niños de estas edades, vuelve a tener una fuerza considerable, echando abajo lo que la ciencia ha comprobado en cuanto a la importancia de la estimulación en la etapa inicial de la vida. (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles; 2000, p. 3)

Resulta evidente pensar que es necesario conocer cómo el personal encargado de trabajar con niños y niñas de 3 a 5 años en el CMB, dinamiza los espacios educativos en el entorno institucional, para lograr potencializar las competencias que permita a cada niño y niña avanzar hacia su proceso educativo y de formación personal.

El futuro de nuestros niños y niñas más pequeños depende de la atención, el cuidado y educación que les brindemos hoy. Los primeros años en los seres humanos no sólo tienen una importancia fundamental para su crecimiento y desarrollo de sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, sino que se convierten también en el pilar fundamental para el desarrollo del capital humano de un país. (MEN, 2010, p. 7)

En esta medida, la política de atención para la PI promueve una concepción de “ser humano multidimensional” (Sabogal, 2010, p. 13), quien al ser parte integrante y fundamental dentro de un proyecto del Estado Nación, adquiere posibilidades de participación, sobre todo en la escuela para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse a futuro en los diferentes contextos que ofrece la vida cotidiana.

De esta manera, los currículos escolares deben ser globalizadores “para romper con las estructuras disciplinares cerradas y de lógicas unilaterales” (Tamayo, 2005, p. 94), apostándole a una educación de calidad, que no únicamente se oriente por los resultados de pruebas estandarizadas sino por la capacidad que tengan los sujetos desde la niñez para desarrollar sus potencialidades. Es fundamental tener en cuenta que desde temprana edad, se comienzan a potencializar las “competencias” que resultan benéficas en la formación de niños y niñas y que éstas, deben apoyarse en fundamentos epistemológicos, filosóficos, históricos, sociales, pedagógicos, didácticos e institucionales ; de esta forma, se suscita el interés por indagar y conocer más a fondo, el cómo los docentes vinculados al CMB están usando los escenarios educativos y sus prácticas para promover las competencias en niños y niñas entre 3 y 5 años de edad.

Para el Estado a través de esta política, es valioso contar con una población infantil que está vinculada a estos programas; este hecho posibilita una poiesis, entendida esta, como un espacio vital de construcción de saberes articulados con la realidad del mundo; la promoción de competencias permite superar el valor instrumental de la educación y se trasciende al mundo de niños y niñas, como una oportunidad social para contrarrestar las disparidades sociales. De allí deriva la importancia de aproximarse a su práctica educativa realizada con cada uno de los niños y niñas, especialmente en el entorno institucional, quien ofrece condiciones para desarrollar un trabajo por competencias y cómo a través de ellas, se logran avances significativos en la población atendida.

La importancia que adquiere la promoción de competencias para niños y niñas de 3 a 5 años, propicia sin duda alguna, comportamientos para la vida, más allá de preparar al estudiante para adquirir habilidades laborales; sin desconocer que éstas son importantes por el contexto socioeconómico en el que se vive; también resulta fundamental, que la promoción de CB en la niñez se preocupe por formar seres humanos integrales, autónomos y participativos; en tanto se hace visible una nueva concepción, como “un ser con potencialidades” (Sabogal, 2010, p. 152).

Este estudio, a través de sus maestros y maestras, aporta en el fortalecimiento de una educación basada en el desarrollo de competencias en el rango de edad propuesto para esta investigación; en tanto éste se considera el punto de partida más importante para que los estudiantes ingresen al grado de transición, iniciando de forma exitosa la educación formal, allí se pretende brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias con el fin de acercar a los menores atendidos a un tipo de educación que le permita conocer, saber vivir y convivir, valorar su entorno, trabajar en equipo, solucionar sus dificultades, entre otras competencias y habilidades que un ser humano integral debe aplicar en su vida diaria. De ahí que, es al maestro y maestra, a quien le corresponde llevar a cada uno de los niños y niñas atendidos al desarrollo de CB, con miras a construir una praxis que permita mejorar la condición de la educación desde temprana edad.

En consecuencia, y con la práctica escolar, “en la cual las actividades educativas se enmarcan en un conjunto de formas culturales y de saberes previamente seleccionados” (Díaz & Gallegos,

2010, p. 52); se debe responder con pertinencia dentro de los contextos, así como a las realidades de los niños y las niñas que en este rango de edad intervienen e interactúan.

Es inevitable pensar en la calidad de maestros y maestras, que atienden a niños y niñas menores de cinco años y conocer cómo ellos se asumen desde la comprensión de la política pública, hasta el espacio de su propia práctica; pues un niño bien educado tiene mayores oportunidades para vivir y no sobrevivir como usualmente sucede; entonces, un personal capacitado y con vocación maestra reconoce que en los jardines y en los hogares de bienestar el período entre los 3 a 5 años de edad asume especial importancia, pues en él “se sientan las bases para la construcción de un marco de referencia básico de pensamiento en los niños” (Nathan, 1982, p. 7).

Es importante reconocer que los currículos deben superar la visión tradicional de adquisición y asimilación de conocimientos, y propender por el desarrollo de capacidades para pensar críticamente, resolver problemas en la vida cotidiana y trabajar en equipo, si son fomentadas estas habilidades desde los primeros años de vida, permiten el verdadero desarrollo humano lejos de esa formación academicista convencional, pero esto se logra en la medida que el personal docente sea idóneo y tenga la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica; que “implica una transformación radical de la manera de experimentar, entender, aceptar y vivir la práctica cotidiana [...] para volverla una práctica auténticamente educativa” (López, 2002, p. 6).

Igualmente, es trascendental indagar en relación con el aspecto educativo; en la manera cómo los maestros y maestras a través de sus experiencias y prácticas promueven CB en niños y niñas de 3 a 5 años, y cómo éstas aportan al desarrollo integral; hacia el futuro sirven de base para su desempeño educativo, porque las competencias se adquieren, se desarrollan y se fortalecen con el paso del tiempo, incluso repercuten para toda la vida. Con la presente investigación se pretende visibilizar el trabajo docente, sus interacciones, reflexiones y aproximaciones al mundo infantil, pues los maestros y las maestras, dentro de su cotidianidad construyen país, nación y ciudadanos, fundados en el reconocimiento de lo global pero con pertinencia para lo local.

Es tiempo de volver la mirada a un tipo de educación mas oportuno, que permita configurar para niños y niñas encuentros pertinentes y adecuados para favorecer su desarrollo, pues, estos años son de vital importancia para establecer habilidades y competencias que les servirán para

toda la vida; lo anterior, se convierte en una opción pedagógica y social para romper con una educación estática tradicional que aporta muy poco al avance social, especialmente de la niñez; afortunadamente, para la Institución esta política pública para la PI, se ha convertido en una herramienta fundamental, que permite rescatar la importancia del rol del maestro y maestra, en la estructura del sistema educativo.

Finalmente, como contribución de este trabajo, es importante movilizar reflexiones sobre la promoción de CB, porque a través de esta investigación con maestros y maestras, se crean condiciones propicias para que éstos profesionales, fortalezcan su labor educativa promoviendo en escenarios reales y prácticos, dinámicas educativas que les permitan con éxito a estos menores el acceso al grado de transición, en donde inician su proceso de ingreso y permanencia al sistema educativo formal.

## **1.7. Objetivos**

### **1.7.1. Objetivo General**

Analizar la manera cómo los docentes del CMB promueven las CB en niños y niñas de 3 y 5 años en el entorno institucional de las sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo de la ciudad de San Juan de Pasto.

### **1.7.2. Objetivos específicos**

- Analizar los referentes epistemológicos planteados por el MEN, que sustentan la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años.
- Describir cómo se articula el diseño curricular de la PI en la política pública, para promover las CB en niños de 3 a 5 años en el CMB.
- Determinar desde la práctica pedagógica y las orientaciones institucionales sobre la PI, la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años desde el entorno institucional del CMB.
- Promover escenarios de formación que les permitan a los docentes reflexiones para la apropiación de las CB en niños y niñas de 3 a 5 años.



## **2. MARCO CONTEXTUAL**

Para ubicar mejor al lector, respecto al lugar donde se desarrolla la investigación, se presenta a continuación el contexto; compuesto por un entorno general y uno institucional; este último, es el más descrito a profundidad, puesto que recoge aspectos del horizonte institucional, del ser y el deber ser de la institución, que son analizados a la luz de la promoción de CB.

### **2.1. Entorno General**

El CMB se encuentra ubicado en el Kilómetro 7 vía oriente de la ciudad de San Juan de Pasto, en la Vereda “El Purgatorio”, entre los corregimientos de San Fernando y Cabrera, en un territorio fértil y de gente amable; allí, desde el año 1990, presta sus servicios educativos como institución privada. Cuenta con cuatro rutas de buses escolares que recorren los diferentes barrios de los cuatro puntos cardinales y el centro de Pasto; cerca al colegio se encuentran las instituciones educativas municipales de Cristo Rey y Cabrera (ver figura 1).

Sus instalaciones además de modernas y cómodas, por encontrarse en un sector rural son tranquilas, alejadas del ruido citadino; la naturaleza, el espacio y el aire libre, contribuyen para que la formación de niños y niñas se brinde en escenarios ideales. Este escenario hace pensar en la importancia de la población campesina, pues ésta es un testigo fiel aunque silencioso, del trabajo realizado; hecho que se convierte en un referente para que los estudiantes reconozcan en la comunidad campesina una cultura propia de la región, de ahí que la ubicación geográfica del CMB de manera indirecta se identifica con el mejor vecino que es el campesino pastuso.

### **2.2. Entorno Institucional**

A continuación se presentan los aspectos relevantes del CMB que desde el entorno institucional contribuyen al desarrollo de la presente investigación y ubica al lector de manera más cercana al contexto. Cabe señalar que la adaptación del entorno institucional se acoge a directrices establecidas por el MEN; principalmente, aquellas referenciadas en la guía operativa No. 35 para la prestación del servicio de atención integral a la PI, de las cuales se habla en las páginas posteriores. Además, se consideran los símbolos institucionales que identifican

socialmente el CMB en la región y a nivel nacional; así como el componente teleológico para analizarlo a la luz de la educación que se ofrece a la PI.



**Figura 1: Espacios educativos del CMB**  
**Fuente: Esta investigación**

### **2.2.1. Símbolos institucionales**

Como todo establecimiento educativo, el CMB cuenta con unos símbolos, que lo distinguen entre los diferentes colegios y escuelas públicas y privadas del Municipio de Pasto; estos implícitamente contribuyen orientar el deber ser de la institución.

#### **2.2.1.1. El escudo**

Este emblema está formado por una forma geométrica, construida por tres triángulos equiláteros, que a su vez se intersectan, mostrando así su característica de perfección y por su formación especial la de indeformable. Los tres lados del triángulo denotan al estudiante, al padre de familia y la institución educativa como los estamentos que armónicamente se fusionan para una formación integral. Hacia el triángulo se proyectan tres banderas que son: al lado

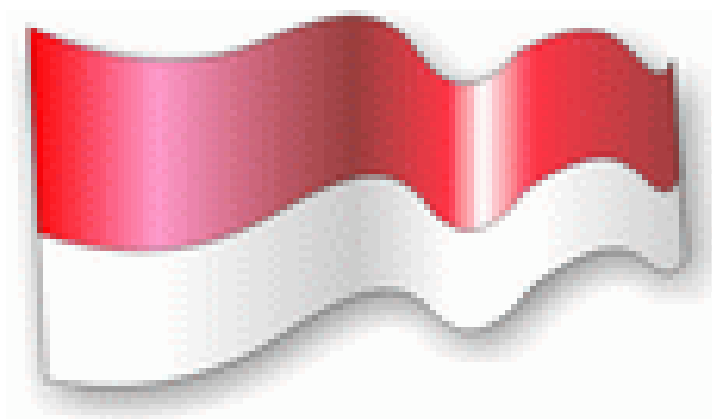
derecho la bandera británica, al lado izquierdo la colombiana y en la parte baja la del colegio, siempre connotando el compromiso de amparo y responsabilidad hacia el estudiante que está simbolizado por un punto rojo en el centro de toda la figura. Las banderas forman un cónclave y estas se proyectan en perspectiva uniéndose en el triángulo central.



**Figura 2: Escudo institucional**  
**Fuente: PEI del CMB**

### **2.2.1.2. La bandera**

La componen dos franjas: la primera es de color rojo con el que se simboliza el amor y esperanza por la niñez y la juventud y la franja blanca simboliza la transparencia del trabajo docente.



**Figura 3: Bandera Institucional**  
**Fuente: PEI del CMB**

### 2.2.1.3. Oración del Estudiante

*Señor: Recuérdame con frecuencia, la obligación que tengo de estudiar, Hazme responsable. Que santifique mi trabajo de estudiante, que prepare bien mi misión en la vida.*

*Que sepa agradecer el privilegio de poder estudiar, que me capacite a conciencia, que haga rendir mi juventud, que haga una buena siembra de mi inteligencia. Dadme humildad para reparar el descuido con que a veces incumplo mis tareas.*

*Dadme valentía y constancia para aprovechar todos los instantes en el estudio.*

*Enséñame a estudiar con método, con responsabilidad, conocimiento y amor, enséñame a repasar ya que no es sólo hacer la tarea; mi obligación es estudiar lo visto en el día.*

*Enséñame la reflexión para conocer el mensaje de lo que mi maestro me enseña, de lo que leo, de lo que veo y de lo que escucho, para que el día de mañana sea útil y tú, mis padres y mi colegio Se enorgullezcan de mí.*

*Autor: Carmen Rojas de Vallejos y Luis Carlos Vallejos Rojas*

### 2.2.1.4. Himno Institucional

*Siempre hay nuevas esperanzas, al caminar en el vivir  
porque somos juventud, la fuerza del provenir (bis)*

*El esfuerzo y el mañana, en nuestras manos están  
y fieles a tu enseñanza, nuestra meta será  
construir un mundo nuevo, donde reine la paz  
hombres nobles valerosos, gran colegio formaran.*

*Siempre hay nuevas esperanzas, al caminar en el vivir  
porque somos juventud, la fuerza del porvenir (bis)*

*Letra: Familia Vallejos Rojas*

Los símbolos institucionales denotan unidad, fortaleza y vanguardia; por ello, siempre deben ser respetados y usarse con orgullo, pues, en esencia simbolizan el espíritu de un ser humano que busca su desarrollo autónomo. En términos generales los símbolos institucionales no sólo identifican al CMB en el escenario educativo del Municipio de Pasto; sino que, además, son el reflejo de la filosofía institucional, centrada en la formación integral del ser humano; para este caso, aquella ofrecida a niños y niñas entre 3 y 5 años. Sobre todo, porque extiende el servicio educativo a comunidades de escasos recursos de las zonas circunvecinas de este municipio.

### **2.3. Reseña Histórica**

El establecimiento educativo se concibe inicialmente en 1981 bajo una visión familiar como Jardín Infantil Bilingüe Musical Caracolito; sociedad conformada por un grupo de profesionales con amplia experiencia en educación: Carmen Rojas de Vallejos, Sonia Vallejos Rojas, Jorge Walter Vallejos Rojas y Juan Homero Goyes Acosta; cuyo objetivo principal es unir esfuerzos para integrar y coordinar los diversos componentes de un proceso educativo orientado a proporcionar una educación integral dentro de la realidad nacional y regional.

Previo al cumplimiento de todos los requisitos legales exigidos por la Comisión de Supervisores de educación Media, preescolar y primaria, se obtiene la licencia de funcionamiento Resolución No. 101 del 5 de mayo de 1981; fecha en la cual, se considera legalmente el nacimiento del Jardín Infantil Bilingüe Musical Caracolito, que abre inscripciones y matrículas para los grados de Pre-kínder, Kínder y transición de la Educación Preescolar, funciona para ese entonces en la finca Villa Isabel en el Kilómetro 5 vía sur durante dos años bajo la dirección de la experta en Educación Preescolar Sonia Vallejos Rojas.

A petición de los Padres de Familia hacia el año de 1983, se solicita a Secretaria de Educación Departamental la licencia de funcionamiento para la Educación Básica Primaria. Dicha Licencia es concebida mediante Resolución No. 099 del 7 de julio de 1983 y es dirigida por la Licenciada Sonia Vallejos, hasta que cumplidos los cinco años de trabajo en la sección Primaria, se aprueban por la Secretaría de Educación mediante Resolución No.6826 del 10 de junio de 1988.

Posteriormente, los padres de familia, solicitan la ampliación de la Institución en sección bachillerato Académico, bajo la premisa “la misión de educar no se debe dejar inconclusa”, para

facilitar a los estudiantes la continuidad de las labores educativas. La Junta de padres de familia presidida por el Señor: José Ignacio Citelly, fue la abanderada en esta importante causa y se concede licencia de funcionamiento para los grados sexto a noveno mediante Resolución No. 181 del 30 de junio de 1989 en la modalidad académica, jornada de la mañana en un horario de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. calendario B; inicialmente, surge la idea del nombre Colegio Musical Caracolito, para hacer honor al nombre de la sección preescolar como origen de la idea de educar a los niños, enmarcando el perfil del estudiante de esta institución para que domine en los años reglamentarios de permanencia en ella el idioma Inglés y la Educación Musical. Sin embargo, se opta por dejar el nombre de Caracolito para la sección de Preescolar, y se escoge el nombre de: Colegio Musical Británico, con aceptación de Secretaria de Educación, el 6 de julio de 1989, eligiendo como rector al licenciado Juan Homero Goyes Acosta.

El 13 de noviembre de 1990, se solicita ante Secretaría de Educación Departamental, el traslado de la institución a una nueva instalación, en el Kilómetro 7 vía Oriente, y el 15 de diciembre del mismo año, se celebra la Inauguración y Bendición de la nueva sede. Tres años después, y mediante Resolución No 110 del 2 de abril de 1993, y habiendo obtenido un puntaje de 88.76, en la visita que para tal efecto realizó la Oficina de Supervisión Escolar de la Secretaría de Educación Departamental, se aprueban los estudios correspondientes a los grados sexto a noveno, del nivel básica secundaria, modalidad académica, calendario B, en jornada de la mañana bajo la rectoría del licenciado Ramiro Hidalgo Bastidas.

Los estudiantes de grado 9º empeñados en continuar sus estudios de educación media y académica, en la Institución que los vio crecer, solicitan a los directivos de la institución se pida a Secretaria de Educación licencia de funcionamiento para los grados 10º y 11º y después de la visita de los supervisores se concede mediante resolución No.106 del 26 de abril de 1994 modalidad académica bajo la rectoría del Licenciado Juan Homero Goyes Acosta. En la actualidad, la Institución cuenta con la aprobación de estudios para los grados 10º y 11º bajo la modalidad académica.

El Colegio Musical Británico está situado en zona campestre, donde la mayor parte de las construcciones son casas de campo fabricadas en tapia, adobe y en mayor parte en ladrillo con algún o ningún acabado. La casi totalidad de las residencias poseen los servicios públicos de

agua y energía eléctrica, aunque presentan una alta deficiencia en los servicios sanitarios, sobretodo en la evacuación de las aguas negras.

Los estudiantes que asisten al establecimiento, son en su gran mayoría residentes en la ciudad de Pasto, pertenecientes a diferentes barrios de la misma y de diferentes estratos sociales; inclusive algunos pertenecen a veredas contiguas a la institución como San Fernando, Cabrera y la Laguna.

A partir del 2007, el colegio se postula para el Banco de Oferentes y es seleccionado para la prestación del servicio público educativo, a través de convenios interinstitucionales celebrados entre la Secretaria de Educación Departamental de Nariño y el Colegio Musical Británico; y en el año 2008 obtiene el programa de Atención Integral a la PI. Empieza entonces a replicar su experiencia educativa por los diferentes rincones de Nariño con su estilo de aprendizaje significativo, por cuanto se tiene en cuenta las diferencias culturales y estilos de vida de la población del sur occidente colombiano

Los resultados a través de los convenios, han sido bastante positivos porque se ha dado una cobertura mayor a la esperada y los mismos padres de familia, han visto que sus hijos crecen en autoestima y seguridad, eso permite a la institución comprometerse, aún más con este tipo de programas, para en un futuro no muy lejano, se puedan presentar proyectos de educación con modelos flexibles para la población diversa (grupos campesinos dispersos, población con necesidades educativas especiales; discapacidades o talentos excepcionales y desplazados por conflicto armado), para contribuir socialmente en la formación de ciudadanos con mayor compromiso social.

#### **2.4. Entorno específico para la Primera Infancia**

La gran expansión del urbanismo, ha conllevado a que zonas antes denominadas como rurales, en la actualidad reciban un manejo diferente debido a su proximidad con la ciudad y la adopción de diferentes patrones de urbanización implementados en ellas. Por tanto, se ha visto la necesidad de realizar una nueva clasificación de las zonas rururbanas; entendidas éstas como espacios que anteriormente fueron netamente rurales y que, hoy por hoy, debido a la expansión de la ciudad y de toda su dinámica social y de desarrollo, confluye interrelacionando formas de

vida del campo y la ciudad, que se encuentran en la periferia de las cabeceras municipales, y que se les llama coronas y se clasifican en tres tipos, de acuerdo con sus características.

La primera corona hace referencia a zonas que se encuentran en proceso de ser directamente absorbidas por el casco urbano tales como Aranda, Anganoy, El Rosario, Jamondino y Puerres. La segunda, está conformada por los centros poblados rurales con mayor autonomía como son Catambuco, Abonuco, Jongovito y Buesaquillo. La tercera está conformada por sectores rurales propiamente dichos, que se encuentran más alejados del perímetro urbano y se asemejan a éste principalmente en sus construcciones. Dentro de este grupo se encuentran Cabrera, La Laguna, Cujacal y San Francisco. De acuerdo con esto, dentro de estas coronas se encuentran ubicadas las sedes que a través de convenios interinstitucionales permiten la puesta en marcha del PAIPI por parte del CMB.

La presente investigación, se desarrolla en el entorno institucional de las sedes Cabrera, El Carmen y Agualongo, que actualmente atienden a niños y niñas de 3 a cinco 5 años, dentro del PAIPI. Se tiene en cuenta el aspecto educativo y como centro a sus maestros, porque a través del trabajo docente, se ofrecen mayores posibilidades para el desarrollo de competencias en PI que permitan a cada niño y niña tener acceso al sistema formal de educación en la región nariñense.

Como se menciona en líneas anteriores, la adaptación del entorno institucional se acoge a directrices de la guía operativa No, 35 del MEN; de ahí que, además del coordinador, los asesores pedagógicos y los docentes, se cuente con un “equipo interdisciplinario de apoyo” (MEN, 2010, p. 113); entre quienes se destacan un psicólogo, un nutricionista y los auxiliares de cocina; para contribuir, cada uno desde sus ámbitos de trabajo a la educación y cuidado ofrecido por el CMB para niños y niñas; que garantiza “la articulación educativa, ingreso y permanencia al sistema educativo” (MEN, 2010, p. 126).

#### **2.4.1. Sede cabrera**

El CMB con su Programa de Atención Integral a la PI modalidad entorno institucional, empieza a laborar el 19 de agosto de 2008, gracias al convenio suscrito entre esta institución y el ICBF; el colegio como operador, brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de 5 años.



La sede está ubicada en el kilómetro 7 Vía a Cabrera, atiende 150 niños y niñas, cuyas edades oscilan entre 3 y 5 años, de estratos 0, 1 y 2, provenientes de los corregimientos de San Fernando, Cabrera y La Laguna, además de algunos barrios de la comuna 8 de Pasto, como: Colón, Anganoy, San Juan de Anganoy, Panorámico y Gualcaloma. Los niños y niñas son atendidos de lunes a viernes por ocho horas diarias, en donde se les brinda educación, cuidado, salud y nutrición.

El personal que trabaja en la sede cuenta con una coordinadora, 7 docentes (ver tabla1) y 4 auxiliares, la mayoría tiene un perfil profesional en el área de primera infancia, preescolar y básica primaria. Estos profesionales adelantan una serie de procesos pedagógicos, con variedad de experiencias, oportunas y eficaces, trabajadas desde la observación, el acompañamiento intencionado, y la creación de actividades significativas, que desarrollan diferentes competencias, teniendo en cuenta no sólo los comportamientos, sino también los adelantos o progresos de niños y niñas.

Además, se cuenta con la colaboración de una psicóloga, quien es la directa responsable de garantizar la protección de los derechos de los niños, mediante acciones de buen trato, autocuidado y cuidado mutuo; el área de salud y nutrición está dirigida por una enfermera quien adelanta procesos para prevenir enfermedades, a través de jornadas se realizan valoraciones visuales, auditivas, odontológicas, médicas, controles de peso y talla y seguimiento nutricional; además del desarrollo de actividades que promueven hábitos nutricionales saludables en el ámbito institucional y familiar. (Ver figura 4).

En cuanto a su infraestructura, la población beneficiada está distribuida en 7 acogedoras aulas, cada una de ellas con capacidad para 21 niños; éstas son en ladrillo y sus pisos en cerámica, poseen buena iluminación gracias a grandes ventanas; se cuenta con 7 unidades sanitarias con sus respectivos lavamanos a escala para los niños, y 1 unidad sanitaria para adultos. Cada aula está dotada con material didáctico para el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, físicas, de juego simbólico y de lenguajes expresivos (ver figuras 5, 6, 7 y 8); así como, equipo audiovisual, y materiales para el desarrollo de los momentos pedagógicos; es decir para la labor docente “que garantice el paso exitoso de los niños y las niñas a transición en el marco de una adecuada articulación educativa” (MEN, 2010, p. 127).

**Tabla 1: Profesionales de la Sede Cabrera**

<b>Coordinadora:</b>	Mayte Villota, Terapista Ocupacional, experiencia con la Primera infancia 5 años.			
<b>Nombres</b>	<b>Apellidos</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Título obtenido</b>	<b>Año</b>
Edilma del Rocío	Lagos Portilla	8 años	Lic. Ed. Básica	1998
Lucía Lorena	Rosero Rodríguez	3 años	Lic. Ed. Preescolar.	1998
Claudia Andrea	Legarda Quintana	8 años	Lic. Ed. Preescolar y Básica Primaria.	2003
Paola Lizet	Pantoja Pantoja	3 años	Lic. Pedagogía Infantil.	2010
Aída Rosario	Vallejos Ortega	6 meses	Lic. Ed. Preescolar.	1998
Aura Marina	Cabrera Botina	3 años	Lic. Educación Física.	2007
Andrea Jaqueline	Rosero Timaná	2 años	Lic. Ed. Básica Primaria.	2002

La sede posee una cancha amplia, con grandes zonas verdes y espacios lúdicos en donde se encuentran diferentes juegos mecánicos: resbaladeros, barras, columpios, trompos, motos y un carro, donde los pequeños pueden recrearse y compartir con la naturaleza puesto que también existen animales como ovejas, pavos reales, gallinetas, conejos, gallinas y perros que despiertan en los pequeños admiración y curiosidad (ver figuras 9, 10 y 11).



**Figura 4: Equipo profesional de la Sede Cabrera**  
Fuente: Esta investigación



**Figura 5: Espacios para los materiales de trabajo**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 6: Material para trabajar matemáticas**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 7: Material para trabajar los conocimientos en música**  
Fuente: Esta investigación



**Figura 8: Materiales promotores de creatividad en niños y maestros**  
Fuente: Esta investigación



**Figura 9: Canchas: espacios deportivos**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 10: Aulas cómodas para la socialización y el juego**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 11: La naturaleza espacio para promover el conocimiento y las competencias**  
**Fuente: Esta investigación**

Con las adecuaciones locativas como se alcanza a apreciar en el anterior registro fotográfico, la Sede Cabrera es la más amplia y acorde con las exigencias ministeriales; sobre todo, porque los estudiantes tienen un contacto directo con la naturaleza, y los maestros y auxiliares de apoyo pueden realizar actividades de enseñanza/aprendizaje utilizando el entorno mismo como recurso para crear ambientes favorables para el desarrollo de CB; en tanto, los niños y las niñas tienen más espacio para observar, desarrollar la curiosidad y experimentar.

#### **2.4.2. Sede el Carmen**

El Centro Infantil el Carmen se encuentra ubicado en la carrera 3ª No. 21B – 01 barrio Santa Bárbara y pertenece a la comuna 3 del Municipio de Pasto; funciona a partir del año 2008; en esta sede se atienden a niños de los sectores: Betania, Buesaquillo, Sendoya, Santa Bárbara, Santa Mónica, Santa fe, La Esmeralda, Lorenzo, Miraflores, Villaflor y Bernal.

Éste es un espacio amplio, acogedor y muy llamativo para niños y niñas por su decoración. El edificio de 4 pisos y terraza (ver figura 12) cuenta con buena ventilación e iluminación natural por sus ventanales grandes, los pisos están enchapados en baldosa y las áreas de circulación, son

amplias, y permiten una buena movilización dentro del establecimiento educativo para los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios generales.



**Figura 12: Fachada Centro Infantil El Carmen**  
**Fuente: Esta investigación**

En el primer piso se encuentra ubicada el área de cocina donde se preparan los alimentos para los 381 infantes beneficiarios del programa. Este centro infantil cuenta con 14 aulas y los estudiantes se organizan por edades en grupos de 25 niños en los grados de pre-jardín y jardín.

Cada grupo tiene el acompañamiento permanente de una docente y una auxiliar de cuidado; este, es una persona encargada de colaborarle al docente titular en el desarrollo de las diferentes actividades escolares en el CMB. Generalmente, para este servicio educativo se cuenta con normalistas superiores o personas que hayan laborado en hogares de bienestar y de acuerdo con la distribución administrativa y técnica del programa de PI, se cuenta “con un auxiliar por cada cuarenta niños y niñas” (MEN, 2010, p. 116); entre las características que estos agentes educativos deben tener esta su profesionalismo, responsabilidad, amor y dedicación para la población de PI.

Las aulas donde se desarrollan las diferentes actividades son amplias, cada una está dotada con mesas y sillas ergonómicamente adaptadas para los niños; además, se cuenta con el material necesario para prestar la atención integral, entre ellos se tiene: material de consumo y material para el desarrollo cognitivo, físico-corporal, del lenguajes, la expresión y para el juego simbólico.

El espacio de recreación de los niños y las niñas es la terraza (ver figura 13), ésta es amplia y no ofrece peligro, debido a que se han tenido en cuenta un diseño especial con muros altos y un piso que evita accidentes en los niños. Para brindar una buena atención a niños y niñas en higiene personal, se cuenta con 16 sanitarios y 12 lavamanos a escala, distribuidos equitativamente en los diferentes pisos, de igual manera, se cuenta con un sanitario y lavamanos en cada piso para el personal directivo, administrativo y docente.

La labor educativa está a cargo de 15 expertos en educación, entre tecnólogos, normalistas superiores, licenciados y psicólogos (ver tabla 2 y figura 14), quienes cumplen con el perfil profesional idóneo para garantizar una educación de calidad en procura de la promoción de competencias.



**Figura 13: La terraza escolar, espacio para socializar y aprender**

**Fuente: Esta investigación**



**Tabla 2: Docentes Sede El Carmen**

<b>Coordinadora:</b>	Dayra Liliana Rúaes, Licenciada en educación Preescolar, experiencia con la Primera infancia 7 años.			
<b>Nombres</b>	<b>Apellidos</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Título obtenido</b>	<b>Año</b>
Gloria del Socorro	Dulce Burbano	18 años	Lic. Básica Primaria.	1992
Gladis Fabiola	Chicaiza Trejo	20 años	Lic. Preescolar.	2004
Sonia Esther	Bolaños Rosero	12 años	Tecnóloga en Ed. Preescolar.	1989
Rosa Mercedes	Delgado Obando	19 años	Tecnóloga en Ed. Preescolar.	1989
Carmen Ruby	Jojoa Bermúdez	15 años	Psicóloga Social – Técnica en apoyo Primera Infancia	2004
Sandra	León Benavides	3 años	Lic. básica Primaria	2003
Tatiana Rosas	Rosas López	1 año	Técnica en Preescolar.	2003
María Elena	Cortés Guerrero	23 años	Normalista Superior – Técnica en apoyo Primera Infancia	2002
Jenny Katherine	Ortiz Sacro	7 años	Licenciatura en Ed. Básica y Comercio y contaduría.	2003
Mónica Esther	Bolaños Ramos	15 años	Tecnólogo en ed. Preescolar.	1993
Beatriz Natalia	Dorado Naspirán	8 años	Normalista Superior	2010
Andera Lorena	Pantoja Rodríguez	3 años	Lic. Ed. Preescolar	2009
Juan Pablo	Rivera Revelo	3 años	Lic. En Filosofía y letras	2009
Anal Lucía	Córdoba García	4 años	Psicóloga	2004
Diana Coral	Chamorro	6 meses	Odontóloga	2008



**Figura 14: Equipo de profesionales de la Sede El Carmen**  
**Fuente: Esta investigación**

Por su ubicación geográfica y su infraestructura, la Sede El Carmen no cuenta con zonas verdes; sin embargo, para subsanar esta carencia, dentro de la planeación institucional y al desarrollar las prácticas pedagógicas, se organizan salidas de campo a través de las gestiones que se realizan durante el año escolar; para que los niños tengan la oportunidad de visitar diferentes lugares como la finca de carabineros de la policía, la casa de la ciencia y el juego, la granja de la Universidad de Nariño, entre otras; éstas, permiten una transformación de los escenarios y ambientes de aprendizaje y mejora la experiencia educativa que recibe la población infantil.

### **2.4.3. Sede Centro Infantil Agualongo**

Es un centro educativo que cuenta con 4 aulas dotadas de material didáctico, mesas y sillas acordes para la edad de los menores. La luminosidad es excelente gracias a que su mayor parte es natural por la disposición de ventanales y la buena ubicación, la cual ofrece una gran panorámica de la ciudad y del volcán Galeras (ver figura 15). También posee 5 unidades sanitarias, 4 destinadas para los niños y uno para el personal docente. Cada aula acoge 25 estudiantes para un total de 100, que son orientados por 4 docentes con su respectivo auxiliar; además, cuenta con apoyo de psicóloga, enfermera, y colaboración de servicios generales, (ver tabla 3 y figura 16).



**Figura 15: Espacios Escolares Sede Centro Infantil  
Agualongo  
Fuente: Esta investigación**

**Tabla 3: Docentes Sede Centro Infantil Agualongo**

<b>Coordinador:</b>	Rodrigo Patiño Villareal, Licenciado en Ciencias Sociales, experiencia con la Primera infancia 2 años.			
<b>Nombres</b>	<b>Apellidos</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Título obtenido</b>	<b>Año</b>
Tatiana Estefany.	Goyes Muñoz	2 años	Lic. Preescolar	2010
Paola Andrea.	Patiño Bolaños	5 años	Lic. Preescolar, con énfasis en Lengua Castellana	2010
Trinidad del Carmen.	Quiñonez Yepes	5 años	Normalista Superior	1998
Ana Laura.	Correa Pérez	4 años	Lic. Preescolar	1999
Amanda del Rosario.	Urbano Rodríguez	5 años	Lic. Ed. Básica con énfasis en ciencias Naturales	2002



**Figura 16: Profesionales Sede Agualongo celebrando el día del niño**  
**Fuente: Esta investigación**

En esta sede se atiende a niños y niñas de los sectores: Agualongo, Tamasagra, Obonuco, Granada, Quito López, Niza, y Mijitayo. El plantel también tiene un patio cubierto de marquesina, para el entretenimiento y esparcimiento de los niños (ver figura 17), en cada una de

las aulas, se desarrollan actividades lúdicas mediante el uso de materiales como rompecabezas, balones, juguetes, plastilina, colores, instrumentos musicales: tambores y marimbas; el plantel con sus respectivas aulas se encuentra con pisos en baldosa, paredes bien pintadas y adornadas con alegres dibujos, adecuada para el entorno educativo de los niños, (ver figuras 18 y 19).



**Figura 17: Patio Sede Centro Infantil Agualongo**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 18: Salones adaptados para la Primera Infancia**  
**Fuente: Esta investigación**



**Figura 19: Ambientes significativos promotores de competencias básicas**  
**Fuente: Esta investigación**

## **2.5. Componente Teleológico**

En el deber ser del CMB, se contempla el horizonte institucional que da cuenta de la calidad del trabajo educativo y de las aspiraciones que como institución educativa tiene para la formación de ciudadanos competentes, que interactúen principalmente en el contexto local y regional; a continuación se explicitan los aspectos más relevantes de este componente que se adecuan como fundamentos desde el entorno institucional para el desarrollo de esta investigación.

### **2.5.1. Misión**

“Formar un educando íntegro, con capacidad académica y, especialmente, ética que permita que su accionar sea real y activo en el progreso de la sociedad, de la familia y de su propio desarrollo humano armónico” (Colegio Musical Británico, 2013, p. 4).

El CMB asume un compromiso social y ético al manifestar su interés por lograr armonizar a través de su contexto y su entorno institucional, una política educativa que garantice el desarrollo

de cada uno de los niños y las niñas a quienes presta el servicio educativo en la PI; la integralidad en la educación y formación para ellos, es un elemento trascendental para obtener desempeños que les permita avanzar de buena manera, en su etapa escolar y que esta formación trascienda al escenario familiar y social.

La vinculación de la ética como elemento de interés académico y social, debe estar presente en la formación de cada niño y niñas; por tanto, en cada experiencia cotidiana en la institución debe fomentarse esta dimensión, porque, es de mucha importancia generar conciencia en los niños y niñas, rescatar los valores y poder construir desde temprana edad, espacios, considerablemente significativos, para formar dentro de las relaciones sociales, niños y niñas con fundamentos y valores que cimenten a futuro todas sus experiencias de vida, tanto en el entorno institucional como en sus diferentes contextos.

### **2.5.2. Visión**

El Colegio Musical Británico será reconocido como una institución educativa líder en la formación académica, bilingüe y musical, comprometida con la construcción de valores humanos y la promoción del liderazgo en sus integrantes, la cual aprovecha los avances de la ciencia, la cultura y la tecnología para garantizar una educación integral que armonice los desarrollos científicos y tecnológicos con el desarrollo humano. (Colegio Musical Británico, 2013, p. 4)

Es importante afirmar que el CMB en su misión se preocupa por integrar los avances científicos y tecnológicos con el desarrollo humano; esto es positivo e importante, más aún, cuando desde temprana edad a niños y niñas se les fundamenta en valores humanos y sociales y al mismo tiempo; se les hace conocer a través de la promoción de las competencias, el mundo maravilloso al que pertenecen.

La vinculación de construir en su currículo lenguajes universales como el inglés y la música, es importante, no sólo para el desarrollo cognitivo, pues, estos lenguajes favorecen la búsqueda de la formación y el desarrollo humano integral pues exploran la comunicación y la sensibilidad de las personas; con el objeto de dinamizar el currículo escolar para la PI con el fin de promover no sólo las competencias como habilidades de desarrollo cognitivo sino también, su desarrollo emocional, espiritual y social.

### 2.5.3. Objetivos Institucionales

Centran su intención en la formación cívica del estudiante, preparándolo para la vida en sociedad, en todos los aspectos que ella propone, y sobre todo, hacen hincapié en la importancia de adquirir conocimientos como forma excelsa de convivencia social. El hombre culto y sabio comprende y asimila mejor los cambios, por cuanto se vuelve competente frente a muchos sucesos de la cotidianidad, y los sabe superar; de ahí que la institución se proponga:

- Formar grupos selectos de ciudadanos que interactúen acertadamente en diferentes contextos.
- Preparar continuamente un educando capaz de adaptarse a los cambios y evolución que tiene la sociedad.
- Sentar desde los primeros años la significancia de los valores humanos en la vida.
- Ser un centro educativo consecuente con lo que el padre de familia espera en la educación de su hijo.
- Establecer que la valía de las personas está en el conocimiento. (Colegio Musical Británico, 2013, p. 7)

Dentro de sus objetivos institucionales, el CMB al referirse a la “formación de grupos selectos”, trata de explicar que éstos no pueden ser discriminatorios; al contrario, se trata de ofrecer lo mejor que se tiene como institución, para educar, especialmente a niños y niñas, quienes son los que reciben a través del entorno institucional las mejores experiencias escolares y de vida; intenta, igualmente, preparar desde la niñez y con esta oportunidad del programa de atención a la PI., involucrar a los menores a promocionar sus habilidades para reconocer en la sociedad todas las manifestaciones y dinámicas que se suscitan. De tal manera que el CMB es incluyente dentro de los procesos educativos.

Es importante rescatar que en el CMB existe un gran interés por fundamentar desde la niñez, la significancia de los valores para la vida; el talante de un niño, de un joven, de un adulto o de un anciano se mantendrá si se ha trabajado en su fundamento ético desde temprana edad; las concepciones de lo bueno y/o malo se estructuran mejor y se ponen en práctica a través de la

posibilidad reflexiva y de análisis, trabajada ésta a través del desarrollo de competencias sociales y cognitivas desde la PI.

Desde esta perspectiva, también se hace evidente en la formación de niños y niñas, la necesidad de articular la familia; pues ésta, es importante para el cumplimiento de los objetivos institucionales y prolonga en forma de refuerzo pertinente lo que se enseña y se aprende en el entorno institucional.

Sólo así, es posible observar la consecución de todos los objetivos institucionales, que tratan de lograr en cada niño y niña un reconocimiento individual, un mundo distinto para cada infante en donde se generen posibilidades y capacidades para que ellos, sean impulsores de sí mismos; un aporte importante en el CMB es el de formar niños que reconozcan: que las personas valen más en la sociedad por lo que saben y conocen, que por lo que tienen, que los hace más competentes socialmente.

En este sentido, se destaca que los maestros y maestras son quienes orientan la socialización y apropiación de los conocimientos; y que los libros de texto, las guías de trabajo, los proyectos y demás recursos y estrategias para el aprendizaje, aportan y fortalecen su trabajo docente; por tanto, se considera que ellos, maestros y maestras encargados de trabajar con niños y niñas de 3 a 5 años son quienes deben hacer uso de sus habilidades para conducir a los menores a descubrir el mundo y la sociedad a través de una formación en competencias que se fortalecen durante toda su vida.

De ahí, la responsabilidad que ellos adquieren para conocer, asumir responsabilidades y posibilitar que los niños y las niñas desarrollen CB es vital; puesto que, su orientación profesional en el aula de clase provoca un cambio significativo en la educación, que se verá reflejada en el actuar del niño o la niña (futuro joven y adulto) en la sociedad.



### **3. MARCO REFERENCIAL**

Al considerar que la educación para la PI cobra más pertinencia y sentido en el momento actual, en el presente trabajo se tienen en cuenta los antecedentes de orden mundial, nacional y regional, se destaca que en estos tiempos hay un profundo interés en todas las latitudes para favorecer la educación inicial; de esta manera se presentan a continuación los aspectos más relevantes en cada uno de los trabajos investigativos y los aportes que le hacen a esta investigación para mejorar las condiciones de la PI en el CMB.

#### **3.1. Antecedentes**

Se destaca que desde el orden mundial, hasta el regional se hace explícita la preocupación y la necesidad por atender a la PI de manera integral; esto significa, dar cuenta no sólo del cuidado sino del desarrollo de habilidades que desde temprana edad aseguran el buen desempeño escolar de niños y niñas; más aún si se trata de atender a población vulnerable; puesto que, se considera que todo ser humano debe gozar en igualdad de condiciones de los mismos derechos fundamentales que como ciudadano adquiere y que son inalienables. Según lo dicho, se exponen los referentes más significativos, que contribuyen al fortalecimiento del presente trabajo.

##### **3.1.1. Antecedentes de orden internacional**

Los diferentes gobiernos concuerdan en señalar la importancia de atender de manera integral a los niños en la etapa de PI; por esto que a nivel mundial se expiden normas u orientaciones que son acogidas y adaptadas por los diferentes países para el diseño de políticas públicas que permitan garantizar el pleno desarrollo de niños y niñas.

En 1979, sobre su informe de la UNESCO, Gastón Mialaret, planteaba entre muchos otros problemas de la PI, aquellos que corresponden a su teoría y práctica educativa: “la formación de los profesionales para trabajar en estas edades es muy variada y a veces ni siquiera se exige un grado universitario para ejercerlo, cuando en la educación básica es difícil que se acepte un maestro no graduado” (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, 2000, p. 3).

Sin duda que este puede resultar el elemento fundamental para conocer la construcción y el manejo de competencias y cómo éstas se desarrollan por los responsables de atenderla.

Una de las dificultades que se está superando es que sea muy habitual pensar que esta educación no posee un grado tan alto de significación como en la Primaria y/o el Bachillerato. Aún en estos tiempos, todavía la importancia social se da en la estructura alta de la organización escolar, considerándose, más importante, la educación en el nivel de doctorado y maestría que la misma educación inicial; sin embargo, hoy está cobrando más fuerza la concepción del niño y la preocupación por crear programas pertinentes para la población infantil, pues, se considera que esos primeros años son fundamentales para su desarrollo posterior y contribución a futuro al desarrollo del país.

En Jomtiem, Tailandia, en 1990, se da la “Declaración Mundial de Educación para todos”; es esta declaración la que se ocupa por mostrar una realidad a nivel mundial del estado de la educación, en su Artículo primero promueve la satisfacción de las necesidades básicas y especialmente en el numeral 1:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (UNESCO, 1990)

En el numeral 3 de este mismo Artículo, se encuentra que:

La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación. (UNESCO, 1990)

Los anteriores incisos, permiten asumir las inquietudes de muchos países por brindar una educación para todos, que genere cobertura y al mismo tiempo calidad; se encuentra que aunque se menciona la preocupación por los conocimientos teóricos y prácticos, es indudable que casi 30 años después de esta declaración; éstos, estén implicados en el desarrollo de las competencias, de allí la importancia que adquiere este articulado debido a que en este momento, se trata de lograr cobertura y educar en toda Colombia todos los niños y niñas, pero esta intención debe armonizarse con dar una educación de calidad y que en este momento se genere desde la PI a través del desarrollo de las CB.

Por otra parte, existen investigaciones a nivel de la academia que dan cuenta de la realidad social; según lo dicho, en 1998, en la Unidad De Desarrollo Social y Educación en Santiago de Chile; María Victoria Peralta y Gaby Fujimoto Gómez, presentan para la Organización de Estados Americanos, un estudio relacionado con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación básica, con el nombre “la atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI”.

Las investigadoras se plantean como objetivo central “desarrollar la atención de los niños menores de seis años; fundamentada en razones técnicas centradas en el niño y sustentadas en lo gravitacional que es el crecimiento, desarrollo y aprendizaje humano en los primeros seis años de vida” (Fujimoto & Peralta, 1998, p. 5); para ello, tienen en cuenta aspectos socioeconómicos de la familia, la cultura y el papel de la mujer en la sociedad, con miras a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En este trabajo, las autoras afirman que:

- De acuerdo al análisis estricto de las acciones que se desarrollan en la atención a la primera infancia, se detectan diversas disfunciones que evidencian que éste es un campo donde aún existen vacíos respecto a la forma de trabajar con esta población infantil en particular. Esto hace que el desarrollo de estos programas, entre los diferentes países, sea muy heterogéneo e irregular, incluso dentro de una misma nación. A ello se agrega que la conceptualización que se maneja sobre este tema es a veces confusa y con criterios muy dispares; por esta misma razón, las estadísticas existentes no son completas ni han sido realizadas con criterios comunes entre los diferentes países de América Latina, por tanto, es difícil integrarlas para presentar un cuadro estadístico válido que dé cuenta cabalmente de la atención actual a los menores de seis años.

- Otra situación que hace complejo el tener una visión total de las acciones en este campo, es el hecho que este nivel se caracteriza por ser gestionado a través de una variedad de organismos públicos y privados que desarrollan programas muy diversos, los cuales, en la mayoría de los casos no son conocidos por la comunidad, y por tanto, no se encuentran integrados dentro de un registro y política nacional relativamente común. A ello se suma que no todos los países han puesto el mismo énfasis en esta área, lo que hace que en algunos casos las acciones y por ende, la información que se tiene, sea precaria y escasa en comparación con otros. (Fujimoto & Peralta, 1998, p.5)

En Colombia, se presenta esta última consideración, puesto que, el Estado no asume una responsabilidad directa por la educación de la PI, sino que delega esa función a otras instituciones, sin que se convierta en una Ley que beneficie y cumpla a cabalidad con el deber de educar a los menos favorecidos socialmente. El programa de PI, está en manos del ICBF y no como una parte constitutiva de la Ley General de Educación.

Hay que destacar que solo, en mayo de 2013, el gobierno nacional de Colombia, aprobó que las madres comunitarias, que son las encargadas de la PI, ganaran el salario mínimo como pago por sus servicios, porque antes de esta fecha ganaban menos de un salario y no como salario sino como compensación honorífica. Igual sucede con la educación en la primera infancia, no está reglamentada en la Ley General de Educación y es una lucha que se debe emprender si se quiere armonizar el sistema educativo colombiano bien lo sustentan las autoras cuando plantean:

- La humanidad ha dado significativos pasos de avance social tales como la construcción de sociedades democráticas, los derechos humanos, el desarrollo y equidad de género; aunque, los temas pendientes son la pobreza y la infancia, los dos estrecha y dramáticamente unidos. no obstante, actualmente se cuenta con el conocimiento y la experiencia sobre el tema, y que existe la voluntad para disponer de recursos necesarios para dinamizar procesos en beneficio de la PI. (Fujimoto & Peralta, 1998, p. 147)

Es que erradicar la pobreza, en medio de la injusticia social, es muy difícil, y los que más sufren este flagelo, son los menores, la caridad se ha vuelto inútil, ante la magnitud del problema, solo los Estados, con una responsabilidad social y una legislación adecuada pueden superarla; los recursos de un país deben ir en mayor proporción a proteger a los más vulnerables, especialmente a los menores.

De ahí que, en el año 2000, el informe de la UNESCO denominado: Foro mundial para la educación en Dakar (Senegal) manifiesta que:

Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna.

Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente. (UNESCO. 2000, p. 12)

A más de una década, el interés por trabajar con niños y niñas se acrecienta cada vez más; es importante rescatar que se deja ver una visión heterogénea necesaria para este tipo de educación; por eso es significativo cuando se tiene en cuenta tanto el estilo, como el ritmo de aprendizaje y se promuevan diversos enfoques que permitan dar cuenta de la eliminación de las diferencias entre los sectores educativos, sin descuidar ninguno, en la educación de una sociedad es tan importante el nivel en PI como en el doctorado.

En el año 2002, el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela; María Isabel Cabrera de Barzón, Pablo Ríos Cabrera, Wallis Velásquez de Gómez y Olga Sánchez García, desarrollan un trabajo llamado “Bases curriculares de la educación inicial venezolana”; que pretende: “presentar un marco referencial que oriente la acción educativa que se desarrolla desde las instituciones y en los espacios comunitarios” (Cabrera, Ríos, Sánchez & Velásquez, 2002, p. 6); en él se contemplan unos fundamentos legales, políticos y tendencias teóricas actuales en relación al aprendizaje y desarrollo infantil; así como criterios y lineamientos generales para la práctica educativa realizada por distintos actores que laboran con niños y niñas entre 0 y 6 años, conforme a los contextos sociales, económicos y culturales del país venezolano Después de realizar la investigación, los autores concluyen que:

La educación inicial es una manera de comprender al niño y la niña entre 0 y 6 años en su desarrollo y en su aprendizaje, lo que va más allá de ser una etapa preparatoria a la Educación Básica. En la práctica pedagógica, los maestros como mediadores consideran

aspectos fundamentales, la posición constructivista del conocimiento, la globalización de los aprendizajes, el aprendizaje significativo y las estrategias de aula, familia y comunidad. Una pedagogía bajo este punto de vista orienta la metodología de trabajo que además, tiene en cuenta los intereses y potencialidades de niños y niñas, su forma de aprender, sus conocimientos previos, así como su relación con los demás como miembro de un colectivo social. (Cabrera, Ríos, Sánchez & Velásquez, 2002:11)

Se supone que en esta edad los niños, no memorizan, porque todo lo relacionan, es decir no se quedan callados ante el mensaje, y viene el cuestionamiento, ¿Por qué?, y sólo quedan satisfechos cuando han sido resueltos los interrogantes, de tal manera que el conocer es, totalmente significativo, relacionante con alguna de las circunstancias de la vida y del entorno, y solo así se siente satisfecho, y no como en otras instancias de la escuela, en las que prevalece el conocimiento memorístico, dejándose de lado el significativo.

Por otra parte, María Victoria Peralta, en el año 2007, presenta para el Instituto Internacional de Educación Infantil de Santiago de Chile, un avance de investigación titulado: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe: primer informe; a través de él, se nota el interés por lograr a nivel nacional construir procesos que definan el asunto curricular específicamente para este nivel, pues cabe destacar que también se analiza la posibilidad de mejorar y crear líneas para fortalecer el trabajo. Al respecto:

Este énfasis en el ciclo de 0 a 3 años, pretende por una parte, revelar el tipo de trabajo que se está realizando a favor de los bebés, como también extraer algunas tendencias importantes que sirven a otros países o instituciones para realizar una labor de este tipo, y para optimizar lo existente, para establecer unos referentes curriculares oficiales desde una visión macro de la sociedad y de aquello que se aspira de las nuevas generaciones en los diferentes países, por tanto, es necesario contar con criterios orientadores actualizados y desafiantes para las acciones en este campo, junto con la sensibilización de la sociedad entera acerca de la importancia de una labor verdaderamente educativa en los primeros años de vida. (Peralta, 2007, p. 2)

Para el cumplimiento de los propósitos de este informe, la autora analiza los currículos oficiales elaborados en América Latina para este nivel, y en forma de muestra, en el Caribe, se

realiza un análisis de sus fundamentos y de la forma y contenido de éstos, para derivar sus principales características y tendencias. De este trabajo, se concluye que:

La heterogeneidad conceptual que se detecta en América Latina cuando se hace referencia al ciclo de los primeros tres años de vida, no apunta sólo a un ámbito netamente semántico, sino refleja una variedad de posiciones sobre lo que significa la atención en este período y cómo se implementa. Las implicaciones de estas diferencias, afectan las acciones y los recursos que se asignan, e incluso las estadísticas, ya que algunos indicadores incluyen este ciclo, y otros, lo excluyen. (Peralta, 2007, p. 3)

En países tercermundistas, y, debido a los altos índices de corrupción, y de malversación de fondos, es dable el encontrar la exclusión de los proyectos de educación en la primera infancia, por cuanto se piensa que son las madres y las familias las encargadas de llevar a cabo esta labor, quitándose el Estado la responsabilidad que sobre este sector debe asumir, si bien la familia ancestral, y la familia extensa pueden reemplazar la función educadora del Estado; la actual situación de crisis de la familia y la obligatoriedad de producción de los dos cónyuges, proponen que sea la ley la que organice el cuidado infantil y su formación con calidad y sobretodo con énfasis en competencias.

### **3.1.2. Antecedentes de orden nacional**

El Estado colombiano, ha demostrado su interés por valorar la educación inicial y la atención integral a la PI; de ahí que diferentes entidades estatales, y grupos de investigación realicen estudios respecto a educación en la infancia; se destacan las siguientes:

En el año 2003, Hugo Cerda, presenta con el aval de la editorial Aula Abierta Magisterio, un resultado de investigación llamado: “educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica en Colombia”, donde este autor realiza un análisis histórico y pedagógico de la educación preescolar y se centra en las actividades lúdicas y pedagógicas; que se orientan hacia la intención de preparar al niño o niña para el ingreso al grado transición. Es muy destacable notar que a través de este libro, el autor hace una referencia importante para el contexto de la atención a la PI del siglo XXI, porque desde inicios de este siglo insiste a través de su libro, que es hora de superar la visión tradicional del niño al que hay que únicamente cuidar y proteger, pues, las nuevas concepciones de desarrollo infantil, descentran al niño de esa estrecha

relación familiar que era su único y máximo límite y lo lleva más allá de la condición social como un sujeto pleno de derechos y con todas las posibilidades para que a través de una nueva escuela se logre por medio y orientación de sus docentes desarrollar todas sus potencialidades.

El autor, además, tiene en cuenta los alcances del segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1994 y organizado por FECODE, donde reconoce el valor y la importancia que se le empieza a dar en la educación preescolar y se trazan lineamientos generales para transformar todos los procesos educativos, especialmente el de enseñanza/aprendizaje; y destaca como importante la movilización social que logró establecer en las escuelas del país, así como la construcción obligatoria de un PEI contextualizado y articulado con la realidad y necesidades de cada institución educativa. De la misma manera destaca que la educación inicial se enuncia y anuncia, incorporándose de esta manera con la educación formal bajo un nivel obligatorio. Finalmente el autor tiene en cuenta que al niño, niña o estudiante se le debe considerar el centro de todo proceso educativo.

No obstante, pese a los aportes de Cerda (2003), la realidad educativa para ese entonces, solo contempla a través de la Ley General de Educación, como obligatorio un año (Artículo 17) de educación pre-escolar, y posibilita su ampliación (Artículo 18) como condición de cubrir, primero el 80% de la población incluida en la educación básica. Desde la Ley, entonces se limita el espacio educativo de la PI, rezagándola a un segundo lugar y dando prioridad a niños y niñas, entendiéndola desde esta perspectiva desde los 6 años en adelante.

El documento: “Colombia por la primera infancia”, destaca los siguientes apartes, que se consideran relevantes tener en cuenta, durante este trabajo investigativo, debido a que refuerzan y testifican concepciones e ideas y permite asentar con pertinencia el direccionamiento del presente trabajo.

Investigaciones en varios campos del conocimiento —biología, neurociencia, ciencias del comportamiento, psicología del desarrollo, educación y economía concluyen que los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano, en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Desde el período de gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la



socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. (MEN, 2006, Pp. 6,7)

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. Son garantes de esta constitución los ambientes familiares, comunitarios e institucionales y los contextos socioculturales, en que se desenvuelven los niños y las niñas. (MEN, 2006, p. 42)

La intervención pedagógica de la Educación Inicial en los ámbitos de aprendizaje del niño - Familiar, Comunitario e Institucional no escolarizado - estará sustentada en el desarrollo de Competencias Básicas – no de estándares- que le permitan al niño un conocimiento de sí mismo, una interacción con los demás y un conocimiento de su entorno físico y social. Para ello, las competencias estarán acompañadas de unas orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte como las herramientas que potencian dicho desarrollo. (MEN, 2006, p. 43)

Si bien, en el grado obligatorio que se está implementando en los colegios, se hace caso de estas “recomendaciones”, hay que resaltar que es mínimo el cubrimiento de la educación preescolar en el país, el sector rural, así como en algunos sectores urbanos, se carece de estos programas y es por esto que el Estado ha tenido que hacer convenios con instituciones particulares para llenar un vacío que constitucionalmente no ha podido cumplir.

En el año 2006, el MEN y el ICBF participan en el Simposio “Conocer y divulgar el estado del arte de la atención en la Primera Infancia” organizado por la OEA en Washington - Estados Unidos con el informe “política nacional de atención a la primera infancia”; con el objeto de “crear un marco institucional para garantizar los derechos de la PI, mejorar cobertura y calidad y fortalecer el núcleo familiar”. (Castañeda & Mina, 2006, p. 3). De este informe se concluye que:

- La política propone la constitución de un Consejo Nacional de Política de primera infancia. Este Consejo estará coordinado por el ICBF, conformado por representantes de cada una de las entidades gubernamentales corresponsables (Ministerio de Protección, Ministerio de Hacienda, Dirección Nacional de Planeación, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Ministerio de Comunicaciones, Ministerio del Medio Ambiente,

Colciencias, entre otras), representantes de universidades, de cajas de compensación familiar, del sector empresarial, de medios de comunicación, de la Asociación Colombiana de Municipios y de la Federación Nacional de Departamentos.

- El Consejo Nacional de Política de primera infancia, tiene como función principal, ofrecer las líneas de orientación estratégica para la implementación, apoyar el establecimiento de convenios institucionales entre distintos sectores en el nivel local, y hacer seguimiento al cumplimiento de los lineamientos establecidos.
- En los niveles departamentales y municipales, debe priorizarse la preparación de políticas para el desarrollo de la PI. Las administraciones locales deben garantizar que en sus planes de desarrollo, proyectos y programas se guiarán por los lineamientos nacionales, que deben orientar a su equipo de trabajo para fortalecer las acciones que ya existen y emprender nuevas.
- Durante la implementación de esta política, el ICBF trabajará en el apoyo al fortalecimiento de los Consejos de Política Social, a través de acciones de asesoría y seguimiento. Esta es una estrategia que favorecerá la corresponsabilidad de entidades del Estado, privadas y ONG y la articulación de las acciones, entre las que se incluyen los sistemas de información unificada, de seguimiento de programas, análisis de comprensión, espacios de retroalimentación y evaluaciones de impacto. Así mismo permitirá identificar propuestas conjuntas, que faciliten la puesta común de recursos sectoriales del sistema nacional de participaciones. (Castañeda & Mina, 2006, Pp. 67, 68)

Si bien, los esfuerzos por adelantar un cubrimiento de atención a la PI, son loables, no son suficientes para atender a una población, que a toda vista y en este momento del progreso y pensamiento económico, se convierte en un lunar, por cuanto para nadie es un secreto que el sector social menos favorecido, son los menores y los jóvenes. No hay programas coordinados y muchas de las cosas contempladas en las leyes no se cumplen, todavía se piensa como antaño que el sector que se puede dejar de lado es el educativo o al que se le pueden esquilmar los recursos y desviarlos a otros asuntos “más importantes”. Esta es una triste realidad que con el programa para la PI se está superando levemente; al menos al preocuparse y dotar de recursos para favorecer la infancia.

En ese mismo año en el documento: Política pública nacional “Colombia por la primera infancia” se destaca que:

Se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad.

De otra parte, las acciones en la educación inicial son tan importantes como las que se realizan en los campos de la nutrición, la salud, el cuidado y la protección, porque las competencias que allí se adquieren son la base de los aprendizajes posteriores. De manera general, los programas de atención educativa mejoran las condiciones físicas, la motricidad, las capacidades afectivas y sociales, el desarrollo del lenguaje y las posibilidades de solucionar problemas creativamente. Esto trae resultados significativos: contribuye a que se logre una mejor preparación para la educación básica; aumenta las probabilidades de ingreso oportuno al primer grado de primaria; fortalece los aprendizajes; reduce la repetición de cursos, un factor que lleva a la deserción temprana del sistema educativo; y aumenta la proporción de jóvenes que culminan exitosamente sus estudios”. (MEN, 2007, p. 23)

Además, en el año 2008, aparece el documento sobre la implementación de la atención integral para la PI, que permite conocer la estructura organizacional para la prestación del servicio y que es de sumo interés para la presente investigación, porque se muestra el entorno institucional como una modalidad, en igualdad de condiciones de las otras dos: la familiar y la comunitaria. Para entender la utilidad que presta al presente trabajo se muestran las características de los cargos del coordinador pedagógico y del docente que se revisten de las siguientes características:

Coordinador: Formación, título de profesional en ciencias de la educación, ciencias sociales o de la salud, formación pedagógica: Estudios adicionales (mínimo 100 horas) en actividades relacionadas con la PI y la comunidad. Experiencia: mínima de dos años en cargos directivos en los centros educativos o actividades responsables con la PI, en procesos de formación a padres y agentes educativos. (MEN, 2008, p. 5)

Docente: Formación, título de normalista superior o profesional en ciencias de la educación o ciencias sociales y humanas, formación pedagógica, estudios adicionales en expresión artística, literaria, recreación, demás lenguajes expresivos y otros afines al desarrollo infantil (mínimo 50 horas certificadas). Experiencia: Directa, (incluye práctica profesional) con niños y niñas menores de cinco años en atención educativa y comunidades, instituciones educativas o en jardines infantiles de menos de un año. (MEN, 2008, p. 6)

De esta manera, los requisitos para ocupar estos cargos exigen una formación pedagógica de calidad, que en Colombia la hay, pero la segunda parte correspondiente a los estudios adicionales en expresión artística y demás, ya supone una especialización que el Ministerio de Educación está tardo en implementar, es decir, hacer que la atención a la PI tenga profesionales con título refrendado por la nación, porque recuerdese que las licenciaturas en pre-escolar, asumen lo referente a grado cero con implementación curricular, y no con la PI y la ludica curricular. Porque es necesario tener en cuenta que:

En este entorno se atienden niños y niñas desde 18 meses hasta 5 años, y los grupos se deben conformar de acuerdo con la edad y las competencias propias de la misma. De esta manera, los grupos se pueden conformar de 18 a 24 meses, de 2 a 3 años, de 3 cumplidos a 4 años y de 4 cumplidos a 5 años. Esta diferenciación implica particularidades en las propuestas pedagógicas de trabajo, rutinas y organización de los espacios. (MEN, 2008, p. 26)

Lo anterior, implica que tanto la institución que ofrece el servicio como sus docentes, tengan en cuenta esta clasificación de grupos para dar más pertinencia a los procesos pedagógicos que cumplan con el avance cognitivo y social de cada uno de los niños y niñas, se debe reconocer que en cada año suelen ocurrir eventos diferentes, en sus diferentes edades; así las cosas, es posible repensar esta particularidad como una estrategia e indagar frente al cumplimiento en la práctica educativa de los docentes del CMB, para conocer que tanto está involucrada en el trabajo para la atención de la PI en el entorno institucional.

El objetivo principal de la observación es poder conocer y comprender cómo piensan, sienten y entienden el mundo los niños y las niñas, con el fin de generar acciones y estrategias que potencien su desarrollo.

Para guiar la observación puede resultar útil que el agente educativo se plantee preguntas tales como ¿Qué saben hacer los niños? Y ¿cómo lo hacen?, tratando de responder a ellas

teniendo en cuenta los comportamientos verbales y no verbales de los niños y las niñas, la expresión de sus sentimientos, cómo resuelven problemas o cualquier otra situación que enfrenten.

Toda observación debe ser registrada, organizada y analizada con el fin de convertirla en insumo para la toma de decisiones en la planeación y seguimiento de los procesos pedagógicos. (MEN, 2008, p. 31)

En este manual surge entonces un importante interés por usar como una de las herramientas fundamentales del trabajo con niños y niñas la observación, de acuerdo a ello, esta posibilita tener mejores condiciones educativas para el acercamiento a los niños y las niñas, por tanto pone en marcha un tipo de desarrollo que además de promover competencias cognitivas y sociales, permite al docente encargado del trabajo en la PI, conocer a sus estudiantes; este conocimiento va más allá de la aproximación debido a que se sustenta en empezar a responder algunos interrogantes como ¿Qué siente el niño? ¿Cómo está trabajando? ¿Cómo interactúa? Para transformar su labor docente y llevar de forma más pertinente al desarrollo de las competencias; entonces se gana positivamente en el aspecto educativo cuando el maestro o maestra se involucra con él de manera más directa, logrando con ello, más pertinencia en su práctica educativa. De allí y en articulación con esto surge que para lograr un espacio educativo significativo se deba responder a:

1) Una situación estructurada, 2) un contexto de interacción, 3) una situación de resolución de problemas y, 4) una situación que exija el uso de competencias variadas. Es importante señalar que las cuatro características pueden y deben estar presentes en una misma situación de manera articulada. (MEN, 2008, p. 32)

Estas respuestas que se intenta dar para este contexto educativo tienen relación directa sobre los propósitos de aprendizajes; estos, deben ser orientados por cada maestro y con una clara intención para su realización, además de lograr los mecanismos de participación e intervención que den con esos propósitos y finalmente el logro de ellos con la utilización y el manejo adecuado de herramientas de apoyo y el respectivo material usado en la experiencia pedagógica.

Del foro regional del año 2009, celebrado en la ciudad de Medellín, se destaca, para la presente investigación, que es importante aplicar para el trabajo con niños de la PI., el enfoque

de competencias; el punto de partida inicia con la concepción de niño y niña que se tiene y que se lo destaca como niños que desde el nacimiento piensan y razonan y que poseen habilidades y capacidades para obtener con ellos experiencias significativas basadas en el juego, el arte y la lectura, a través de las experiencias reorganizadoras que permiten el trabajo por competencias, que se deben identificar y propiciar a través de los agentes educativos (Foro regional primera infancia. Antioquia 2009). El siguiente esquema resume y muestra gráficamente estas relaciones:



**Gráfica 1: Enfoque de Competencias y orientaciones educativas**  
Fuente: Foro regional PI – Antioquia 2009

En la gráfica se resalta que en los niños de la primera infancia, es indispensable, el profundizar en las habilidades y capacidades que, como experiencias significativas poseen los niños y niñas, y que conducen al desarrollo de las competencias; y a un lado de ellas, se ubica el papel o la razón de ser de los acompañantes de este proceso, que como se puede observar se asumen como orientación educativa que ayuda a identificar y propiciar las experiencias reorganizadoras desde el juego, el arte y la lectura. Es decir que el “agente educativo” o los padres de familia, no son propiamente educadores, sino propiciadores de significaciones que conducen al desarrollo de las competencias.

De otra parte, en el informe: “Avances Programa de atención integral para la primera infancia 2007-2009”, se concluyó viendo la necesidad imperante de coordinar toda la administración pública para que la atención a la PI sea prioritaria, sobre todo en los estratos más vulnerables, de ahí que, su objetivo esencial fue:

Aunar esfuerzos en recursos financieros, técnicos y humanos para la atención en cuidado, nutrición y educación inicial de niños y niñas menores de 5 años de población vulnerable y/o desplazada, entre ellos los niños de los niveles I y II del SISBEN, en los términos del Artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expidió el Código de la Infancia y la Adolescencia. (MEN, & ICBF, 2009, p. 5)

Se puede observar, que se mantienen como centro de interés los tres ejes fundamentales de la política pública de PI; el cuidado, la nutrición y la educación inicial; es importante resaltar que ésta se concibe desde el sistema educativo como el período comprendido para niños y niñas desde la gestación hasta los seis años, durante este estadio es importante insistir que el personal que dirige esta etapa, es fundamental, para el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas, especialmente y para la presente investigación, debe contar con características especiales que le permitan brindar una atención a cada infante para garantizar, no solo el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino de trascender en el desempeño de competencias que le permita vincularse de la mejor manera posible, y desarrollar aspectos como el de la socialización y el aprender a vivir en armonía y comunidad.

Si bien es un documento de gran carga administrativa, se tiene en cuenta, el aspecto educativo, y, aunque no se evidencian direccionamientos puntuales para fortalecerlo, se enuncian en este informe aspectos denominados, dentro del documento como; “retos del programa para las secretarías de educación” haciendo énfasis especial en el “mayor seguimiento y acompañamiento de las secretarías en los procesos pedagógicos con los niños y las niñas y de garantizar la continuidad de los niños y niñas beneficiados para su atención”. (MEN, & ICBF, 2009, p. 24)

Por otra parte, la Comisión Intersectorial para la PI, conformada por los Ministerios de Educación Nacional, Cultura y salud; así como por el ICBF, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y la Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales “de Cero a Siempre”; en el año 2011, realizaron un “encuentro de educación inicial de calidad en el marco de una atención integral para la primera infancia”. En él proponen:

Trazar el camino de acciones estratégicas y su entramado de relaciones, para asegurar el logro de las realizaciones para cada niña y niño desde la gestación hasta los 5 años mediante el aseguramiento del conjunto de condiciones como la designación de los entornos, familiar, comunitario e institucional, en los cuales se gestan y se orientan estrategias para fortalecer desempeños sociales y cognitivos en entornos familiares, sociales y comunitarias que favorecen el desarrollo de las niñas y los niños en su primera infancia; que se convierte en la expresión concreta de la atención integral y se soporta en sus características interdependientes: disponible, accesible, de calidad, incluyente, articulada y sostenible. (Comisión intersectorial de Primera Infancia, 2011, p 17)

Un sueño aun por realizarse, la articulación: Estado, comunidad, familia, es quizá el punto más álgido en el programa, no se cuenta con la suficiente ilustración de cómo fusionar el trabajo de las tres instancias para sacar adelante esta propuesta, siempre se ha creído que es la familia “primera educadora” y se ha dejado en segundo plano lo socialcomunitario, sobre todo la responsabilidad de los gobiernos para financiar y orientar el proceso educativo, de manera coordinada y eficaz. Si bien es cierto que los centros de acogida de niños y niñas en los hogares sustitutos, o en el programa de madres comunitarias, es una buena intención para lograr el cometido, la experiencia deja en claro que es insuficiente.

Es de resaltar que ninguna política de Estado, se presenta de forma inmediatista, y que los esfuerzos que se hacen, están encaminando la política pública y eso es un logro y un avance, solo hace falta la articulación debida y sobre todo centrar el trabajo en un Ministerio, que legisle y logre el direccionamiento pertinente a esta política pública que tanta falta hace en el medio educativo colombiano.

### **3.1.3. Antecedentes de orden regional y local**

En el departamento de Nariño y en la ciudad de Pasto, también se encuentran diferentes estudios e investigaciones, principalmente como trabajos de investigación universitaria; así en el contexto nariñense se referencian los siguientes trabajos:

En el año 1988, Guillermo Zúñiga Benavides, de la fundación FUNLIBRE- Seccional Nariño, presenta el trabajo “la pedagogía lúdica: una opción para comprender”. Con el objeto de “crear ambientes pedagógicos en los que los actores del proceso de creación del conocimiento, o mejor



de re-creación del conocimiento, disfruten de unas relaciones horizontales que les permitan ejercer su autonomía y participar de la gran aventura de descubrir el mundo”; (Zúñiga, 1988, p. 10); se concluye que:

Si los procesos de formación en la escuela le permiten a los niños comprender los contenidos básicos de los aprendizajes en los cuales ellos han sido actores principales, se puede esperar que ellos tengan mayores facilidades para integrarse de una manera exitosa en la escuela secundaria, pues estarán preparados para penetrar en conceptos más complejos pero fundamentalmente tendrán mucho que expresar no sólo oralmente sino que entrarán con entusiasmo en la lectura y en la escritura como necesidades para ejercer la interlocución. (Zúñiga, 1988, p. 11)

Y es que solo si se deja que el niño, asuma con propiedad su proceso de aprendizaje (aprender a aprender), es posible formar un ciudadano capaz de tomar decisiones; el niño direccionado, dirigido, consentido no propone ni dispone, simplemente deja que los demás o el entorno actúe por ellos. El autor propone el juego como herramienta y guía de la voluntariedad del aprendiz, y es que es en las reglas del mismo que se puede conseguir la autonomía, las únicas reglas que el niño obedece sin chistar, son las que él mismo propone dentro del juego, las otras son reglas que se pueden discutir, pasar por alto o simplemente no son sus reglas. Es decir que es en el juego donde se patentiza: lo significativo para el niño o la niña.

Es solamente, en ese momento del juego cuando se aprende realmente, y es ahí, de donde el niño o la niña formarán para el futuro, su propia personalidad, sus rasgos peculiares que lo conducen a ser productivo y no simplemente quedarse en el plano de la reproducción.

Así, cuando el niño pasa del plano de la repetición, al plano de la creación, se puede decir que se abren los espacios para el diálogo entre iguales, y se produce la verdadera interacción y el respeto por los “otros”, por cuanto se pierde la “autoridad” y se promueve la autonomía creativa de todos, ya no hay el “elegido”, todos lo son, de tal manera que se aumenta la autoestima, hecho que va a incidir en las otras dimensiones en las que actúa el niño o la niña, la familia o la sociedad, porque en ellas, también dejará notar su cambio hacia la no dependencia; será el mismo quien asuma criterios para su formación, y lo demostrará por medio de la creatividad y de

la independencia que muestra en el quehacer cotidiano; “no quiero que me bañes, yo puedo”, “déjame peinarme”, “yo hago esto, yo hago aquello...”.

En la tesis: “Dotación de material didáctico y zona recreativa al preescolar de la escuela nueva: La Marquesa Alta, Municipio de Tangua”, Carmen Helena Bastidas, et al., de la Universidad Marina de la ciudad de Pasto, en 1995, plantean el diseño de material didáctico con recursos del entorno para fortalecer las diferentes dimensiones del niño; porque las autoras consideran que existe una separación entre habilidades y dimensiones que deben desarrollar los estudiantes; las autoras critican que se procura el cumplimiento de los lineamientos nacionales a través de la expedición de normas educativas para PI: pero sin destacar el desarrollo natural del niño en el entorno educativo, familiar y social.

También, en la Universidad Mariana y del programa de Licenciatura en educación Preescolar, se encuentra la tesis de grado: “El ambiente escolar como factor determinante en la integración y la armonía en los estudiantes del grado preescolar del Centro Educativo Candelilla del Mar”, las autoras Gladys Amanda Angulo, et. al., en el año 2010, consideran que el ambiente, entendido según el trabajo de grado, como el espacio donde niños y niñas logran desempeñarse en diferentes aspectos, es un factor fundamental para favorecerlos en su desarrollo; si bien, centran su atención en un espacio físico confortable, agradable para los niños, éste, puede proporcionarles a ellos capacidades de vivir en sociedad y al mismo tiempo enseñarles la importancia que tiene el medio ambiente; dos competencias importantes que se pueden identificar en esta tesis, aunque no se refieren directamente durante el desarrollo de la investigación, éstas, están presentes en el desarrollo de niños y niñas desde la PI.

Por otra parte, en esta universidad y en el mismo año, Odirme del Carmen Albán et. al., presentan su trabajo de grado titulado: “Incidencia de la creatividad en el desarrollo cognitivo del niño de Preescolar de la Institución Educativa Ciudadela Tumaco”; las autoras se interesan por analizar las estrategias pedagógicas que le permitan al niño desarrollar su creatividad, aspecto fundamental para el desarrollo de las competencias en niños de grado preescolar; ésta, se convierte en un principio fundamental para niños y niñas; no obstante, las investigadoras mencionan que, cuando los niños ingresan al grado primero, los maestros por el afán de cumplir

con las normas curriculares hacen que, los espacios propuestos para el desarrollo de la creatividad se desvanezca progresivamente.

De lo anterior, se concluye que es importante el desarrollo de la creatividad, que se constituye en el pensamiento autónomo del niño y se logran promover las CB. En consecuencia, la estimulación de la creatividad permite ejercitar actitudes psicosociales, mejorar su interacción, trabajar en equipos, tomar decisiones, tener iniciativa, ser solidario.

En el nivel local, se encuentran estudios realizados en las universidades más importantes de esta ciudad; así, en el Centro de Estudios Superiores María Goretti “CESMAG”, En el año 1987, las autoras Lucy Magaly Caicedo y María Pastora Guevara en su trabajo de investigación denominado: “Capacitación de docentes que laboran en el nivel de educación preescolar de la ciudad de Pasto”, las investigadoras se preocupan por conocer el grado de capacitación de los docentes de jardines oficiales y privados de la ciudad de Pasto; su intención es crear un plan de capacitación de acuerdo a necesidades que ellos presentan, asumen como hipótesis la siguiente: “un alto número de docentes de educación preescolar de la ciudad de Pasto, adolece de una preparación específica para desempeñarse como educadores en dicho grado” (Caicedo & Guevara, 1987, p. 66).

Como se puede observar, desde ese año hasta ahora, la hipótesis planteada por las investigadoras aún persiste en la gran mayoría de los establecimientos que ofrecen educación a los menores; por ello, la Política Pública de PI., es un instrumento inspirador para emprender alternativas de solución sobre este particular; si bien se ha avanzado desde el año 2007, en capacitación del personal que atiende a los niños y niñas, aún hay trabajo que hacer y se torna más interesante si se tiene en cuenta el desarrollo de las competencias que en los niños entre 3 y 5 años, deben abordar a través de las enseñanzas de sus maestras y maestros.

En 1997, el trabajo de investigación: “Prácticas de convivencia democrática como estrategia para fomentar la autonomía en el niño”, de las autoras Nancy Martínez Moncayo y Nancy Ordoñez Olmedo, Se enfoca un marco real de desarrollo del niño a través de habilidades sociales en donde él, de forma natural desarrolla diferentes capacidades que le proporcionarán las herramientas para el acceso a una educación de calidad en el sistema escolar; así como propender por formar en la autonomía, la ética y la sociabilidad del niño.

Según lo dicho, el docente que se interesa por la creación de un clima democrático debe tener competencia profesional y autoridad, brindándoles confianza y amistad a los niños y sobre todo debe valorar sus aptitudes, destrezas y habilidades; sin embargo, a pesar de nombrar esas características, no se establece las formas de desarrollarlas a través de la promoción de competencias en los escolares.

En la Tesis de grado: “Diseño curricular para el centro de estimulación integral Pininos”, Sandra Marisol Bernal Hernández y Nancy Orfilia Lucero Romo en 1998, plantean como objetivo general: “el diseño del currículo que permita lograr el desarrollo de una educación integral, que tenga en cuenta las necesidades particulares de los niños y que logre la construcción y reconstrucción de sus saberes y de su propio entorno” (Bernal & Lucero, 1998, p. 20). Esto es posible si hay compromiso en la comunidad educativa, especialmente de los padres, quienes son protagonistas para la consecución de los objetivos y del desarrollo de cada niño y niña. Se concluye que solo a través de madres y padres, el currículo tendría un sentido significativo y es posible el desarrollo armónico de cada niño.

En el mismo año, Martha Alicia Guerrero Ortiz con la investigación: “Desarrollo del potencial creativo en los niños del grado pre jardín del centro educativo Colombo Suizo”, considera que la creación de ambientes sanos y las estrategias adecuadas pueden producir y potenciar actos creativos dentro de las diferentes dimensiones que rodean el desarrollo integral del ser humano.

Son muchas las preocupaciones que rodean la educación en la PI, es un reto al que la sociedad actual se ve a abocada, para tratar de paliar el problema de la sociedad en sí misma, su falta de consideración para con el “otro”, por la falta de respeto y por la negación que se hace de sus capacidades, solo cuando en una sociedad las disparidades, se anulan se encuentra la verdadera democracia, y esta solo es posible si cada niño y por ende cada individuo propone y dispone con creatividad. De lo contrario se seguirá en ese marasmo de la repetición de lo dado y de lo acontecido, igual que sucede con la educación tradicional, que plantea que es mejor que nada cambie, que todo siga igual en una repetición sin fin y en un fijismo histórico.

Con esto, se recalca que el desarrollo de las dimensiones, es indispensable en una educación en la PI, pero que, si no son articuladas a las competencias, seguirán siendo dimensiones alejadas

del contexto social, solo cuando se vean reflejadas en la realidad se estará trascendiendo en productividad y cambio.

Julia Yomar Caicedo Vallejo y Sandra Lucia Chamorro Caicedo, en su tesis: “Las actividades plásticas, estrategias que contribuyen a mejorar los proceso de aprendizaje” en 1999, destacan más preocupación por la práctica en sí, que por el desarrollo del niño, si bien esta es una opción para el desarrollo de competencias y/o habilidades sociales y cognitivas, las autoras colocan como centro y herramienta fundamental los espacios físicos y los materiales que se pueden manipular sin tener en cuenta al niño como el centro de observación y desarrollo de ese proceso.

El trabajo de grado: “Semilleros de investigación JAVIKIDS para desarrollar competencia investigativas con los niños y niñas de grado transición del colegio San Francisco Javier”, y cuyas autoras son Katherine Michelle Fuentes López y Paola Andrea Guerrero Albornoz, en el año 2011, plantea:

Que se observa un desarrollo teórico del trabajo por competencias y el desarrollo del niño; y por tanto, la experimentación en ellos se hace a través de los sentidos, no sólo se hace con los objetos o cosas sino también desde las palabras; a través de las hipótesis los niños van encaminando el sendero de la investigación, la experimentación y llegan a conclusiones a través de la experiencia, lo que concluye que los aprendizajes se vuelven significativos” (Fuentes & Guerrero, 2011, p. 93).

Se puede afirmar que aunque el motivo central es la investigación, a través de ella pueden descubrirse competencias que los niños y las niñas adquieren a través de esta propuesta investigativa; la indagación, la posibilidad de transformar su realidad después de la experiencia, la asimilación y la capacidad de síntesis y argumentación entre otras.

En el año 2004, Giraldo Javier Gómez, desde el Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía de la Universidad de Nariño en Pasto, realiza la investigación: “El currículo una construcción como proyecto de vida”; con el objetivo de “Buscar la conexión escuela - sociedad - persona, desde las interacciones o el interaccionismo que busca los significados y explicaciones del yo y el otro en su complejidad” (Gómez, 2004, p. 5). Del que se concluye lo siguiente:

La formación centrada en la experiencia, el aprendizaje y la apropiación se convierte en insumo de búsquedas, encuentros y desencuentros, entradas y salidas, adquisición y transformación de conocimientos, capacidades, hábitos, modelos culturales, estilos de vida, y valores determinados que pueden ser incorporados en el contexto cultural, en el cual se actúa, en otras palabras pensamiento creativo, puesto en verificación con la circulación de la producción de nuevos conocimientos, el uso de técnicas y tecnologías de distribución de la información, comprensión de la esfumada frontera de los saberes, adaptación a la ampliación del intercambio internacional y la democratización de las relaciones sociales, todo esto percibido en una microcultura asumida desde los establecimientos educativos y su intencionalidad. (Gómez, 2004, p. 8)

Finalmente, es importante considerar que la Escuela Normal Superior de Pasto, como formadora de maestros, presenta en la comunidad académica una experiencia educativa que ha generado nuevos espacios para la práctica pedagógica en donde los futuros maestros conocen la realidad educativa de la población infantil menor de cinco años; uno de sus proyectos más significativos es llamado: “El preescolar llega a su hogar”, es una experiencia significativa que en esta institución han liderado las docentes: Rosa Chamorro de Insuasty y Carmen Elisa España, quienes involucran a los estudiantes del Ciclo Complementario, en procesos de capacitación y proyección hacia las madres comunitarias, que además permite a los futuros maestros y maestras, conocer escenarios diferentes de la escuela convencional, y plantear innovaciones educativas para humanizar los procesos de educación, dando prioridad a niños y niñas antes del ingreso al preescolar, y que desde el año 2002, involucra a madres comunitarias en procesos de capacitación permanente a través de los trabajos de grado realizados por los estudiantes del ciclo complementario.

Hecho que propicia un nuevo horizonte en la concepción de niño; pues a éste, se le considera como un ser humano con capacidades y potencialidades, superando así la visión tradicional de un ser débil y desprotegido, al que le corresponde únicamente el cuidado de un adulto, sin tener en cuenta la educación como factor clave para el desarrollo de habilidades de pensamiento que pueden favorecer, significativamente, su desempeño en la educación formal. Al respecto, Ibarra, docente normalista, afirma:

Se puede considerar que la educación no posee solamente un valor instrumental [...] ella es por sí misma y en cuanto propuesta integral para la sociedad actual, una de las expresiones con más altos rendimientos económicos, sociales y culturales porque como práctica social, es constructora de sentido. (Ibarra, 1999, p. 38)

Solo la educación integral del niño y la niña en su PI, puede garantizar el potencial del futuro ciudadano, pero esa integralidad no está referida, simplemente, a amalgamas de saberes, sino a la conquista de la autonomía del ser en formación, de apertura total de su creatividad productiva, que le permita ser el ideólogo de sus propias actuaciones y saberes, solo así se forma un individuo respetuoso de sus propio ser y del ser de los demás.

## **4. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL**

Es importante considerar la evolución histórica y social de los términos infancia y educación en el contexto nacional, con el fin de comprender el tratamiento e importancia que se le otorga a los menores, en procura de brindarle una formación integral apegada a los retos y las exigencias de los nuevos contextos socio-culturales para proponer alternativas que logren establecer en los niños y niñas un desarrollo humano integral con base en la promoción de CB.

Posteriormente, al revisar las contribuciones teóricas de distintos pedagogos clásicos que realizan sus aportes en educación infantil, la didáctica de la educación inicial y sus procesos pedagógicos, así como situar las condiciones actuales que se asumen en el contexto colombiano para atender desde el entorno institucional a la PI a través del PAIPI, permite determinar las formas más acertadas para que los maestros aprendan a promover CB desde la educación inicial con niños entre 3 y 5 años; consecuente con lo anterior, se tiene en cuenta el aspecto fundamental que centra la presente investigación, el componente de la promoción de CB y su incidencia en la formación de los niños y las niñas de PI.

Este marco teórico contribuye a fundamentar el objeto de estudio, para que el investigador cuente con herramientas para orientar la apropiación de la promoción de CB en los maestros y maestras, quienes a su vez reflejen en su accionar diario en el aula el desarrollo de CB en el grupo escolar beneficiario del PAIPI.

### **4.1. Historicidad de los conceptos: Infancia y Educación**

Para la presente investigación se hace necesario establecer un breve recorrido histórico sobre la evolución que ha surgido desde la educación y desde las políticas de Estado en relación con los programas que atienden a niños y niñas en la etapa de la PI, con ello se pretende conocer la dinámica que se ha establecido y también la visión y concepción que el Estado y sociedad otorga al ser del niño o la niña en Colombia, debido a que esto ha dirigido las prácticas cotidianas con los menores por parte de los profesionales de la educación que trabajan con esta población. Como es sabido, Colombia se ve influenciada notablemente por aportes de otras culturas y



latitudes respecto a este tema; por tanto, el siguiente texto muestra de forma global como esta concepción ha ido transformándose históricamente en diferentes sociedades:

En los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa como “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que debe estar al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad de un adulto”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se asocia al infante “como un ángel”, “como bondad innata” [...]; en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas desde diferentes ciencias, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. (Jaramillo, 2007, p. 110)

Para la presente investigación, resulta importante afirmar que el contexto europeo demanda más atención en la noción de formación cultural, que sintetiza las preocupaciones de los sujetos para la construcción de una nueva sociedad; al respecto, los aportes de Vives (1492 – 1540), Comenio (1592 – 1670), Rousseau (1712 – 1778) y Kant (1724 – 1804), configuran un nuevo marco epistemológico referente a educación e infancia, así nace la educación moderna. Se deja atrás el discurso metareligioso para dar paso a una incursión por las antiguas artes grecorromanas, se puede decir que es un nuevo renacimiento del hombre después de muchos siglos de teología, y de intentar vanamente construir la ciudad de Dios en la tierra. El hombre vuelve a pensar acerca de sí mismo y para este mundo, y ve en la educación una nueva esperanza, la de encontrarse como ser en un mundo con identidad.

La educación moderna asume una posición humanista que empieza a florecer; Vives (1492 – 1540) en su momento histórico, defiende la necesidad de tomar en consideración el punto de vista y la voluntad de los niños, propone además que los niños pueden ser particularizados, sólo

después de un profundo estudio psicológico y aún fisiológico, antes de efectuar generalizaciones perjudiciales para su formación.

Por su parte, Comenio (1592-1670), a quien se le ha llamado “el padre de la pedagogía moderna”, removi6 las bases de la educaci6n a partir de una nueva conceptualizaci6n de la infancia y la democratizaci6n de la educaci6n, esto, permite proponer que el ser del ni6o, se concibe por primera vez en la historia de la pedagogía, con una mirada moderna, fundamentada desde una perspectiva axiol6gica, 6tica y ontol6gica. No obstante, la concepci6n de infancia se articula a una espiritualidad de car6cter cristiano, centrada en la formaci6n espiritual del ni6o.

Así pues, Comenio se convierte en el pionero en dar la importancia a la educaci6n desde la PI; reconociendo en los ni6os y las ni6as su disposici6n natural para acceder al conocimiento; de ahí que considera que la educaci6n durante los primeros 6 a6os de vida es fundamental y convierte a la familia; especialmente a la madre, como una educadora trascendental, de allí seguramente se dan las primeras luces para concebir m6s adelante la idea los jardines infantiles, que generalmente son orientados por mujeres.

Así, concibe la educaci6n como un sistema donde el ni6o es el sujeto del acto educativo en general, y es el centro de atenci6n.

para formar a la vez el entendimiento y el lenguaje deber6n proponerse a los ni6os cosas infantiles, dejando para la edad adulta lo propio de dicha edad; evidentemente trabajan en balde los que proponen a los ni6os opiniones de Cicer6n o de otros grandes autores que tratan de materias que est6n fuera del alcance de las inteligencias infantiles. Porque, si no comprenden las materias tratadas, ¿c6mo van a darse cuenta del ingenioso modo de expresarlas? Con mucha mayor utilidad se emplear6 el tiempo en cosas m6s modestas, a fin de que tanto la lengua como el entendimiento se desarrollen de un modo gradual. La naturaleza no da saltos y tampoco el arte que no es sino imitaci6n de la naturaleza. Antes hay que ense6ar al ni6o a andar que adiestrarle en el baile; antes cabalgar6 en una vara de ca6a que guiar6 enjaezados caballos; antes balbucear6 que hablar6, y antes hablar6 que pronunciar6 elocuentes discursos; ya negaba Cicer6n que se pudiese ense6ar oratoria a quien no supiera hablar. (Comenius, 1998, p 15)

Su concepción centrada en el niño, pone todos los componentes educativos al servicio de los menores, pues anteriormente, al alumno no se le daba importancia, era considerado receptor-pasivo del conocimiento. Decía Comenio que; “los jóvenes son seres como la cera, por eso se puede educar mejor sin represión ni dureza” (Kosik, 1996, p. 17), y sustentaba su función pedagógica en que el alumno debía aprender, escalonadamente, conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir según su mentalidad. Planteaba que el aprendizaje debía comenzar en el hogar, siendo de esta manera que los padres serían los primeros educadores. Esto significaba la inclusión de la madre. Entonces si las madres no fueran educadas, después no educarían a sus niños.

Defendiendo así, la educación femenina que solo se lograría alcanzar en el siglo XX. Pero hay que tener en cuenta que se busca así, que la infancia tenga una educación acorde con la edad y la mejor manera era que la madre, como la encargada de los niños en esa edad, tuviese una formación para poder enfrentar el reto de educar.

Pero su gran preocupación fue la de la universalización de la educación primaria y la creación de escuelas dotadas de maestros y de material didáctico para llevar al estudiante al encuentro con el humanismo del cual hacia parte:

Era necesario reformar las escuelas, para que fueran talleres de humanidad y punto de partida de la educación permanente para llegar a una cultura humana universal. Imaginó una escuela primaria en cada pueblo de Checoslovaquia y deseó que ésta llamara la atención de los alumnos: con árboles alrededor y flores en las huertas. Las paredes de los salones debían ser adornadas con cuadros. Cerca de ella debían estar los talleres y junto a las aulas los campos para los juegos de los alumnos. (Martinez-Salanova, 2011).

A Comenio, la preocupación por la educación de la niñez, le permite desarrollar una educación que tácitamente se cimienta la noción de competencia, por lo menos en su carácter inicial, debido a que la pedagogía funcional que propone su metodología, permite a partir de la puesta en práctica del proceso de aprendizaje, evidenciar la utilidad de la formación escolar, desde la materna, hasta la educación superior, en la que se presupone, el niño habrá superado la infancia, logrando desarrollar al máximo su capacidad de producción e integración en la comunidad, transformándose en un pensador universal, capaz de crear y proponer cambios

culturales a partir de su propia transformación. En el caso de la propuesta de Comenio, se destaca que hay un interés por la libertad del ser y la democratización del estudio, como vía que permite la trascendencia, en esta intención:

La fe ardiente y cándidamente optimista de Comenio en la perfectibilidad del género humano y en el gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad. Estando ya admitido el hecho que la juventud es el único período en que puede emprenderse la educación del hombre con las mayores posibilidades de éxito, es preciso, proclama Comenio, que haya una escuela materna en todas partes, escuelas elementales en cada distrito, pueblo o aldea, un gimnasio en cada ciudad, una Academia en cada Estado e incluso en cada provincia. (...) Si le es posible, el niño recorrerá sucesivamente los cuatro grados de la organización escolar. (...) Desde los primeros años de su vida el niño debe adquirir algunas nociones elementales de todas las ciencias que ha de estudiar más tarde. (...) Esta es la misión que atañe, hasta los seis años, a la escuela maternal. (Piobetta, 2009: 112-113).

En este contexto singular de la cultura europea, y de las proposiciones de Comenio, se nutren los postulados de Rousseau (Ginebra, 1712 – 1778), quien expone en su obra: “Emilio”, una metodología de formación, que más que liberar al sujeto, se ocupa de crear una noción de identidad ciudadana dependiente del Estado; Rousseau aprovecha el esquema de formación de pensadores como Comenio, pero sólo como herramienta para la formación puramente técnica del sujeto moderno, esto hace de las proposiciones del “Emilio”, una forma de control, más que de emancipación.

Rousseau trata de aplicar la pedagogía funcional de sus predecesores, para provocar comportamientos civilizados a partir de una nueva naturalización progresiva del sujeto (del servilismo hacia la libertad), que combina una noción pre-romántica del ser y su relación con la naturaleza, fundamentada en su concepción de la naturaleza como espacio y tiempo de la manifestación de la bondad; entendida ésta, como una necesidad y por tanto al cumplimiento del destino, comprendido este también como la superación, a partir del dominio, de los propios instintos; revela en la pedagogía funcional de Rousseau, una concepción antropológica restringida con la noción de humanidad que luego se refleja en el ser doméstico que representa Emilio, como símbolo del sujeto civilizado que alcanza, la libertad a partir del cumplimiento e

interiorización de la ley, que le permite a Emilio o al sujeto civilizado que ha superado la infancia, auto regularse.

Nuestra pedante manía de enseñanza nos mueve a que instruyamos a los niños en todo aquello que mucho mejor aprenderían por sí mismos, y a olvidarnos de cuanto nosotros solos les hubiéramos podido enseñar ¿hay mayor trabajo del que se gasta en enseñarles a estudiar, como si hubiéramos visto que por descuido de su nodriza no supieran andar cuando mayores? ¡Y por el contrario, cuantos vemos que andan mal toda su vida por haberlo aprendido mal! (Rousseau, 1979, p. 61)

De ahí que uno de los principales aportes que realizó Rousseau fue el de señalar que el niño es muy diferente al adulto y que tiene sus propias dinámicas y relaciones con el entorno. De esta manera, se identifica al niño con el adulto, se les enseña a los menores, las cosas que a los adultos les parece que deben aprender y no dejan que sean ellos mismos los que elijan sus conocimientos; el niño no es un adulto en miniatura, es simplemente un niño con sueños por realizar.

A partir de esta idea “Rousseau señala la necesidad de replantear los métodos de enseñanza imperantes que consideran al niño como si fuera un adulto más” (Slideshare), asumiendo con ello que comparten intereses, habilidades, necesidades y capacidades, y nada más alejado de la realidad, el niño a cualquier edad es distinto y cada momento de la infancia asume sus propias dinámicas y exigencias; por eso señala que desconocer las diferencias fundamentales entre el niño y el adulto conduce a los educadores a cometer dos errores: atribuir al niño conocimientos que no posee, lo que deriva que se razone o se discuta con él, cosas que no está capacitado para comprender e incluso con razonamientos incomprensibles para el niño, pues, es incapaz de emplear la razón, y el segundo: inducir a que el niño aprenda a partir de motivaciones que le son indiferentes para él y para su edad.

De ahí que sea importante ponerse al nivel de los menores para comprender mejor su mundo, y de esta manera tener en cuenta sus intereses, capacidades y particularidades. Así debe reconocerse que el niño conoce el mundo exterior de manera natural haciendo uso de sus sentidos, consecuentemente, es erróneo hacerlo conocer el mundo en esta etapa a partir de explicaciones o libros; sino de lo lúdico y lo estético, tal como lo planteaba Comenio.

En cuanto a los aportes de Kant (1724 – 1804), se destaca el concepto de mayoría de edad, en la que el ser infante es disuelto, por la emergencia del sujeto trascendental en el horizonte de la concepción de formación, que al expresar su cultura, ejerce la autonomía en la medida en la que comprenda que la libertad es un hecho de razón.

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. (Kant, 1964, p, 58)

Es decir de una capacidad que desborda la regulación en la medida en que el sujeto trascendental es capaz de ejercer sus facultades, al momento de juzgar y por tanto de legislar; hace del ser infante un sujeto cosmopolita. Este aspecto revolucionario, permite pensar una pedagogía de la mayoría de edad, consecuente con el desarrollo de la capacidad crítica, que permite inferir que si en la pedagogía mayéutica se trata de decir la verdad, en la pedagogía de la mayoría de edad, se trata de decir la verdad y establecerla como ley; para que el sujeto infante, llegue a ser un sujeto autónomo; por tanto un representante del ser moderno.

Kant, hace posible que la pedagogía transforme el proceso espontáneo de la educación en un conocimiento sistemático. En ese sentido habla de Ciencia de la Educación y la divide en dos: una educación física y una educación práctica. La primera es la educación infantil, que busca la protección del niño, su cuidado y sobre todo, que el estudiante muestre sumisión y obediencia ante todo proceso como forma de educación (minoría de edad); la segunda es aquella en la que se le permite hacer uso de su capacidad de reflexión y de su libertad guiado siempre por el deber y las leyes (mayoría de edad), en esta etapa, es necesario que el estudiante valore, por sí mismo, el principio y las consecuencias a partir de la idea de deber, idea que está ligada al imperativo categórico, es decir, al mandato que representa la necesidad práctica de la acción posible: actuar de tal manera que cada actuación sea considerada como una ley universal.

Yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en Ley Universal... Aquí es la mera legalidad en general... la que sirve de principio a la

voluntad...para responder de manera más breve y sin engaño alguno, la pregunta de si una promesa mentirosa es conforme al deber, bastará preguntarme a mí mismo ¿me daría yo por satisfecho si mi máxima –salir de apuros por medio de una promesa mentirosa- debiese valer como ley Universal, tanto para mí, como para los demás. (Kant, 1994, p. 27)

Esa decisión, solo depende del individuo, si ha superado su minoría de edad renunciaría a acatarla, pero si aún se encuentra en ella, se mentiría así mismo. El infante, por su condición fisiológica en formación, no puede valerse por sí mismo, de ahí que deba asumir la orientación de un tutor (los padres o familiares), y en la edad escolar de los docentes que le guiarán, hacia la sumisión al deber, al no poder valerse por sí mismo el niño es un minusválido racional, que debe buscar con la formación, superar dicha etapa, esa es la misión de la escuela y de los tutores: ser facilitadores para la superación y para que pueda valerse por sí mismo y así alcanzar la mayoría de edad.

Como se puede observar claramente, la sociedad occidental, de la cual existen más evidencias acerca del estudio de la infancia; deja entrever que la concepción del ser del infante evoluciona con la misma sociedad, no es aventurado considerar que para unas sociedades, los niños sean “malos de nacimiento, seres indefensos, inacabados, primitivos”; debido a que, las sociedades de las épocas señaladas anteriormente por Jaramillo (2007) y otros autores, tienen formas de pensar diferentes acordes con los momentos históricos, los cambios sociales, la influencia religiosa, política y cultural. No obstante, en la actualidad, para el contexto colombiano, es grato que se valore a los menores como sujetos con derechos; esto también se suscita gracias a la influencia de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, emanada por la ONU en el año 1959.

Documento rector, que es fundamental para generar nuevos imaginarios y concepciones relacionadas con la infancia y la manera más adecuada para brindarle amparo y educación; no obstante, dentro del escenario Colombiano los cambios en educación para la infancia, los imaginarios en torno a ella y la práctica de los profesionales que atienden a niños en la PI han sido lentos y se han orientado en gran parte, al cuidado y la protección y en muy pocas ocasiones ha existido la generación de estrategias educativas para promover el desarrollo infantil y lograr una educación integral de calidad.

Sólo hoy, con la generación e implementación del PAIPI se puede decir que se ofrecen orientaciones reales para desarrollar integralmente a los niños, con base en el desarrollo de CB, de las que se habla más adelante.

Históricamente, es posible que la influencia francesa del siglo XIX haya permeado en los escenarios de atención para niños y niñas en Colombia, porque en ese contexto se establecen inicialmente las cunas públicas para atender a menores de dos años y los asilos para acoger a niños y niñas de 2 a 6 años, con características asistencialistas y de cuidado para las familias de los obreros. Sin embargo, para Colombia la mayor influencia proviene del contexto Alemán en donde a través de las ideas de Froebel (1782 - 1852), quien considera la importancia de la espontaneidad de los niños y los mira como el centro de todo proceso educativo; así, se crean en el país las primeras instituciones educativas. Es precisamente en 1900 durante la administración política del presidente José Manuel Marroquín, que se funda la primera escuela de preescolar y en la que por primera vez se promueven actividades recreativas y pedagógicas para niños y niñas menores de 6 años.

Al proceso de Educación Preescolar en Colombia no se le otorga la importancia suficiente así como a la preparación específica del personal que atiende a los menores; para ello, simplemente se convoca a jóvenes maestras normalistas, con el tiempo se soluciona esta carencia al promulgarse la ley 25 de 1917 y con ello, la creación del Instituto Pedagógico Nacional para institutoras de Bogotá; que para ese entonces, prepara maestros y maestras para la escuela superior y normalista; pero además aprovecha la formación de maestras de Kindergarten; sin embargo, sólo hasta 1935 se logran los primeros acercamientos para el funcionamiento de la sección preescolar, pero su concreción definitiva se da con el nombre Instituto de Educación Preescolar en 1956.

Debido al desarrollo social e industrial de Colombia, y al surgimiento de fenómenos como el acceso de la mujer al campo laboral, se hacen necesarios esfuerzos estatales para suplir la ausencia de las madres para el cuidado y desarrollo de sus hijos; por ello, en el año de 1968 con el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se crea el ICBF, cuyos objetivos se orientan hacia la protección del menor y la orientación de las familias; en este contexto socio-histórico, empiezan las reflexiones acerca de la educación de niños y niñas, y las preocupaciones de la sociedad



colombiana que demanda una formación en pedagogía más que asistencialista y de cuidado para los adultos encargados de atender a la población infantil; sin embargo, el peso de estos programas se basa más, en el aspecto administrativo y en el asistencialismo que en la formación integral de la niñez colombiana.

De acuerdo con estas reflexiones y gracias a movilizaciones de algunos sectores sociales del país, en 1976 bajo el decreto 088 se establece por primera vez el preescolar en el sistema nacional de educación, y es sólo hasta 1994 cuando se le otorga el carácter obligatorio. Es entonces cuando surgen concepciones, teorías, objetivos, planes de estudio, estrategias, lineamientos y orientaciones curriculares, cuya intención se dirige hacia la formación de niños y niñas preparándolos para el ingreso al sistema educativo formal.

Finalmente, se observa que este desarrollo histórico de la educación preescolar en Colombia, se construye bajo la normatividad y la reglamentación educativa; mas no se evidencia la preocupación por establecer programas educativos para los maestros y maestras que atienden a estos niños, la lenta evolución del desarrollo de programas, políticas y leyes y la poca importancia con que se ha tratado a los profesionales, hace pensar que uno de los más grandes problemas radica en pensar en el papel que desempeña el profesional encargado de orientar a los menores en todos sus procesos y dimensiones para superar a través de estos programas la visión netamente asistencialista de los menores.

Para el contexto específico en donde surge esta investigación se afirma que es a partir del año 2006 en donde el surgimiento y la movilización social logran como fruto establecer una política pública a través del PAIPI, que promueve una visión retadora de la educación inicial en Colombia y que además compromete al Estado a facilitar los mecanismos y medios para lograr un desarrollo social para niños, niñas y sus familias que reduzca a través de la educación integral los índices de pobreza y desigualdad social; así como las brechas que generan desigualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad.

La política educativa y el PAIPI, además del programa presidencial de “0 a siempre”, promueven escenarios educativos en donde los profesionales de la educación preescolar toman relevancia y se vuelven significativos para el aporte al desarrollo cognitivo y social de la niñez colombiana; y es en ellos, en quienes se deposita con el apoyo del Estado, toda la

responsabilidad para entregarle al país niños y niñas que se formen integralmente y también, se aprovechen todas las condiciones educativas, políticas y sociales; pues, de acuerdo con la política pública, la edad en que se atiende a los niños en este programa es la más importante para sentar las bases de una educación para toda la vida, con fundamento en la promoción de CB. Lo anterior, lo ratifica la OIT (2012, p. 5), al enunciar que:

Las aptitudes desarrolladas en la primera infancia constituyen la base para el aprendizaje y el éxito profesionales posteriores, lo que hace de la primera infancia un período crítico de acumulación de capital humano. Los retrasos cognitivos y de desarrollo general que sobrevienen mucho antes del ingreso de los niños en la enseñanza primaria suelen tener consecuencias a largo plazo para los niños, sus familias y la sociedad en su conjunto, además de ser los más costosos de remediar. De las pruebas empíricas procedentes de muchos países se desprende, por el contrario, que una educación de calidad durante la primera infancia puede reducir «la desigualdad de oportunidades», así como las desventajas vinculadas con la pobreza o con características étnicas o lingüísticas.

Es por ello, que a través del MEN y desde la gestación de la política pública para la PI se han generado documentos que permiten orientar el trabajo docente y descubrir a través de ello, concepciones como las competencias en la PI, conceptos de desarrollo infantil, objetivos para la educación de los menores, el papel del profesional docente, el rol de otros profesionales que contribuyen en la educación inicial (psicólogos, nutricionistas, auxiliares), estrategias educativas para promover las CB, concepciones en educación infantil; recursos estos, que se deben adecuar y apropiar por parte de los docentes y las instituciones que prestan este servicio educativo y que deben ser objeto de una movilización pedagógica que beneficie a los menores atendidos y a sus familias, a través de compromisos educativos, laborarles, pertinentes por parte de los docentes que tienen a cargo este tipo de formación, para cumplir con los objetivos esenciales de la política pública de PI.

#### **4.2. Pedagogos clásicos de la educación infantil**

Para considerar la importancia que adquiere la educación infantil en la actualidad, es necesario reconocer los aportes científicos realizados por pedagogos reconocidos de principios del siglo pasado, quienes a través de sus prácticas de clase vislumbran la necesidad de repensar continuamente el papel que ocupa el niño y la niña en la escuela y en la sociedad, bajo estas

apreciaciones, se presentan los aspectos más relevantes de algunos de los pensadores de la educación, para quienes los estudiantes constituyen el sentido de la labor educativa.

Cabe destacar, que estos aportes surgen en el pensamiento europeo y norteamericano; porque son las culturas que más han influenciado en la educación colombiana, y han configurado concepciones, teorías y modos de enseñar y aprender.

#### **4.2.1. Infancia y educación en Pestalozzi**

Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 1746 - Brugg, 1827), es considerado como un reformador de la noción de educación heredada que se propone como la pedagogía de la mayoría de edad. La reforma que incentiva se genera a partir de la promoción de la escuela popular y, por tanto, de la reconceptualización de la idea de formación dirigida al menor, él promueve una pedagogía de la restauración del ser humano, teniendo en cuenta que: “Pestalozzi concibe la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y como una preparación para la educación que la vida procura” (Meylan, 2009, p. 204).

El sistema de educación de Pestalozzi, “se conoce con el nombre de educación elemental, porque consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano: sensitivo, intelectual y moral, siga el curso evolutivo de la naturaleza del niño” (UNED, facultad de Educación). La educación es vista como una experiencia que ayuda al infante a involucrarse en la sociedad, y se ofrece al niño este proceso para que se realice adecuadamente como persona; por su parte, la actividad educativa del docente es vista como un arte. Su método educativo hace uso de la intuición, a través de la cual, se desarrolla todo lo visto en la vida con anterioridad, una de sus máximas sobre ella dice: "el fin es la meta que debemos conseguir, el método intuitivo es el camino correcto que debemos seguir" (Ruíz, 2011).

A partir de una comprensión de la propia trascendencia en la vida cotidiana, Pestalozzi asume un carácter ético humanista en la noción de formación que promueve para la educación popular y que se refleja en la importancia dada la relación familiar; esto, permite pensar en el ser del niño y niña, fuera del anhelo de las pedagogías funcionalistas, pues promueve una educación integral que desborda la escuela, para tocar la cultura, por lo menos en el contexto familiar en donde el amor paternal y maternal, deben ser los márgenes del proceso de aprendizaje ofrecido a los

menores, quienes luego del proceso de formación se afirma ante todo como persona; es decir, como un sujeto capaz de integrarse con la comunidad, no sólo de forma productiva: Así Pestalozzi se destaca por proponer:

(...) una educación integral, que forme el corazón, la cabeza y la mano; la intuición, base de todo conocimiento, y la educación, que es el arte de llevar al niño desde unas intuiciones superficiales y fragmentarias hasta otras intuiciones siempre más claras y distintas; la educación moral, en fin, obra de amor y de fe, que despierta en el niño el amor y el respeto hacia el orden establecido por el creador. (Meylan, 2009, p. 204)

Debido a esta intención, Pestalozzi desarrolla una pedagogía de la restauración que permite el desarrollo de una educación personalista, que sugiere las bases o nociones para la atención integral para PI, sobre todo porque se destaca la individualidad del sujeto; hay que recordar que su concepción de establecimiento escolar estaba muy ligada con la enseñanza del oficio: más que escuelas eran talleres, donde se trataba de aplicar una triple actividad: del espíritu: vida intelectual, del corazón: vida moral y de la mano: vida práctica. En la siguiente carta, el autor plasma la intención educativa de su pedagogía:

Carta III, 7 de octubre de 1818

Mi querido Greaves:

Toda madre que tenga conciencia de su tarea, presumo que estará dispuesta a consagrarse a ella con celo. Pensará que es indispensable alcanzar una clara visión del fin para el cual tiene que educar a sus hijos.

He señalado este fin en mi última carta. Pero queda mucho por decir respecto de los medios que han de emplearse en la primera etapa de la educación.

Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación.

Ninguna facultad de la naturaleza humana debe ser tratada con la misma atención; porque sólo su colaboración puede asegurar su éxito. (Pestalozzi, 1818, Pp. 4,5)

Bajo estos presupuestos, el método aplicado por este autor se conoce como Intuición Global y se basa en tres características importantes a saber: forma, número y nombre: la forma (observar, medir, dibujar y escribir), contribuye para que a los niños se les enseñe a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones; fundamento para las CB en la comunicación y el acceso al arte y la ciencia. El número (relaciones métricas y numéricas), permite enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir, separado de aquellos asociados. Partir de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas; que hoy se toma como base para desarrollar en los niños y las niñas habilidades en matemáticas para la resolución de problemas.

El nombre, se relaciona directamente y de forma casi que inmediata, que permite familiarizarse con otros; nombres y cosas al mismo tiempo que la va reconociendo y comprendiendo. Base para la actual promoción de la lectoescritura. Para Pestalozzi, la finalidad de la educación nueva es conseguir que el sujeto llegue al desarrollo de las capacidades humanas; sin tratarse en ningún caso, de llegar con la perfección absoluta; pues esto, es una utopía; más bien, la concepción Pestalozziana de la educación, convoca al desarrollo del potencial humano, traducido en capacidades (hoy competencias) para desempeñarse socialmente de manera adecuada.

#### **4.2.2. Infancia y educación en Decroly**

Ovidio Decroly (1871-1932), a partir de la relectura de la tradición educativa, propone una serie de cambios en la concepción de la misma, que inciden en la formación de la escuela moderna, debido sobre todo a su concepción de la psiquis del ser infante, ya no mediada por la noción de razón que se infiere de la noción de sujeto trascendental; sino de la niñez en sí misma, que le permite centrar sus esfuerzos en la comprensión del Alma Infantil; esto conlleva a desarrollar un concepto de niñez diferente, debido a que reúne los esfuerzos de los pedagogos anteriores en torno al cómo el niño aprende, ocupándose esta vez, no sólo de los procesos de aprendizaje y generación y reproducción de conducta, sino sobre todo, de la formación subjetiva de un ser complejo, quien a pesar de la clasificación de infante, constituye una dimensión ontológica, ética, política, estética y pedagógica en sí misma; que provoca un recentramiento de la educación en el ser del infante, considerado como un sujeto con derechos.

Con base en, la constitución psico-biológica del niño, Decroly propone la reforma de la escuela a partir de la comprensión del medio de aprendizaje y enseñanza, permitiéndole poner en práctica la síntesis de su comprensión de la educación y su relación directa con la vida, cuando concibe una “escuela por la vida para la vida” que fue el lema de su escuela L’Hermitage fundada en 1907; así, desarrolla la noción de una pedagogía intelectual de los procesos de aprendizaje y formación de sí, de los sujetos, que implica una pedagogía del redescubrimiento de la infancia y de la formación integral, posible de practicarse a partir de la pedagogía de la restauración, que ubican la escuela como el espacio y tiempo de la realización de la infancia, lugar en el que se presupone, el niño tiene las pautas para un desarrollo libre, previsto en el fortalecimiento de los centros de interés y de la pedagogía del redescubrimiento de sí mismo; que contribuyen en el entorno escolar a provocar en los niños y las niñas la curiosidad y el aprendizaje de manera autónoma y no por imposiciones sociales o culturales.

El programa o método de los centros de interés es la organización de un programa escolar unitario, que no tiene implicadas asignaturas, sino que está basado en las propias necesidades e intereses de los niños y proporciona una visión integral de lo estudiado. “Gira en torno a dos grandes ideas: la primera, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones (conocer cómo está constituido; cómo funcionan sus órganos, para qué sirven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades). La segunda, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive (familia, entorno, mundo) y que constituye el marco donde han de satisfacer sus necesidades”. (M, Choprix F & Fortuny)

“Decroly propone que las actividades en cada centro de interés recorran las tres fases del pensamiento: observación, asociación y expresión, en un programa de ideas asociadas en el cual identifica las necesidades vitales reales con los centros de interés” (Malagón, 2005, p. 57).

En el caso del interés Decroly se destaca porque hace evidente la relación del aprendizaje de los menores con su entorno y con su vida, se puede entender esto como una especie de espiral que va tomando todas las interrelaciones que le pertenecen a los menores para su aprendizaje integrado un tipo de escuela que él concibe, ve su aplicación en los programas dirigidos a la

formación de los niños y las niñas, en donde se concibe que el diseño curricular de la escuela, está fundamentado en los centros de interés, como centros de redescubrimiento del ser del niño; así por ejemplo: “i) el niño y su organismo; ii) el niño y los animales; iii) el niño y el medio inanimado; iv) el niño y los vegetales; v) el niño y el medio humano” (Plancke, 2009, p. 257

Reflejan la metodología del redescubrimiento de una pedagogía centrada en la conservación de la esencia de la infancia, que se caracteriza por la capacidad de observación y transformación de las necesidades, en motivos para la experimentación, y hace de la propuesta de Decroly una base de la pedagogía experimental que facilita la modernización de la concepción de educación dirigida a los menores y que fortalece hoy en día, las bases epistemológicas de la concepción de la PI como el espacio y tiempo de aprendizaje en y para la vida. Al respecto Malagón (2005, p. 60) considera que:

La elección de la temática del centro de interés, debe ser significativa y amplia para que permita: alcanzar los objetivos o propósitos (campos de formación), incluir variados contenidos acordes con las competencias previstas en el centro de interés, posibilitar la formulación de subtemas congruentes con el tema, y realizar actividades que posibiliten los aprendizajes que requieren las competencias previstas en el centro de interés.

En este sentido, los centros de interés se convierten en promotores de competencias por cuanto, motivan la curiosidad y la necesidad de aprender en los estudiantes; además, porque en ellos se procura la flexibilidad curricular que orientan la práctica escolar según los intereses propuestos por los niños. Por tanto, el maestro de PI está obligado a reconstruir permanentemente su labor educativa al trabajar con los menores.

#### **4.2.3. Infancia y educación en Claparede**

En el caso de Eduardo Claparede (Ginebra 1873-1940), la pedagogía funcional implica una metodología que se dirige a desarrollar la inteligencia razonable; cuyo procedimiento conlleva a comprender que: “el punto de vista estructural es el qué; el punto de vista del mecanismo es el cómo; el punto de vista funcional es el por qué” (Dottrens, 2009, p. 265), que se propone como una forma integral de comprensión de los procesos de aprendizaje, con un propósito, que atribuye en parte, al carácter finalista de la misma, y teniendo en cuenta, que se trata de un

proceso cognitivo, se revela inacabado en cuanto proceso de aprendizaje, afincado sobre todo en la experimentación como forma de demostración de la intelección.

Claparede centra la educación en la relación crítica entre necesidad e interés, comprendida la necesidad como el motivo de los intereses de aprendizaje de un sujeto; por tanto, como márgenes del desarrollo cognitivo del ser, en relación con su entorno; valora especialmente la experimentación del niño y la capacidad de aprendizaje a partir del juego; de ahí que de acuerdo con Dottrens (2009, p. 269):

Los niños no hacen todo lo que quieren, pero quieren todo lo que hacen; Claparede enseña el juego, actividad fundada sobre un interés, generador de un esfuerzo sostenido (a la manera, por ejemplo, del adulto que se domina) tiende sus energías, reprime su fatiga física o su miedo para conquistar la cima que codicia; todo con el propósito de lograr el objetivo principal de tal método, debido a que: la escuela debe proteger el período de infancia. A menudo lo abrevia quemando etapas que deberían ser respetadas.

Gracias a la educación a partir del juego, Claparede reelabora las concepciones de enseñanza tradicionales, propone una dimensión lúdica en la que la infancia se deja con libertad del reconocimiento de sus propios intereses, y no fuerza en ningún momento a los niños para aprender por obligación.

De ahí que, Su principal preocupación pedagógica sea la de conseguir una escuela activa, en la que prima la necesidad y el interés del niño, consiguiendo la constitución de una escuela a la medida del estudiante.

Para ello, propone que los maestros aprendan a observar a sus estudiantes y trabajen e investiguen a partir de estas observaciones. Es decir que el maestro no educa a un grupo, sino a cada niño en particular, luego de conocerlo a través de sus deseos, actitudes y aptitudes.

Hecho que supone hoy, el respeto por la voz del niño, por su accionar en el aula dentro del proceso de aprendizaje; así como sus ritmos y estilos de aprendizaje; para contribuir con una educación personalizada y por el fomento del desarrollo humano integral o multidimensional.



#### 4.2.4. Infancia y educación en Dewey

La perspectiva de John Dewey (1859-1952), en relación con la infancia, sintetiza una serie de preocupaciones comunes a los pedagogos mencionados hasta ahora; pero innova debido a que centra sus propósitos en el niño y las actividades que realiza, motivadas por necesidades básicas como el alimento, la vivienda y el vestido, necesidades que deben ser solucionadas de forma práctica; es decir, llevando a la praxis los saberes que haya aprendido o esté aprendiendo; en Dewey se desarrolla una perspectiva pedagógica pragmática, caracterizada por enseñar al niño a solucionar las necesidades mencionadas, pero sobre todo cimentando la comprensión de las mismas como márgenes que le permiten vivir en el presente y en relación con otros; pues la solución de las necesidades se produce por colaboración y aplicación de las habilidades en comunidad.

De manera implícita, Dewey en su momento histórico es promotor de las hoy llamadas competencias, porque busca que la educación les sirva a los niños para solucionar problemas y para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana. De tal suerte, que el conocimiento encuentra sentido, valor y significancia por su interacción y mediación en la vida social de los estudiantes. Al respecto:

Dewey decide romper con el intelectualismo que dominaba la enseñanza y se propone incorporar la experiencia del niño a la educación. Concede gran importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática. (Malagón, 2010, p. 70).

En este caso, la escuela para Dewey, es concebida como el espacio en el que el tiempo del aprendizaje de los niños, es organizado bajo el método del problema; para hacer comprobable el pensamiento gracias a la acción, para que éste se transforme en conocimiento significativo para los estudiantes; propone entonces, integrar el saber y la aplicación de éste, de esta manera, Dewey es un precursor de la concepción de competencia, comprendida como el hacer que parte del saber y del ser y que posteriormente fundamenta el fin de la educación.

Los fundamentos teóricos de su escuela, se desarrollan a partir de un concepto de educación atento al contexto que brindan la noción de democracia; así como de la incidencia de la revolución industrial y la influencia de la ciencia moderna, los principios del pragmatismo de la

metodología de la escuela, hecha posible por la comprensión de la experiencia, como la conciencia del aprendizaje del saber que desde la práctica y la aplicación de los conceptos, hace parte de la vida cotidiana en tanto, fin abierto de la educación. De este modo, el fin se vuelve no el término del proceso sino un propósito, de acuerdo con Brubacher (2009, p. 285):

Los fines han de ser elásticos para tratar circunstancias variantes. Deben ser, ellos mismos, “experimentales”, para evitar el riesgo de imposición de propósitos ajenos a los intereses del niño y la coacción que esto conlleva. Con ese propósito Dewey diseña fines globales que incentivan una “educación progresiva”, debido a que la experiencia educativa es, pues, una reconstrucción constante de lo que el niño hace, según de las experiencias que sufre.

Tal mirada de la educación a partir de la concepción de niñez como centro generador de experiencias de aprendizaje progresivo, afecta de una forma positiva la concepción de escuela en todas sus instancias, a nivel administrativo, académico, curricular, sus consecuencias son globales, pero cimentadas en las experiencias personales del niño; de allí que, que en relación con Dewey, Brubacher recalca lo siguiente:

El primer signo de un buen programa y la primera muestra de establecer un fin válido consiste en que está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño, en la que tiene su origen. El segundo es que al actuar sobre dicho programa el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en la ejecución. En otras palabras, maestro, alumno y padres valorizan el programa en términos de “eficacia pragmática” (Brubacher, 2009, p. 287).

En la escuela así concebida, se desarrolla el concepto de democracia que le interesa a Dewey, debido a que se ofrece en un marco enteramente sociocultural, en el que la comunidad académica evalúa el saber cómo un valor tangible del aprendizaje, debido al carácter experimental que lo constituye.

Los propósitos de las reflexiones de Dewey, permiten pensar en la escuela como un lugar de creación y conocimiento integral y abierto a la comunidad, de esta manera se comprende que la educación se centra en “una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia” lo que la promueve como un entidad que está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social. (Brubacher, 2009, p. 293)

En consecuencia, la democracia de Dewey, no solo se queda en el plano de la instrucción, del programa o de la administración de la escuela; va más allá, a la verdadera democratización de la sociedad, hecho que no se comprende en el momento histórico en que él vivió y es posible que aún no se asimile muy bien su legado, en sus propias palabras, Dewey hace esta reflexión:

¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos? (Dewey, 1977, p. 233).

En la Escuela experimental, fundada por Dewey intenta llevar de forma práctica ese tipo de democracia en el trabajo, y la labor de los maestros y maestras, se organiza de manera muy parecida en los niños y niñas, rompiendo las diferencias que se dan en la sociedad. Como se puede observar, a Dewey le preocupa promover la democracia, hoy, es la base para la promoción de competencias ciudadanas, que permiten a los niños y las niñas, participar en la vida escolar y mediar junto con los maestros en el proceso enseñanza/aprendizaje.

#### **4.2.5. Infancia y educación en Montessori**

Las experiencias de María Montessori (1870-1952), quien dirige sus preocupaciones a la re-problematización de la infancia y sus problemas de aprendizaje, con un alto grado de compromiso social, se centran en concebir al niño como maestro, teniendo en cuenta que al preguntársele a Montessori sobre la forma en la que construye sus propuestas, “repite siempre que los propios niños le habían enseñado; luego aclara para sí y para otros, o sea, las leyes esenciales de la educación” (Calo, 2009, p. 296).

Según lo dicho, implica ya, un principio que de acuerdo con las premisas contemporáneas de la pedagogía, conllevan a una mirada dialógica del proceso de aprendizaje y enseñanza, en donde el infante ya no es un receptor pasivo de saberes realizados y comprobados, sino quien los reactiva a partir de sus propias preguntas, experiencias y necesidades. Es así como Montessori propone una escuela activa, un lugar centrado en una educación atenta al tiempo del aprendizaje del infante, desde presupuestos naturalistas, fundados en su formación como doctora en medicina y las bases psicológicas del proceso de aprendizaje, de esta manera:

[...] para ella es necesaria una psicología en acción, que vigile las eclosiones y las revelaciones y comprenda el proceso a la luz de la acción educadora misma, dominando las dificultades y los auxiliares que responden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transformaciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan a actos e integraciones sucesivas (Calo, 2009, p. 297).

El propósito ético de la escuela activa sostenido por la comprensión psicológica del proceso de aprendizaje del niño, permite a Montessori desarrollar experiencias como la de la Casa de los Niños, que da preponderancia a una formación práctica, para fortalecer la libertad de aprendizaje del niño, apelando a sus intereses físicos y espirituales, de ahí que:

El primer motivo esencial de la enseñanza de Montessori no es enseñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu. (Calo, 2009, p. 299)

Concepción que hace de la Casa de los Niños, el lugar en que ellos y ellas tienen la posibilidad de la experimentación, de la aprehensión de las relaciones con la naturaleza y el mundo, desde una puesta en diálogo que les permite dar respuesta a sus inquietudes más íntimas, pero siempre en relación con la realidad, comprendida como el espacio y el tiempo de la puesta en práctica de los saberes aprendidos; de ahí, que el método aplicado en la escuela activa, sea práctico e integral, pues pretende responder a inquietudes del niño, con sus propias palabras y presupuestos para que el niño cree la respuesta y en ese proceso se auto-realice.

De ahí que los presupuestos del método de aprendizaje de Montessori, se base en: el respeto por la autonomía del estudiante, es decir que se le permite su propio autoconocimiento; el respeto por la iniciativa personal, se debe dejarlo actuar sin presiones; hecho que permite la auto disciplina, sin intervención directa e impositiva del adulto; que lo conduce al ejercicio constante de exploración y búsqueda de conocimientos y adquisición básica de los grandes aprendizajes y conocimientos. El papel de los docentes se centra en observar la manera cómo el niño hace sus cosas con iniciativa y autonomía propias, es decir, deja que el niño active sus potencialidades; así, el maestro reflexiona, para luego plantear diferentes alternativas de trabajo en el aula, con base en las sugerencias, inquietudes, necesidades y dificultades manifestadas por los estudiantes.

La pedagogía de Montessori, por tanto, se centra en la acción, como tiempo en el que el niño pone en práctica lo aprendido y materializa el saber de forma integral, debido a que se trata de incentivar la articulación crítica de los procesos de aprendizaje con las realidades que la vida ofrece; sus propuestas se sintetizan en la fundamentación de una educación que acude a la experiencia del aprendizaje del menor, sigue su proceso de autodescubrimiento como ser; un ser del niño que abierto a posibilidades ontológicas, éticas, psicológicas, estéticas y políticas, constituyen su formación; que hace de la pedagogía de la acción una de las primeras formas de la pedagogía crítica, dirigida a la concepción de educación infantil.

#### **4.2.6. Infancia y educación en Piaget**

Jean Piaget (1896 - 1980), es considerado como el padre de la Psicología Genética, a partir de la cual, señala sus postulados para contribuir a la pedagogía infantil; en este sentido, “la relación entre educación y psicología genética responde a factores de diversa índole” (Carretero & Fairstein, s.f., p. 179), que pueden ser educativos, sociales, políticos, culturales, entre otros. Por otra parte, su pensamiento se considera como el predecesor de la filosofía para niños; por cuanto él afirma que los procesos lógicos en los niños, se comienzan a desarrollar antes que los principios del lenguaje; con base en esta premisa, postula los estadios de desarrollo de la inteligencia: “estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (de 0 a 2 años); estadio de la inteligencia intuitiva (2 a 7 años); estadio de las operaciones intelectuales concretas (7 a 12 años); estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad (pubertad y adolescencia)” (Ramírez, 2010, Pp. 29, 34).

Piaget refiere que es la mente del niño la que va al objeto para luego analizarlo; y así, favorecer su desarrollo intelectual, afectivo y social; sin desconocer que este progreso, resulta de un proceso evolutivo natural. “como queda dicho, el aporte de Piaget, da cuenta de los procesos que se subsumen en el comportamiento del sujeto a medida que éste se desarrolla” (Ramírez, 2010, p. 29).

En este sentido, propone que las actividades de enseñanza por descubrimiento deben ser promotoras de la curiosidad, el interés y la creatividad en los niños. Por otra parte asume que “las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento

(aprendizaje interactivo)" [...] "Todo lo que enseñamos al niño impedimos que lo invente" (Piaget, 1969, p. 21). Para corroborar lo anterior, se destaca que:

Piaget (1975 [1947]) señala que la asimilación permite al sujeto incorporar los objetos a su estructura cognitiva, a sus esquemas previos y los transforma en esquemas nuevos. Los *esquemas* pueden definirse como ejemplos de estructuras cognitivas abstractas que reúnen las siguientes propiedades: constituyen una serie de contenidos cognitivos interrelacionados; son mediadores estructurales que controlan la expresión de los contenidos cognitivos; tienen dinamismo, dado que pueden modificarse para ajustarse a diferentes contenidos cognitivos; existen en el nivel sensoriomotor o cognitivo y su función es interpretar la nueva información.

Piaget usa el término inteligencia para designar formas superiores de organización y de equilibrio de las estructuras cognitivas. Es decir, concibe la inteligencia como forma adaptativa más elaborada, más flexible y estable cuando el intercambio entre el organismo y los objetivos que lo rodean sobrepasa lo inmediato y lo momentáneo. Señala que la inteligencia humana es activa y constructiva y lo único hereditario es su funcionamiento. En este sentido, la psicología genética enarbola la bandera del interaccionismo, de tal manera que, en la comprensión de las funciones mentales ni el ambiente, ni el individuo son las categoría analíticas básicas, sino la acción y la interacción. (Ramírez, 2010, p. 28)

Así, en las experiencias de aprendizaje, los niños deben observar, manipular, experimentar, para que formulen preguntas y encuentren respuestas que contribuyen significativamente en la construcción mental; de ahí que los aportes de Piaget se enmarquen dentro de la pedagogía constructivista, que contribuye a la comprensión del mundo complejo. Al respecto:

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar, predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo, pero también afectivo, lo que lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otra lado, el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa. (Carretero & Fairstein, s.f., p. 181)

De mano con lo anterior, Piaget asume los términos de asimilación y acomodación para dar cuenta de la manera cómo los niños y las niñas aprenden y elaboran construcciones mentales, entendidas como la producción significativa del conocimiento a través de la experiencia y la puesta en escena de habilidades cognitivas (memoria, evocación, entre otras) por ello:

Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a estructuras del sujeto) y el proceso de la acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a características de los datos del entorno y así poder incorporarlos). Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a constantes adaptaciones entre las estructuras del sujeto y del medio. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir de procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a la conformación de nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales, cada vez más equilibrados y complejos. (Carretero & Fairstein, s.f., p. 182)

Según lo dicho, para que las fases de asimilación y acomodación se mantengan activas y distintas en el proceso de aprendizaje, se necesita de un proceso de equilibración; entendido como un proceso de regulación que orienta la relación dialéctica entre la asimilación y la acomodación, que da lugar a una estructura mental organizada.

De esta manera, Piaget considera que en el niño no existe una mente vacía; por cuanto a cualquier edad ya ha incursionado en la realidad desde su interior gracias a la interacción social y con el entorno que contribuyen referentes (hoy llamados saberes previos), para la elaboración de constructos mentales que se acumulan como experiencias y que les sirven de conceptos para la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de CB.

#### **4.2.7. Infancia y educación en Vigotsky**

Para Lev Semiónovich, Vigotsky (1896-1934), su postulado esencial radica en una sociabilidad primaria presente en la programación genética que a todo ser humano caracteriza y desde la cual proviene el desarrollo social de la primera infancia que se determina, por su precocidad entendida como aquella etapa entre los 0 y los 6 años, allí, los niños y las niñas

muestran un desarrollo precoz de los aprendizajes, desarrollan con mayor facilidad el habla, adquieren un vocabulario elevado en la lectoescritura, y hacen uso de una curiosidad constante, entre otros aspectos.

De esta manera, la influencia de la sociedad en los menores es innegable; por una parte, el niño posee la capacidad de socializar; y por otra, la familia y el medio le ofrece los mecanismos para hacerla realidad; de esta manera, es como se efectúa el desarrollo del niño:

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño y la niña se entregan a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales” (Vigotsky, 1978, p. 67)

En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado debido a que constantemente interactúa con su madre y esto genera un proceso de comunicación sensorial que el niño asimila como un factor socializante, las caricias entre madre e hijo y viceversa son una manera de comprobarlo, toda caricia es retribuida.

En consecuencia Vigotsky plantea un constructivismo socio-cultural, en este enfoque se resalta que los procesos de aprendizaje están condicionados por la cultura en la que el sujeto nace y se desarrolla y por la sociedad en la que el individuo se encuentra; un niño en un ambiente malsano, tiende a desarrollar malas acciones; en caso contrario, respeta a sus congéneres, los valora y los quiere.

De ahí que en todos los juegos de los niños, con amigos reales o imaginarios, se presente la interacción social, en la cual uno de los dos “aprende” y el otro “enseña”, y viceversa. A esto Vigotsky llama: “proceso de internalización”, donde los factores del aprendizaje se enmarcan en acciones sociales y culturales (juegos o realidades) estas, Indudablemente se cambian en actos de comportamiento; esto también obedece y responde de acuerdo a la influencia social y psicológica a través de las manifestaciones socioculturales, históricas y políticas a través de elementos y signos que se incorporan.



De esta manera, los procesos cognitivos que se realizan en la mente del niño de carácter intrapersonal, cuando son compartidos con la sociedad u otros niños, se transforman en interpersonales en lo que se va constatando la presencia de sucesos evolutivos mentales, también llamado: “proceso de mediación” (Vigotsky, 1978, p. 69); por cuanto, con la ayuda y la intervención de los adultos u otros infantes, el niño desempeña sus actividades tomando como eje los paradigmas de sus entornos, de este modo, la realidad de ellos se basa en las relaciones sociales inter e intrapersonales.

Efectivamente, se presentan los procesos psicológicos elementales, correspondientes a relaciones primarias y de objetivación y procesos superiores, como la subjetivación conceptual que cada infante va estructurando para darse a entender.

Los procesos psicológicos elementales son comunes al hombre, ejemplo de ello son la memoria y la atención. Los procesos superiores, se caracterizan por ser específicamente humanos. Se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura, (EcuRed) se puede observar la influencia de los carnavales, las aficiones musicales o en la conformación y afición por determinados equipos deportivos; los niños asumen de la sociedad sus parámetros vinculantes a la cultura y aman sus fiestas y defienden a sus oncenos. Desde este punto de vista, las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica son la unidad de análisis de base, sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual; diferentes experiencias culturales, pueden producir diversos procesos de desarrollo.

En este punto es necesario abordar la zona del desarrollo próximo, llamada así por Vigotsky, o el espacio que existe entre actividades que el niño puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda y la orientación de un adulto o de un niño más avanzado que él, que generalmente se denominan líderes. Al respecto:

El niño es quien construye su conocimiento, pero la actividad constructivista que realiza no es individual, sino interpersonal. En la educación escolar, hay que distinguir entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo (nivel de desarrollo real) y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas (zona de desarrollo potencial). La distancia entre esos dos puntos, llamada zona de desarrollo próximo, delimita el margen de la incidencia de la intervención educativa. El docente debe intervenir precisamente en aquellas actividades

que el niño aún no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a resolver si recibe ayuda pedagógicamente conveniente. (Malagón, 2005, pp. 32, 33)

De ahí que la educación en las escuelas o en las familias o en la sociedad en general, debe proveer, al niño de diferentes oportunidades de aprendizaje, que los adultos deben brindar para mejorar el nivel de desarrollo del niño, y así, es posible que la zona de aproximación del desarrollo pueda ser valorada fácilmente. Esta evaluación se hace observando al niño en sus interacciones sociales, en sus momentos de juego y en sus conversaciones con otros, contrariamente; en la sociedad actual que se le prohíbe al niño participar de conversaciones y asuntos de mayores. De ahí la importancia de valorar positivamente la inserción de la infancia en la vida social.

Entonces, los niños al verse impedidos en el uso de la palabra y de la acción en la vida social, en los asuntos de los mayores, se valen del juego simbólico para expresarse y asumir el protagonismo: son el papá, la mamá, la maestra, el héroe, el villano y sus discursos recrean lo dicho por los personajes y en menor medida crean sus propios discursos, alcanzándose a notar la relación entre lo interpersonal y lo intrapersonal.

Es posible afirmar que para Vigotsky, el desarrollo de los procesos elementales y superiores, enmarcados en el aprendizaje del ser humano se refleja en el niño cuando hace uso del juego. Mediante el juego, los niños elaboran una serie de significados abstractos, separado de los objetos del mundo o de las cosas reales, que supone una característica crítica en el desarrollo de las funciones mentales superiores, como cuando da sus primeros consejos a los padres: “podeso no pegue a mi mamita porque me duele”, frases infantiles como ésta, trascienden en la vida social y familiar y hacen reflexionar a los adultos.

Vigotsky, es quien propone científicamente el juego como instrumento y recurso socio-cultural, para él, los juegos, juguetes y ludotecas, asumen el papel de ser un elemento impulsor del desarrollo mental en los niños; de esta manera es posible facilitar el avance y desarrollo de procesos internos y psicológicos tales como la atención y la memoria facultativa, nadie mejor que un niño en un juego es capaz de proponer reglas, de cumplirlas o incumplirlas, de permitir quien juega y quien no, y de tener la suficiente memoria y entendimiento para recordar cada una de las reglas creadas en el transcurso del juego e imaginar variantes que lo haga mucho más

interesante, por tanto, el juego está ligado al desarrollo mental de la niñez. Concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad, de ahí que sea la estrategia metodológica por excelencia para aprender en la PI.

Se analiza además, la evolución del juego en la edad infantil, y encuentra dos fases que proponen diversas maneras de aprender a aprender. Una primera fase, que va de los dos a los tres años; los niños juegan con los objetos según el significado que su mundo social inmediato (la familia: la madre le dice al hijo mostrándole una muñeca: mu-ñe-ca, separa las sílabas de la palabra para acentuar el significante que desea que el niño aprenda y guarde en su memoria como representación) les otorga.

Así se puede observar que esta primera fase tendría, a su vez, dos niveles de desarrollo: en el primero, aprenden lúdicamente las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio-cultural (Raby, s.f.), tal y como el entorno familiar se lo transmiten. En el segundo, aprenden a sustituir simbólicamente las funciones de dichos objetos; o igualmente a otorgar la función de un objeto a otro significativamente similar, liberando el pensamiento de los objetos concretos. Así se aprende, en consonancia con la adquisición social del lenguaje (silabeo materno), a operar con significados (representarlos en la mente y recrearlos con la imaginación). Todo objeto con forma esférica, por ejemplo, puede transformarse en un balón y servir para anotar el gol más importante del juego.

La segunda corresponde desde los tres a seis años, Vigotsky (1978) la llama fase del "*juego socio-dramático*", y es cuando se despierta el mayor interés por el mundo de los adultos y lo reconstruyen mediante la imitación, lo representan; por ejemplo una mesa cubierta representa la casa y los niños participantes en el juego son la familia con sus diferentes roles.

Así pues, se avizora un notable avance que le va permitiendo al menor superar su egocentrismo; este desarrollo resulta en un intercambio de actividades y/o juegos imitativos, que por lo tanto, le permite al adulto conocer algunas características de su entorno inmediato. Se involucran en el tipo de juegos donde ellos son la maestra, el bombero, el papá, la mamá, el policía, entre otros.

Manifiestan así su percepción de las figuras familiares y sociales más próximas y significativas para ellos.

A medida que el niño crece, se incrementan aún más: el juego dramático, la representación teatral y musical con carácter lúdico, y pese a su timidez propia de la edad, el juego se convierte en un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas.

Como se puede observar, los diferentes pensadores clásicos referenciados en este trabajo han aportado con ideas valiosas para contribuir con una educación promotora de competencias; cada uno de ellos, en su momento histórico, geográfico y social, hace aportes educativos, que permiten su reflexión y transformación permanente; más aún, si es la educación que se ofrece a los niños desde la PI, que es la etapa vital en la cual se generan las bases para futuros aprendizajes y procesos de socialización en la escuela, la familia y la sociedad.

#### **4.3. Política pública de Primera Infancia**

En el contexto colombiano, se toman los referentes de pensadores de los siglos XIX y XX, para sentar las bases de la noción contemporánea de PI, que de acuerdo con la política pública, concibe la niñez así:

Conceptualmente el niño desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social, sujeto pleno de derechos, activo y en proceso de construcción. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en construcción. (MEN, 2006, p. 30)

Como se puede observar, el concepto es prácticamente una síntesis de todas las consideraciones anteriores, con la marca singular de las concepciones psicopedagógicas de Piaget y Vigotsky, pero que al insertarse en el contexto colombiano, permiten cimentar las bases epistémicas sobre las que se desarrolla el concepto y sus formas de aplicación, en las metodologías que de acuerdo con la época actual, fortalecen o motivan el aprendizaje en los niños.

En la actualidad, este aprendizaje se centra en el desarrollo de competencias, que como fines abiertos, permiten plantear el ser y estar siempre en construcción, debido a que se trata como proceso cultural, de una formación de cero a siempre, como reza el lema que expone el concepto de PI de forma contundente y que ofrece posibilidades de interpretación a maestros y maestras no sólo de los ciclos preescolares, sino para la educación básica, media, incluida la superior; en tanto, en dicha instancia se observarán los resultados efectivos de la promoción de competencias en los estudiantes como sujetos pensantes y creadores desde los primeros años de vida.

De esta manera, se conlleva a comprender las competencias como producto de un proceso epistémico de reflexión hacia las acciones presupuestas como logros, en su desarrollo; de este modo, las competencias antes que fines, revelan las necesidades del entorno en el que se proponen como estrategias de formación, de ahí que sirvan como margen crítico de relectura de las prácticas pedagógicas que se evidencian en la cotidianidad; así:

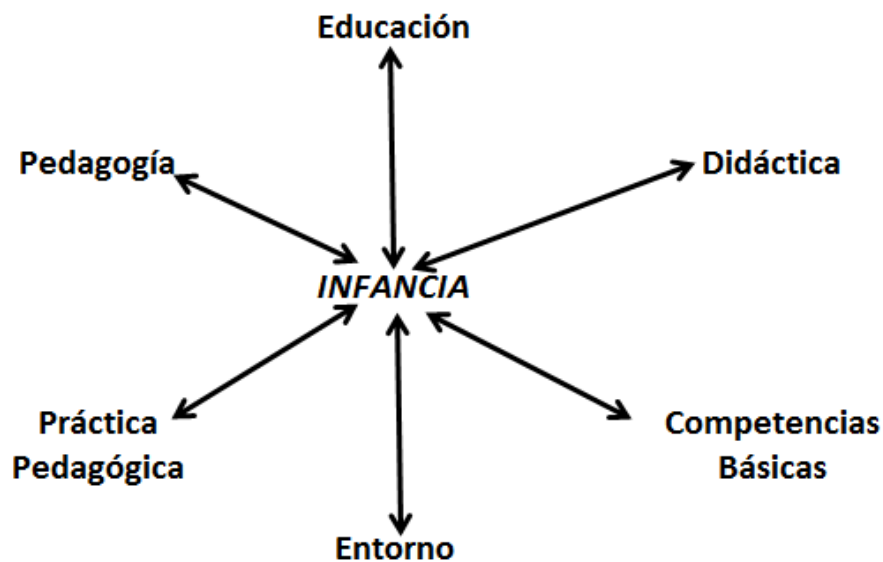
Se considera que es a partir de la cotidianidad de los niños, que los maestros deben diseñar y orientar proyectos pedagógicos para el mejoramiento de la formación social y cognitiva de los niños y no partiendo de los resultados de pruebas. Así, la elaboración y puesta en marcha de estrategias pedagógicas a partir de los resultados de la prueba, contribuye a que los maestros continúen preparando a los niños para que alcancen buenos resultados en las diferentes evaluaciones que les sean aplicadas, y no para plantear preguntas y solucionar problemas propios de su entorno. (Pinilla, 2010, p. 109)

El análisis anterior, permite subrayar la importancia de una noción de competencia fruto de un proceso de reflexión y apropiación epistémica, que permita el desarrollo desde las prácticas académicas bajo los presupuestos de una educación en contexto, que forme niños competentes, no en el deseo de los adultos, sino en las formas de apropiación y problematización de su entorno inmediato, que se muestra problemático en sí mismo, tal como destacan las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias, como resalta Pinilla:

Aguilar y Betancourth (2000) plantean que la escuela está llena de contradicciones, las cuales imposibilitan el desarrollo de una cultura democrática, a la vez que constituyen el entramado mismo de la cultura escolar. Estas contradicciones de la escuela son reseñadas de la siguiente forma: la escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce la desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la

participación; es heterónoma y pretende desarrollar la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia; forma para las competencias culturales comunes y pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente; es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos; es aparentemente neutral, pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos y no como producto de una selección cultural. (Pinilla, 2010, p. 111).

En este entramado de dificultades es en donde se intenta desarrollar las competencias que en un principio culturales, pasan después al filtro de las capacidades de respuesta autónoma, a partir del que se transforman en formas de medición de resultados de conductas aprendidas y en donde lo cultural del ser competente del niño, se observa en la repetición de los modelos a seguir; por lo tanto, se evidencia la contradicción que expone la práctica pedagógica y la falencia de maestros y maestras al momento de ofrecerla a los estudiantes. Al respecto, en la gráfica 2 se retoman aspectos vitales para la formación integral en la PI, en donde la promoción de competencias es un problema que, atañe tanto a la dimensión didáctica como a la comprensión epistémica crítica de la propia práctica docente:



**Gráfica 2: Marco epistemológico sobre las CB en la PI**  
**Fuente: Esta investigación**

Las reflexiones que sintetiza el esquema presentado, tienen como sustento central las diversas nociones de infancia y educación en el contexto de la pedagogía y su devenir, como márgenes que hacen posible delimitar un concepto de infancia. Además, permite determinar los campos de acción de, por y para la promoción de competencias en PI, desde los cuatro pilares fundamentales en la educación: Ser, hacer, saber y convivir.

#### **4.3.1. Los pilares fundamentales de la educación preescolar en Colombia**

La relación entre los pilares fundamentales que permiten sustentar la concepción de competencia en la educación inicial, permite pensar en una red de conceptos y prácticas cuyo centro es la infancia, sus intereses y actividades. De este modo los pilares constituyen dimensiones que tienden a integrar y que pretenden constituir, como finalidad de la educación, un proceso dirigido hacia la formación de un ser humano integral, quien capaz de ser-hacer-conocer-convivir, expondrá en la vida cotidiana sus competencias:

- **Ser:** guía al niño en su propio desarrollo de la personalidad, en términos de la interacción en la sociedad, porque con los otros es que aprende valores, hábitos y actitudes que lo conducen a pertenecer al grupo (familiar y social), estos aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia sobre todo lúdica. Al respecto, Gelvez (2007, p. 73) considera que:

Aprender a ser, significa desarrollar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento e imaginación. Por ello, las experiencias iniciales deben propiciar descubrimientos y experimentaciones con el cuerpo, las realidades sociales, físicas y culturales. Las vivencias en artes, juegos y tradiciones, impulsan la creatividad, la imaginación, el buen humor, la espiritualidad y en últimas, la constitución de sujetos particulares enriquecidos y enriquecedores en el interjuego de la socialización.

De ahí que, las prácticas desarrolladas por maestros y maestras, para promover el ser de los niños deben ser lo suficientemente motivantes y enriquecedoras, con base en la experimentación y la interacción directa con el contexto y con otros; así el estudiante desde temprana edad adquiere la capacidad de ser frente a diversas situaciones cotidianas y de aprendizaje. De esta forma, tanto niños como niñas desarrollan una adecuada personalidad, que les permite interactuar asertivamente dentro de diferentes grupos sociales a los que pertenecen, como: La familia, el barrio, la escuela, el aula, los amigos, entre otros.

- **Conocer:** hace referencia a comprender de la información que recibe del entorno, y a la manera cómo se desempeñan las habilidades para entender, describir, explicar, relacionar y predecir, expresadas mediante el lenguaje. En este orden, el conocer implica:

[...] el desarrollo de la memoria, del pensamiento, la percepción y las emociones; incentivar la capacidad de asombro, de hacer preguntas, de formular hipótesis, de construir un juicio autónomo, de utilizar los conocimientos previos para suscitar aprendizajes, buscar y analizar información, articular conceptos con prácticas, comprender y desarrollar la inteligencia. (Gelvez, 2007, p. 73)

- **Hacer:** la relación entre el ser y el conocer conducen al niño a asumir retos que debe resolver y lo hace mediante procedimientos o secuencias, con las que realiza las acciones. El hacer se desarrolla en forma paulatina, mediante la práctica. Desde esta perspectiva, los niños y las niñas desde temprana edad deben aprender haciendo; pues únicamente el hacer cotidiano genera aprendizajes significativos para toda la vida; sobre este particular, Gelvez (2007, p. 73) plantea que el niño al aprender a hacer:

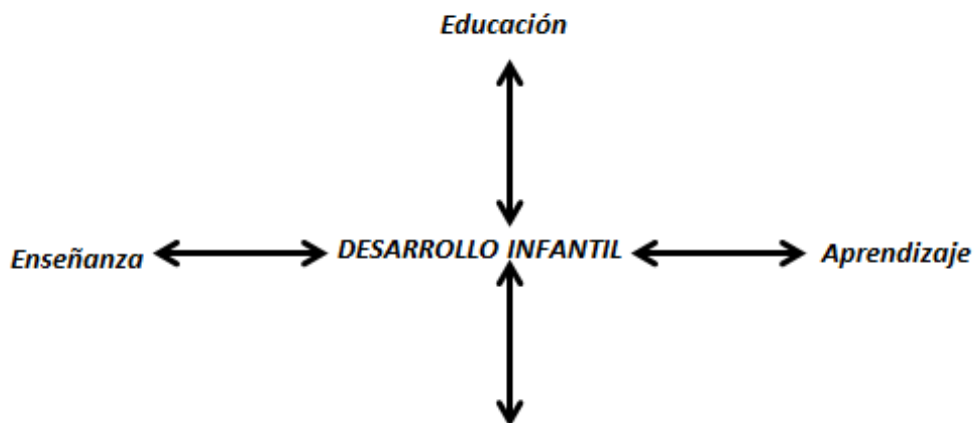
Pone en práctica sus habilidades, gracias a un pensamiento complejo, a la posibilidad de adquirir aprendizajes dispersos y a conjugarlos de manera eficiente; logra desarrollar la observación, planeación organización de acciones, seguimientos de instrucciones, evaluación de acciones y logros, incorpora la disciplina, la capacidad e iniciativa de enfrentar problemas y de trabajar en equipo.

- **Convivir:** promueve la formación de actitudes, sentimientos, valores y cualidades morales, en los niños y niñas a partir del trabajo y del juego cooperativo y democrático, que incide de manera particular en las relaciones interpersonales y las transformaciones de las sociedades. Para Gelvez (2007, p. 74), aprender a vivir juntos implica: “el descubrimiento de sí mismo para el descubrimiento del otro como igual y diferente, compartir intereses, proyectos, sueños y deseos. Aprender a medir las acciones a través de una acción comunicativa desde el respeto”. Según lo anterior, En la educación para la PI se debe promover la valoración positiva del género para que niños y niñas se respeten, valoren y complementen en la interacción social, el juego y el aprendizaje.



### 4.3.2. Importancia de la educación en PI

Como se plantea en la presente tesis, la educación para la población infantil ha avanzado en Colombia, se orienta además, con los aportes de diferentes pensadores como Dewey, Montessori, Decroly, entre otros; para quienes los estudiantes y su desarrollo integral es la clave para la construcción de unas sociedades cada vez más equitativas, democráticas y participativas; así, educar desde la PI se reconoce a los niños y las niñas como sujetos con derechos, que merecen por parte de la sociedad, el Estado y la familia, su protección y desarrollo; para el caso que compete, desde el entorno institucional se ofrecen escenarios educativos para que los estudiantes desarrollen competencias traducidas en la capacidad para emplear los saberes, actitudes y demás ámbitos que forman parte del ser humano en la resolución de problemas y el planteamiento de posibles soluciones ante las dificultades y situaciones que se presenten como pretextos de aprendizaje. Al respecto, se establece que las relaciones entre infancia, educación y pedagogía son más que una dialéctica en la que se presupone la noción de formación, desde los presupuestos de la enseñanza y el aprendizaje; en la gráfica No. 3 se establece la interrelación de estos componentes en torno al desarrollo infantil integral.



**Gráfica 3: Relación educativa para la PI**  
**Fuente: Esta investigación**

Al analizar este esquema, se reconoce que en torno al desarrollo infantil integral convergen los elementos descritos, en la comprensión del acto educativo; a su vez constituyen el fundamento de los diseños curriculares y prácticas que se ofrecen a los niños, que además combinan diferentes estrategias para el desarrollo de las competencias de forma integral.

La articulación de los elementos permite pensar en el proceso de formación de los menores, como un proceso creado en su propio entorno; un contexto que está referido a los intereses del niño en diálogo con los del adulto, pero que se distingue en la medida en que se trata de pensar en el centro de las relaciones de diálogo y producción de discursos que giran en torno a la promoción de las competencias que el niño va desarrollando desde sus relaciones familiares y que son la base para las que posteriormente potencia en el entorno institucional.

El proceso de comprensión de la relación maestro-estudiante, permite sobre todo al docente, desarrollar sobre la noción de infancia, competencias de escucha y diálogo con base en los intereses del menor; esto equilibra las relaciones, no desde el paternalismo como posible solución de las relaciones, sino desde la estimulación crítica que permite el diálogo con base en la dinámica que permiten, los paradigmas propuestos sobre la PI, referidos por Gallego (2010, p. 205), así:

1. La necesidad y derecho inalienable del niño a una educación oportuna y pertinente a sus necesidades y características.
2. Concepción del niño como un sujeto que aprende, con características propias individuales y de su etapa etaria.
3. Concepción de la educación de la primera infancia como complemento de la educación familiar.
4. La educación de niños pobres ha de ser de mayor calidad.
5. Validez de una diversidad de modelos operativos de la educación de la primera infancia.
6. Considerar que en el quehacer educativo existe un conjunto ampliado e integrado de diversos factores (familia y la comunidad educativa).

Así el menor, es considerado un ciudadano más con derechos y deberes vigilados por los padres, acompañantes y profesionales de la educación, que asumen la responsabilidad, tanto de los niños y las niñas, como de sus actuares. Los procesos de alienación no son permitidos en la formación de los menores; sin embargo aún persisten prácticas tradicionales que los promueven, estos deben quedar al margen, si se proponen otras dinámicas que se interesen por trabajar en función de la promoción de las CB; porque los niños y las niñas, pueden aprender por sus propios medios, gustos y razones; (la constitución política colombiana de 1991, trató de impedir

que se educara a la niñez bajo parámetros religiosos o sectarios pero no se comprendió este alcance).

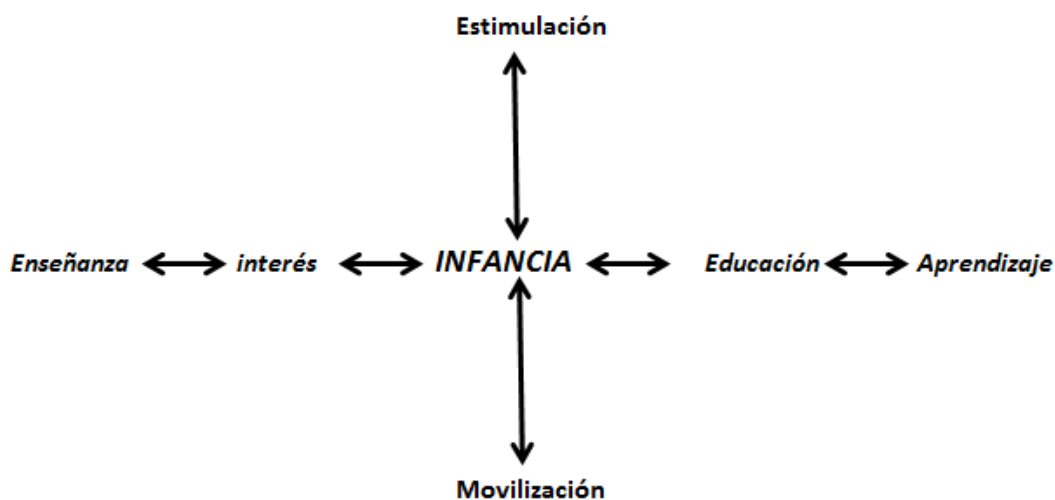
Hay que recordar que la primera educadora de la infancia es la familia y es desde ella que se muestran los paradigmas a seguir en el transcurso de la vida; éstos se comprenden con más profundidad en el entorno institucional, de ahí que, sea la escuela el lugar por excelencia para velar por la formación integral de niños y niñas, al valorar las raíces, los presaberes, los imaginarios y comportamientos que traen desde el hogar, para que así se replanteen formas de pensar, ser actuar y convivir, en procura de un desarrollo integral que dé cuenta de la formación de sujetos pensantes, con capacidad para interactuar a pesar de la diferencia y estén en condiciones de plantear formas de trabajar, aprender y comprender diferentes fenómenos de la realidad.

#### **4.3.3. La didáctica de la educación infantil**

De acuerdo con los aportes de Dewey, la creación de los centros de interés del aprendizaje, ofrecen estrategias que hacen de la práctica de la enseñanza un arte. Con ese horizonte para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, la estimulación, la socialización y desarrollo de los procesos cognitivos para la resolución de problemas, hacen parte del proceso de formación integral de la educación infantil, que relacionada con la noción de competencias, permite desarrollar en los niños habilidades, motivaciones, aprendizajes, actitudes y valores para ser competentes; de ahí que, los diversos contextos y pretextos de aprendizaje, movilicen al interior del proceso enseñanza/aprendizaje las CB. Al respecto de la didáctica de la educación infantil centrada en el desarrollo de CB, Pérez Gómez (2007) considera que:

La sociedad dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales. (Pérez Gómez [2007] en Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritza, s.f., p. 2)

Según esta apreciación, la educación infantil, no debe centrarse en la acumulación de contenidos académicos por parte de los niños, sino más bien involucrarlos hacia la toma de decisiones, la participación activa en la vida social y estudiantil, así como al gusto por aprender, para hacer más significativo el aprendizaje. Por tanto, las prácticas pedagógicas movilizadas a través de los centros de interés desde el diálogo y la escucha, permiten aprovechar la relación del niño con aquello que le ofrece el entorno como pretexto u oportunidad de aprendizaje. En esa perspectiva, el trabajo de aula debe integrar tanto los intereses de los niños como las perspectivas sociales; tal como se plantea en la siguiente gráfica:



**Gráfica 4: Aspectos esenciales para el desarrollo de competencias**  
**Fuente: Esta investigación**

Los anteriores elementos del desarrollo integral del niño y la niña, permiten estimular desde los diversos espacios que pueda ofrecer el entorno, sus capacidades y potenciar las competencias que forman al ser humano desde la infancia; es decir, un ser con la capacidad de modificación y movilización de centros de interés para su educación. Así, la educación “ya no está centrada en el docente y la escuela, sino en el sujeto aprendiz” (Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritza, s.f., p. 3).

Por tanto, la enseñanza que se ofrece a niños y niñas en el entorno institucional convoca al maestro a ser reflexivo, creativo e innovador, puesto que, se hace explícita la necesidad de fomentar en los estudiantes la capacidad para pensar, aprender, ser sociables y solucionar problemas. En consecuencia, para el contexto educativo del CMB, es necesario que la educación

basada en el desarrollo de CB en la PI favorezca “la consecución de un aprendizaje más funcional [...], lejos del aprendizaje academicista de la educación tradicional” (Muñoz, et. al., 2010, p. 2); por tanto, dentro de la dinámica de trabajo se plantea la necesidad de abordar las prácticas escolares a través del proyecto lúdico pedagógico, del cual se reflexiona a continuación.

#### **4.3.3.1. El proyecto lúdico-pedagógico**

El arte de aprender y enseñar, desde una concepción integral del ser competente, permite proponer que el juego sea uno de los ejes de tal arte, propuesto como una práctica pedagógica que posibilite las relaciones de equilibrio, que pretende el diálogo de saberes entre docentes y estudiantes, enfatizando en una comprensión amplia de la noción de infancia que integre los estímulos, movilizaciones, centros de interés y la formación; provocando una comprensión amplia del aprender y del enseñar que transforma de igual manera, el concepto de maestro y maestra y su rol en el aula; en tanto, se asume como la persona que hace del aprender y el enseñar un juego, que desarrolla una lúdica del saber ser niño y en ese saber, del saber crecer.

Bajo estas consideraciones, el proyecto lúdico-pedagógico se convierte en una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje significativo; y por ende, las CB. En tanto, en ellos se considera que “los niños y las niñas son sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y además, se tiene en cuenta para su elaboración una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual” (MEN, 1998, p. 3). En tal sentido, se asume de entrada que desde la PI, en el entorno institucional, se debe considerar a esta población infantil como cognoscentes y no como simples receptores de información.

Si se quiere que el niño y la niña adquieran competencias para desenvolverse mejor en el futuro, la manera más expedita es mediante el juego, puesto que es una actividad que no requiere imponer criterios, y en donde, cada cual muestra y da lo que tiene y sueña. En el juego el niño se libera de toda carga emocional, se siente libre y con ganas de conquistar el triunfo, de ser el mejor; y es ahí en donde se lo propone como mecanismo de aprendizaje voluntario y sobre todo creador.

Así, a través del proyecto lúdico-pedagógico, se reconoce que “la actividad es la que le posibilita al niño y la niña aprender y que el juego es la actividad rectora, que permite pasar del egocentrismo a compartir con los demás; y también, que cada niño tiene sus propios ritmos de aprendizaje” (MEN, 1998, p. 28); de tal manera que el niño disfruta de aprender, experimenta, socializa y a la vez, aprende con otros.

De ahí que, el proyecto lúdico-pedagógico, permite la integración de las áreas del saber para “responder a la forma globalizada e interdisciplinaria en que por sí mismos los niños descubren y conocen el mundo” (MEN, 1998, p. 28); de esta forma, en el aula y en el contexto se visualiza un aprendizaje y una formación integral, que dé cuenta de la multidimensionalidad del sujeto, de ese niño y esa niña que aprende a comprender y a interactuar en el mundo social, familiar, académico, cultural, entre otros. Por tanto, el aprendizaje no se concibe de manera fragmentaria o por áreas separadas, más bien, se posibilita el encuentro y complementariedad entre las disciplinas para solucionar desde varias visiones un mismo problema; hacia esto, es que debe apuntar la educación con base en el desarrollo de las CB, a que sean los estudiantes capaces de utilizar el aprendizaje y los aportes de las diferentes áreas del conocimiento en procura de solucionar problemas o plantear alternativas a los mismos.

Además, en ellos, el rol del maestro se convierte en guía, acompañante, motivador y orientador de procesos de enseñanza, para que así los estudiantes aprendan a concluir respuestas, hacer conjeturas y “generar más inquietudes de conocimiento, en la medida que los niños van profundizando en lo que quieren conocer y hacer” (MEN, 1998, p. 28). De tal manera, que la planeación y ejecución de las acciones pedagógicas son negociadas entre maestros y estudiantes con miras a acceder al conocimiento y saber qué hacer con él en contexto.

Así mismo, el proyecto lúdico-pedagógico requiere de un proceso de investigación tanto por parte de maestros y maestras, como también de los estudiantes, de manera permanente; “se analiza lo realizado y se establecen acuerdos” (MEN, 1998, p. 28); de tal manera, que los estudiantes hacen uso de la palabra para lograr negociaciones en procura de desarrollar aprendizajes significativos; por tanto, el maestro está llamado a “comprender qué es lo que les inquieta a los niños y las niñas, qué les interesa conocer y hacer” (MEN, 1998, p. 28); de tal

suerte, que en las prácticas pedagógicas diarias se destacan aspectos, teorías, conceptos y vivencias que son relevantes para los niños.

Algo que es necesario destacar, es que dentro de la didáctica de los proyectos lúdico-pedagógicos, cobra especial importancia el uso de la pregunta, la cual debe ser lo suficientemente motivadora para que los estudiantes sientan deseo aprender, para “descubrir un poco más allá de lo evidente” (MEN, 1998, p. 28) aspectos o conocimientos que usualmente pasan inadvertidos y que, por lo mismo, se olvidan fácilmente. En este sentido, gracias al manejo de la pregunta se rescata la voz del niño y la niña para que así se fomenten habilidades comunicativas que a futuro les permite argumentar, proponer, discutir, discernir, falsear, entre otras capacidades para comprender a profundidad el conocimiento adquirido en las aulas.

Otro aspecto relevante de los proyectos lúdico-pedagógicos, es “asumir el valor del error constructivo como posibilitador de conocimiento” (MEN, 1998, p. 28), hecho que transforma de manera drástica los ambientes, de aprendizaje, puesto que los estudiantes aprenden a través del diálogo, la interacción, la valoración de su humanidad con sus potencialidades, dificultades, carencias, problemas y expectativas de aprendizaje. Para ellos, el error se convierte en un insumo de aprendizaje y no en un elemento sancionatorio que deteriora sobre manera el proceso de adquisición de conocimientos y el desarrollo de CB. En este sentido el MEN (1998, p. 28) es enfático al considerar que:

Son los niños de tres a cinco años en quienes el juego, la comunicación, el afecto y las manifestaciones de ternura son básicos para su desarrollo. Por tanto, abordar proyectos lúdico-pedagógicos requiere la comprensión en docentes, familia y comunidad, de lo que implican procesos y ritmos individuales de aprendizaje y su relación con los procesos de desarrollo en los niños.

Lo anterior, deja entrever que a través del proyecto lúdico-pedagógico, se respeta la forma o formas como aprende cada niño y niña, el reto por parte de maestro y maestras, consiste en adaptar el conocimiento, las situaciones de aprendizaje, los momentos y los recursos, de acuerdo con la individualidad de cada integrante del grupo escolar; reconocer que el grupo es heterogéneo; y por tanto, no todos aprenden al mismo ritmo y de la misma manera; de ahí que esta estrategia para trabajar pedagógicamente con los niños de PI es dinámica, flexible y

motivadora; por su parte, la participación activa decidida del maestro o maestra contribuye a la “generación de posibilidades y oportunidades de aprendizaje y conocimiento para todos” (MEN, 1998, p. 28).

Así, pues, gracias al proyecto lúdico pedagógico, se desarrolla en el niño la capacidad para hacerse así mismo, adaptándose continuamente a un mundo que cambia cada vez más aprisa, sobre todo con el uso de las TIC<sup>2</sup>, que el niño desde muy corta edad ya maneja; por eso, es imprescindible ayudarlo a conquistar con la mayor rapidez posible cierta autonomía, ayudarlo a conocer el mundo que le rodea, el ambiente natural, social, tecnológico, cultural y las formas de trabajo humano.

Es de conocimiento general que para lograr el desarrollo de los niños en la PI se debe hacerlo mediante la práctica del juego, puesto que esta función es esencial en ellos y se ejerce espontáneamente y la mayoría de las veces sin ayuda, aunque también puede ser orientado por el docente que se comporta como un jugador más, no como una persona autoritaria.

De ahí la importancia de la lúdica dentro de las prácticas pedagógicas a través del planteamiento de proyectos lúdico-pedagógicos; pues a través de los juegos tanto sociales como simbólicos se despierta en los niños el deseo de exploración, de inventiva, de intervención, de ahí la importancia de utilizar el juego como medio de actuar para comprender.

#### **4.4. La Práctica Pedagógica**

La práctica pedagógica en la edad infantil, se reviste de una inusitada forma de educar desde la ternura y la tolerancia, la infancia es una etapa que requiere, más que didácticas de ejemplos, es un momento de imitación, el niño todo quiere recrearlo y es así como se aprende y se comprende desde la teatralidad de la realidad que en la mente infantil se promueve como competencia para la vida.

La infancia no necesita de conceptos definidos ni delimitados, se educa desde la generalización y la globalización, el niño asume criterios que sus padres o sus tutores muestran; y determina si están bien o mal utilizados y lo esencial, procura construir el suyo propio. Así, el

---

<sup>2</sup> Tecnologías de la información y la comunicación.



papel del docente es el de cuestionador del saber, para llevar al niño a profundizar su conocimiento.

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas deben ser concebidos como seres “históricos, sociales y culturales” (Lafrancesco, 2004, p. 50); por tanto, las prácticas pedagógicas deben promover la formación integral, y dentro de ella, las CB, esenciales para adquirir los fundamentos necesarios para lograr aprendizajes posteriores cada vez más complejos.

De tal manera, que el niño con base en sus respuestas se vuelve recurrente, creativo, cuestionador y desde su corta edad, pero con imaginativa mentalidad propone respuestas, no siempre acertadas, que se deben hacer notar al niño para que las adecue a la realidad o reconstruya el andamiaje del aprendizaje adquirido y así, el mismo lo reconstruya. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben repensarse continuamente, para evitar así, “problemas como rutinización, improvisación y estatismo” (Torres, 2001, p. 14), que en nada contribuyen al aprendizaje de los estudiantes; y más bien se procure mejorar y hacer más contextualizada la labor educativa para la promoción de CB.

Por esto, tanto los pedagogos referenciados en este trabajo, como la política pública de PI y los lineamientos curriculares para la educación preescolar, plantean el desarrollo de una práctica pedagógica constructiva, porque el mismo niño elabora constructos mentales, que el maestro o la jardinera deben motivar, más no ofrecer todo hecho como se hace desde la pedagogía tradicional; sólo así, se puede presentar el aprendizaje significativo, con base en el hacer y en el compartir y no exclusivamente en el saber.

Por otra parte, la socialización en este período es clave para la práctica pedagógica, pues el niño aprende mejor cuando trabaja en grupo, cooperativamente; así, va adquiriendo la capacidad de socializar con otros por medio del lenguaje, a la vez que aprende a asumir roles voluntariamente y no obligatoriamente. De ahí que la práctica pedagógica no deba reducirse al seguimiento estático de un plan de estudios predeterminado, sin la debida participación de los niños y las niñas; sino más bien basarse en la contextualización de saberes y estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de las CB para garantizar una educación de calidad para la PI.

Si dentro de la práctica pedagógica se asume la comprensión integral del ser humano, entonces las clases “evitan el transmisionismo” (Gutiérrez & Perafán, 2002, p. 66), así como el asignaturismo, para dar paso a momentos de aprendizaje holísticos, en donde los estudiantes comparten experiencias, vivencias, expectativas, conocimientos, curiosidades, materiales, para aprender más significativamente. Por otra parte, esta práctica considera el juego simbólico como elemento vital, puesto que a través de él, ellos y ellas asumen los roles de los padres, de las madres, de los médicos, de los bomberos, de los policías, de los buenos, de los malos; es decir roles en los que no son ellos, sino los otros, a los que hay que imitar; además, el juego permite la socialización, en tanto: “la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles, favorece la definición de su personalidad, el crecimiento de su autoestima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio” (MEN, 2010, p. 72).

Al tener en cuenta la naturaleza del niño y la niña, sus intereses y el juego como elementos clave para el desarrollo de la práctica pedagógica, los maestros y maestras de PI se convierten en profesionales transformadores, que no se conforman con reproducir conocimientos; y por ende, propenden por la promoción de CB con base en el desarrollo integral de los niños y las niñas, valorando su heterogeneidad; en tanto, “la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y entra en el mundo de las habilidades para hacer y pensar, y de los valores para decidir y vivir” (López, 2002, p. 13); entonces, los maestros de PI le apuntan al desarrollo de CB, porque valoran a los sujetos por las habilidades que pueden desarrollar y por la manera como asumen el aprendizaje para aplicarlo en la vida diaria.

#### **4.4.1. Práctica pedagógica crítica**

El desarrollo de presupuestos analíticos en relación con la promoción de competencias, se desarrolla en la actualidad a partir de las propuestas de Mathew Lipman, Peter McLaren y Carlos Skliar principalmente. En el caso de Lipman, se observa sobre todo la dimensión centrada en el desarrollo de competencias comunicativas que implican el aprendizaje de destrezas discursivas, tendientes al desarrollo en los estudiantes de argumentaciones validas que fortalezcan sus capacidades analíticas pensadas desde el progreso intelectual del educando:

En un salón de clases, una de las maneras de progresar en filosofía es potenciando la generalización y la ejemplificación. Generalizar es una capacidad muy poderosa para el

desarrollo del conocimiento. Los filósofos generalizan, pero les cuesta mucho pensar en ejemplos. Los dos movimientos generalizar y ejemplificar, deben formar parte del pensamiento en orden al progreso en filosofía. (Lipman: 1998, p.14)

Ésta precisamente debe ser la práctica pedagógica utilizada en la primera infancia, despertar en los niños la curiosidad y permitirles plantear respuestas generales que van acompañadas de ejemplos y argumentaciones, que permiten explicar de mejor manera sus generalizaciones u opiniones. El papel del maestro se sitúa, en este aparte, como una orientación posterior a la creación del infante, que permite ahondar en la respuesta mejorando la propuesta e incitando al diálogo de los saberes. A este proceso es que llama Lipman: “programa de filosofía para niños” (Lipman: 1998, p.30).

La propuesta de Peter McLaren, permite sobre todo, pensar la dimensión social de la educación, busca una pedagogía que se desligue de conceptos anclados en un capitalismo perverso, para educar en competencias ciudadanas que buscan la justicia social, y sale al rescate de posiciones alternativas en educación que lleven al niño cuestionar la pobreza, la desigualdad, la corrupción, el abandono; el niño empieza a ser crítico y a analizar el entorno inmediato y a ser parte de él; es decir, la escuela reproductora de saberes consolidados para servir como aparato ideológico del Estado, se torna en productora de nuevas dimensiones sociales en busca de la supresión de la injusticia social, en un mundo más igualitario; en el que el proyecto incide de forma directa, pues ofrece posibilidades a sus participantes, desde la inserción en procesos de formación que complementan, amplían o crean en la mayoría de los casos, los ofrecidos por las familias o el entorno inmediato de relaciones de los niños.

La perspectiva de McLaren, hace posible además, la puesta en contexto de la noción de competencias en estos entornos. Los márgenes anteriores se complementan con la mirada que ofrece Carlos Skliar sobre la educación en la actualidad, y que toca directamente el problema del aprendizaje y la enseñanza en la educación infantil a partir de la relectura de los procesos de educación, ofrecidos a niños con dificultades de aprendizaje, a quienes Skliar saca de los parámetros que provoca en la historia de la pedagogía la noción de “anormalidad”, permitiendo ver la infancia y sus procesos de aprendizaje y enseñanza desde una perspectiva crítica práctica.

Desde esta perspectiva y en su libro: *“La educación (que) es del otro”* Skliar (2007), propone la decisión de asumir una posición responsable frente a la herencia educativa y a su distribución (el tradicionalismo pedagógico). Plantea entonces, una pedagogía con base en la diferencia que se inicia con la pregunta: “¿y si el otro no estuviera ahí?”, para dar a conocer que no es única la directriz educativa, que no se educa a una sola parte de la sociedad sino que existen diferencias y que hay que tener en cuenta a las otras partes; asumiendo que no solamente el otro “está ahí” sino que, además, es suya la educación. y, en tanto suya esa otredad allí presente supone “los otros”, y acerca y enfoca una nueva pregunta: la que se anima a interrogar los procesos que modelan y sustentan arquetipos, que sostienen la forma de pensar aquello que se hereda y que se transmite sin cuestionar (ideologismo pedagógico).

De esta forma, el autor invita a las personas a ser infieles con la herencia, reconociendo y homenajeando su existencia pero corriendo el velo de todas aquellas ficciones que impiden un justo reparto social que debe empezar con la educación pluralista. Los presupuestos anteriores permiten el desarrollo de un diálogo con las propuestas mencionadas en los referentes que componen los antecedentes del proyecto, pero sobre todo con la práctica pedagógica que los docentes desarrollan en el programa de PI en el que el CMB participa; pues se busca la integración escolar de los niños y las niñas sin establecer diferencia alguna.

De ahí, que sea importante valorar la práctica pedagógica crítica en procura del “reconocimiento de la existencia de realidades sociales diversas y cambiantes que son las que constituyen finalmente el ámbito de la acción educativa” (Goyes & Uscátegui, 2000, p. 67); por tanto, la realidad actual en torno a la promoción de competencias en PI convoca a que los maestros piensen cómo lograr trascender los aprendizajes escolares a otros escenarios y contextos sociales, para así, “buscar alternativas a las prácticas ya establecidas” (Lipman, 1998, p. 55), y dar paso a una educación contextualizada, centrada en los sujetos, en este caso, los niños y las niñas de PI, quienes como sujetos cognoscentes y con derechos, deben contar con una educación que les sea útil en y para la vida.

#### **4.5. Competencias Básicas**

Al considerar los lineamientos del MEN para educar a la niñez a través del PAIPI; así como los fundamentos teóricos de la educación infantil y la necesidad de promover las CB; es

necesario plantear una educación que permita a niños y niñas desenvolverse adecuadamente en el escenario social; así las competencias son entendidas como:

La capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de las actitudes y los valores como de las aptitudes y los conocimientos. (Ministerio de Educación e Investigación de Noruega, 2003, p. 16)

Según esta interpretación del concepto, el término “competencia” abarca por igual la voluntad y la capacidad del estudiante de emplear la preparación que va adquiriendo para actuar en situaciones nuevas o creativas. Así, en el contexto Colombiano se reconoce que “la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. De ahí que, los aprendizajes que se adquieren durante este período dejan una huella imborrable para toda la vida” (Fandiño & Reyes, 2012, p. 6).

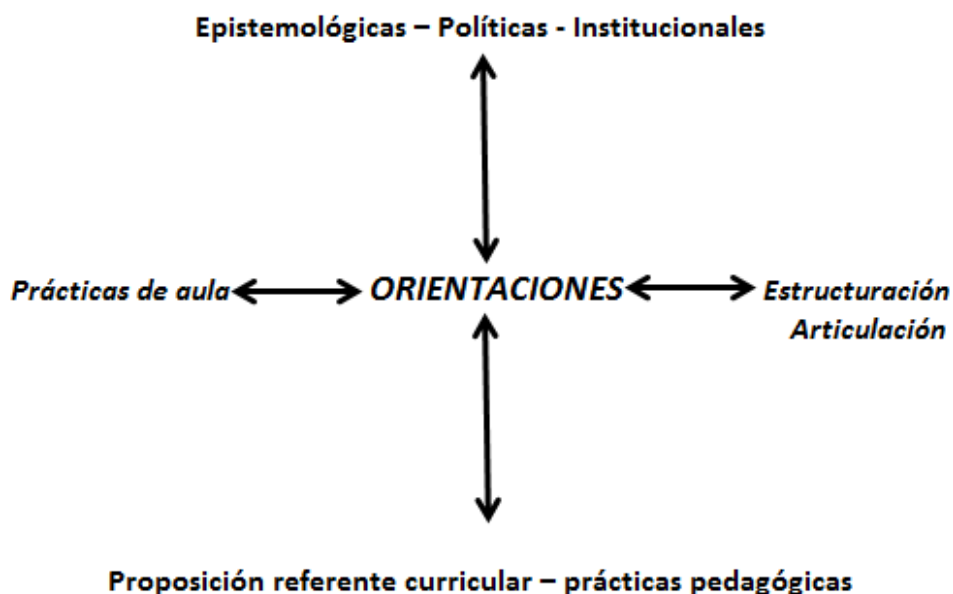
De esta manera, una competencia es en esencia un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la experiencia con el medio ambiente natural y social, que se aplican en un contexto concreto, para favorecer la solución de problemas cotidianos (Ministerio de Educación Nacional – MEN, Colombia). Es, en últimas, una interacción entre lo que se sabe (saber), se valora (ser) y se hace (hacer). En consecuencia, significa educar a niños y niñas competentes para potenciar una infancia productiva y feliz, entendida como el convivir en armonía consigo mismo y con los demás.

En este sentido, desarrollar CB desde el entorno institucional en el CMB, supone considerar que el cúmulo de actividades educativas, aprendizajes y habilidades que los niños y niñas desarrollan, se convierten en herramientas para la solución de problemas; de ahí que, fomentar competencias en la edad propuesta en esta investigación, convoca a repensar el trabajo docente; en tanto, éstas deben orientarse hacia la formulación de experiencias problematizadoras, que invitan a los estudiantes a pensar y a utilizar los recursos, conocimientos y sus experiencias en procura de encontrar soluciones a las situaciones planteadas en clase.

De acuerdo con las orientaciones de la educación preescolar, que bien pueden adaptarse para la educación integral en la PI, las competencias se convierten en “saberes que integran cinco

elementos: conocimientos, habilidades, valores, intereses, y aptitudes” (Gelvez, 2007, p. 73), que todo niño y niña desarrolla gracias a la interacción social y a un adecuado proceso de enseñanza/aprendizaje, que desde los primeros años de vida permiten la promoción de sujetos pensantes, capaces de interactuar, ser y hacer en contexto.

Según esto, es necesario resaltar que las prácticas de aula deben estar enmarcadas en los referentes curriculares para la PI. En la gráfica No. 5 se establece este tipo de relaciones:



**Gráfica 5: Relaciones entre los referentes curriculares para la PI**  
**Fuente: Esta investigación**

De acuerdo con los anteriores planteamientos y según la gráfica No.5, las CB que pretende promocionar la educación en la actualidad, se centran en el desarrollo de habilidades en el caso de la dimensión práctica de las mismas, que conlleva a centrar la formación en el desarrollo de destrezas; en esta investigación, se considera al ser competente como un sujeto integral con base en una auténtica formación humana; al respecto, “la competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible brinda a los niños más posibilidades de “poder hacer” y de un desarrollo autónomo” (MEN, 2010, p. 21)

Las competencias se desarrollan en un marco de aprendizaje que permite ofrecer una educación, en la que se pretende cimentar las siguientes actitudes: aprender a conocer, a hacer, a ser, aprender a convivir. Tales concepciones del aprender, reflejan una intencionalidad integral en la formación, que atraviesa en la práctica, de manera transversal, los ejes de la noción de educación que ofrezca una comunidad académica y que se presupone establece una relación de diálogo con el entorno.

Sobre este particular, es necesario considerar que las competencias por sí mismas no son observables, éstas, se manifiestan a través de “desempeños y actividades ante situaciones variadas” (MEN, 2010, p. 21); efectivamente, en el momento en que los niños y las niñas elaboran trabajos, realizan acciones como colorear, recortar, pegar o moldear, hablar con otros, dar razones de eventos, entre muchas otras, se observan indicios que ellos y ellas están desarrollando competencias motrices, comunicativas, cognitivas y demás, que dan cuenta de su formación integral como sujetos pensantes y que conforman un determinado colectivo social.

Por tanto, se busca que la educación que reciben los y las estudiantes en la PI, sea útil en la vida académica y social; así, el trabajo en el aula debe ser altamente significativo para procurar que los conocimientos encuentren un sentido pragmático en la cotidianidad de la escuela y en otros espacios de socialización en donde los niños interactúan; lo anterior, lo corrobora el MEN (2009, p. 15) al afirmar que:

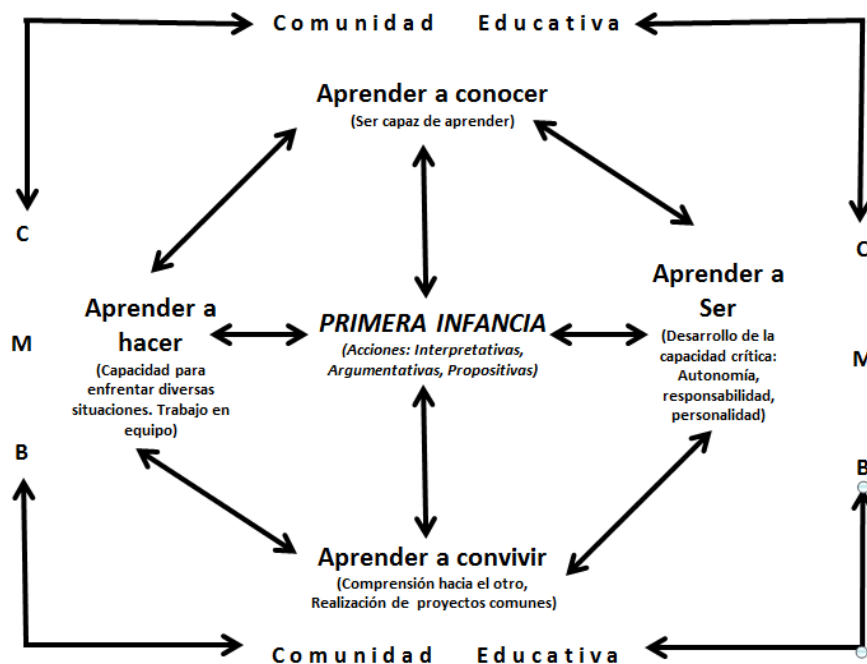
Se conceptualiza la competencia como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata, entonces, de un conocimiento asimilado con propiedad, para ser aplicado en una situación determinada, de manera lo suficientemente flexible, como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Esta noción implica un alto grado de elaboración de la idoneidad, que exige establecer múltiples relaciones entre el conocimiento particular que una persona utiliza en una situación determinada y en el entorno en el cual el actúa. En síntesis, la competencia o idoneidad se expresa en la posibilidad de llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico.

De esta manera, las directrices ministeriales hacen explícita y concreta la necesidad de repensar la educación para la PI; puesto que, desde este período de la vida, es necesario promover en los estudiantes diferentes habilidades para que ellos aprendan a ser capaces de

utilizar creativa y acertadamente el conocimiento que ofrece el entorno institucional, y no debe alejarse del contexto social y familiar del estudiante.

Al respecto, en el CMB, el PAIPI moviliza a los diferentes profesionales que dentro del entorno institucional atienden a la población infantil, para que ellos aprendan a conocer, ser, hacer y convivir con base en criterios como la equidad, la solidaridad, el trabajo en equipo, la autonomía, la capacidad crítica y la responsabilidad. En la gráfica No. 6 se alcanza a esquematizar la manera como se integran los criterios señalados anteriormente con los saberes primordiales que todo niño y niña tiene derecho a desarrollar.

Por otra parte, cabe recordar que la complejidad de las competencias aumenta en la medida que “el niño y la niña se enfrentan a juegos y actividades que implican esfuerzos y retos que les permiten adquirir nuevos conocimientos, desarrollar mayores habilidades y adoptar ciertos valores y actitudes” (MEN, 2010, p. 17), esto deja en evidencia, que en la etapa de la PI los estudiantes adquieren competencias que se nutren y fortalecen con la experiencia práctica y los procesos de socialización; ellos y ellas se enfrentan a situaciones nuevas de aprendizaje. De tal manera, que el conocimiento se moviliza en la vida personal, académica y social para adquirir más sentido.



**Gráfica 6: Articulación de las CB para la PI**  
Fuente: Esta investigación



De acuerdo con el esquema anterior, (gráfica No. 6) la dinámica de las competencias, se relaciona con la práctica pedagógica, la teoría de la educación infantil con sus pilares, la actividad estudiantil y de docentes y la implementación de las competencias; todo esto en conjunto incentiva y moviliza los procesos de aprendizaje escolar; puesto que se crean redes de relaciones que en torno de la comunidad académica y educativa propician y que se hacen visibles en el aula.

Lo anterior sugiere que el entorno institucional debe enmarcarse dentro de la realidad que rodea a los estudiantes, y tiene que valorar el hogar y el contexto social que rodea a los niños y las niñas, para que desde allí, se procuren procesos de enseñanza/aprendizaje que adquieran la trascendencia necesaria más allá del trabajo en clase; mediados por el lenguaje provocan en los estudiantes diferentes formas de hacer en contexto y de enfrentar situaciones para establecer soluciones.

#### **4.5.1. Las competencias en el aula**

Si el entorno institucional es un micro contexto en el que se hace posible el diálogo entre aprendizajes de docentes y estudiantes, el aula es el espacio en el que ese tiempo de aprendizaje y enseñanza se desarrolla, permitiendo la puesta en juego de estrategias que hagan posible movilizar los centros de aprendizaje de los niños. De esta manera, el aula se transforma en un espacio de relaciones de saber que tiene como ejes, centrales y transversales a la vez, el desarrollo de las competencias en los estudiantes, gracias a un adecuado proceso de enseñanza/aprendizaje. Al respecto el MEN (2009, p. 23), refiere que:

Los aprendizajes no se adquieren aislados y desvinculados del entorno; se dan desde la realidad de los sujetos. Desde que nacen, ven, sienten, perciben y aprenden de la realidad que les rodea. No dejan de aprender y de apropiarse de conocimientos para luego usarlos en un aprendizaje permanente, continuo, donde complementan conceptos, los relacionan y los aplican en las situaciones cotidianas de su infancia. Con el ingreso a la escuela, el aprendizaje cobra gran importancia, pues se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales fundamentales, que tendrán su continuidad en los primeros grados de educación básica. Desde esta edad, es esencial reconocer el desarrollo de las competencias como una herramienta de aprendizaje, que permite acceder a nuevos conocimientos y experiencias, y la oportunidad de comprender el entorno natural y social. Desarrollar competencias es una

acción educativa de respeto por los niños y niñas que los acepta como sujetos de aprendizaje que no solo imitan o repiten trabajos preparados por otros, sino que se convierten protagonistas de su propio proceso.

Al considerar estas orientaciones, es válido destacar el ser activo, crítico y pensante del niño y la niña, quienes como sujetos en proceso de formación no deben conformarse con sólo imitar o repetir aprendizajes, conocimientos y conceptos. Desde este orden, el trabajo en el aula debe ser dinámico, capaz de movilizar el saber para llevar a los niños a desarrollar la curiosidad, la capacidad para preguntar, solicitar información, aclarar dudas y dialogar con sus pares, adultos y con el contexto.

Las competencias, por tanto, no son sólo saber, sino saber hacer, no es por casualidad que una de las competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes en el aula, sea el aprender a aprender y saber hacer de forma adaptada al contexto o situación en que el niño se encuentre en cada momento; la sociedad actual cada vez demanda personas más formadas y capacitadas en diferentes ámbitos, en el mundo global actual, es imprescindible el manejo con desenvoltura del computador y de las posibilidades que ofrece, en todos los ámbitos: laboral, ocio y tiempo libre, consumo, formación on-line, entre otros, se está hablando, por tanto de competencia digital. El conocimiento de la lengua, la capacidad de comunicarse en diferentes contextos y con diferentes interlocutores, la capacitación en una segunda lengua, se destaca por tanto, una competencia lingüística; argumentos como estos, son válidos para las ocho competencias básicas, que deben desarrollar lúdicamente los estudiantes de PI en el entorno institucional a saber:

- Competencia comunicativa, Entendida como el uso del lenguaje en la comunicación (oral y escrita) en nuestro Idioma español y también para nuestro caso y por la dinámica educativa la lengua extranjera como un segundo idioma (la importancia del bilingüismo en la actualidad). A través de esta competencia, los y las estudiantes aprenden a “expresar conocimientos, valoraciones e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN , 2010, p. 30).

Es gracias a la comunicación que los estudiantes tienen contacto directo con el mundo que los rodea; por tanto, “cuantás más formas de comunicación conozcan ellos, mejores serán sus

posibilidades de expresión y comprensión” (MEN , 2010, p. 30). De ahí que en aula se deba promover situaciones y espacios para la comunicación entre los niños y entre ellos con adultos, para que así aprendan a comunicarse con otros en diferentes contextos. Por otra parte, cabe reconocer que esta competencia es transversal a las demás; en tanto, todo lo que existe en el mundo y acontece comunica algo para ser comprendido y luego utilizado. En este sentido, se valora tanto la oralidad como la escritura y diversos sistemas simbólicos (dibujos, grafitis, caricaturas, publicidad, lenguaje de señas, señalización de tránsito, entre otras) que conllevan a los estudiantes a emplear diversos recursos del lenguaje para comunicarse adecuadamente.

Por otra parte, “el desarrollo comunicativo implica la expresión y la comprensión: hay que trabajar con niños y niñas la transmisión de mensajes; pero también, hay que enseñarles a recibirlos y comprenderlos” (MEN , 2010, p. 30); de esta manera, se visibiliza la competencia comunicativa, en tanto, los estudiantes son capaces de utilizar la palabra, la escritura, la oralidad, los dibujos, el coloreado, la pintura, sus gestos con fines comunicativos que los sitúa en el contexto humano para “dar significado al mundo que les rodea” (MEN , 2010, p. 30). En la medida, que los niños desarrollen la competencia comunicativa desde la PI su fluidez verbal, su vocabulario y su capacidad de escritura se enriquece; así adquieren las herramientas necesarias para crear y narrar historias, contar cuentos, organizar dramatizaciones, participar activamente de eventos culturales y en sí, para saber expresarse delante de otros.

- Competencia matemática, que hace énfasis en el razonamiento matemático (números, operaciones básicas y símbolos) para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y en el juego; al respecto, el MEN (2010, p. 45) considera que:

Favorecer el desarrollo de competencias en Matemáticas significa preparar a los estudiantes para analizar situaciones de la vida cotidiana, y para ello se requiere, identificar lo relevante en la situación, establecer relaciones entre sus componentes y con situaciones semejantes, representarlos en distintos registros; formular otros problemas, posibles preguntas y posibles respuestas que surjan a partir de ellas. Este proceso general requiere del uso flexible de conceptos, procedimientos y diversos lenguajes para expresar, formular y resolver los problemas o situaciones. Durante esta etapa de aprendizaje es importante que el profesorado propicie actividades tendientes al desarrollo de las nociones de tiempo, espacio, causalidad,

cantidad y clase. Lo importante de estas no es su manejo nominal, sino su uso para establecer relaciones.

Dicho de otra manera, la competencia matemática conlleva a que el niño y la niña piensen cómo solucionar los problemas planteados, por medio del uso eficiente de los recursos que ofrecen las matemáticas: números, líneas, formas, ángulos, sistemas de medida, entre otros; para que así, los estudiantes encuentren la relación entre el saber teórico y la vida práctica y puedan acercar las matemáticas a contextos reales para su aplicación.

- Competencia de interacción con el mundo físico y natural, “que recoge la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental” (Amaya, 2008, p. 2). En esta competencia se considera que “los espacios exteriores ofrecen al niño y la niña la posibilidad de utilizar materiales y objetos que no suelen ser habituales en la escuela o la casa (piedras, animales, plantas, etc.) y que son de gran importancia para el desarrollo de cualidades que le serán de utilidad en el futuro” (Rodríguez, [2007] en Muñoz, et. al., 2010, p. 6). Ejemplo de estas cualidades son la capacidad de asombro, la curiosidad, el planteamiento de preguntas, el uso creativo de los recursos, la reutilización de materiales y la lectura comprensiva de la realidad, que si no se afianzan desde la PI, difícilmente se promoverán en las etapas sucesivas de la educación.

- Competencia digital y tratamiento de la información (uso de las TIC), “entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluye la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse” (Serrano, 2009). En la actualidad, la sociedad se encuentra influenciada notablemente de la tecnología, la sistematización y digitalización, de ahí que los niños y las niñas de hoy son considerados nativos digitales; por tanto, “es necesario prepararlos para que sepan aprovechar las posibilidades, y asumir los riesgos, que les presentan las tecnologías de la información para su pleno desarrollo desde la PI, tanto en el ambiente familiar como en la escuela” (MEN, 2010, p. 51); para que así, los niños y las niñas aprendan a utilizar responsablemente los recursos tecnológicos, para beneficio personal y colectivo.

Por otra parte, implementar esta competencia básica desde la PI conlleva a la integración directa del conocimiento pues a través de videos, internet, programas de radio, televisión y canciones, los niños se involucran en procesos de aprendizaje significativos, a la vez que adquieren nuevas formas para aprender y comprender los hechos del mundo circundante. Así mismo, se promueve el “autoaprendizaje a lo largo de la vida” (MEN, 2010, p. 52), porque son los niños quienes buscan, clasifican, seleccionan y usan la información que consideran les ofrece bases para la construcción de conocimientos nuevos.

- Competencia social y ciudadana. Al respecto “es preciso que los niños se reconozcan y valoren como seres individuales, que pertenecen a un grupo primario llamado familia, a un contexto, a una historia, a grupos sociales y geográficos particulares, con manifestaciones, costumbres y tradiciones y culturas diferentes” (MEN, 2010, p. 42). Esto, permite considerar la valoración de la diversidad y el respeto por esta condición a través de la interacción con pares y con otros de su misma edad.

En esta medida, al desarrollar la competencia señalada anteriormente, los estudiantes desde temprana edad están en condiciones de participar activamente en diferentes grupos sociales, adecuan su forma de actuar de acuerdo con las diversas situaciones a las que se enfrentan; además, permite:

Participar y desenvolverse dentro de un grupo social, aportar ideas, siempre con un comportamiento específico que se va adaptando de acuerdo con el entorno social en el que se encuentren. Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y el reconocimiento de los demás, ayuda a afrontar las situaciones de conflicto e interiorizar valores de cooperación, solidaridad y respeto para favorecer la convivencia. (MEN, 2010, p. 42)

Entonces, dentro de las clases, los maestros para promover la competencia social y ciudadana deben generar acciones en los niños y las niñas que les permitan interactuar entre sí y con otras personas, para que así ellos y ellas, se reconozcan como sujetos sociales con derechos y deberes, cuyo accionar acertado contribuye a construir una sociedad cada vez más equitativa y justa.

Por tanto, propiciar momentos de interacción en el aula con otras personas, con el contexto y la cultura estimula en los niños y las niñas “el deseo de pertenecer a los diferentes grupos

sociales” (MEN, 2010, p. 42), así ellos, participan, se comunican, comparten ideas, saberes, experiencias, materiales en procura de desarrollar proyectos comunes con base en el respeto por la individualidad y la diferencia.

- Competencia cultural y artística. Se relaciona directamente con el desarrollo “del lenguaje, la comunicación y la representación” (Muñoz, et. al., 2010, p. 8); puesto que, la cultura y el arte generan desde la PI el pensamiento creativo e imaginativo de los menores, para que ellos sean productores y salvaguardas de la cultura de un pueblo, región y país; para que así, contribuyan en la construcción y mantenimiento de la identidad cultural que caracteriza a Colombia, sobre todo por ser éste un país diverso y multicultural; que posibilita para que los maestros y maestras piensen en formas didácticas para acercar a los estudiantes al mundo cultural y artístico que los rodea, con miras hacia la comprensión de la manera cómo otras personas y ellos mismos se manifiestan a través del arte y los imaginarios sociales, para develar sentimientos, emociones, actitudes y valores alrededor del arte y la cultura.

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas “construyen procesos mentales que le posibilitan desarrollar actitudes de reflexión y crítica para reconocer que existen diferencias entre ellos y los demás, y que por tanto, existen diversas costumbres, normas, formas de pensar, actuar y ver el mundo” (MEN, 2010, p. 44); así, ellos y ellas se sitúan crítica y culturalmente, en el entorno físico, cultural y social, del cual forman parte. Además, “el reconocimiento de la diversidad de seres con sus distintas cosmovisiones y formas de interactuar, desarrollan su capacidad para actuar de manera dinámica y recíproca en la realidad” (MEN, 2010, p. 45).

- Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto. De ahí, la necesidad de promover esta competencia para que así, niños y niñas “vayan progresando desde la dependencia hacia la autonomía, a la vez que se inician en la responsabilidad” (Muñoz, et. al., 2010, p.8).

Lo anterior supone que los maestros y maestras deben procurar que los niños y las niñas se valgan por sí mismos, sin que esto implique desentendimiento por parte de los profesionales, sino más bien un acompañamiento con base en la asignación consensuada de tareas, actividades y responsabilidades dentro y fuera del aula, como por ejemplo, reciclar, ordenar los juguetes, lavarse las manos, acciones como estas que aparentemente son normales y comunes, pero que si

no se promueven desde las PI difícilmente se evidenciarán en años posteriores; eso supone entonces el desarrollo de hábitos, que forman la personalidad del niño o la niña hacia el manejo de la autonomía con responsabilidad, reflejada en la toma de decisiones y en la iniciativa para realizar actividades. De acuerdo con los planteamientos del MEN (2010, p. 45):

La autonomía comienza con el reconocimiento de sí, de su cuerpo y de sus singularidades en relación con el de sus pares y los adultos que le rodean. Con este conocimiento empieza a explorar y actuar, creando espacios que le permiten poco a poco proponer, inferir, decidir, autocorregirse y autorregularse. Este poder ser y actuar viabiliza en los niños y niñas la posibilidad de lograr afectar su medio de manera propositiva y efectiva, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista y sus desacuerdos respecto a algunas posiciones adultas. Así mismo, propicia las relaciones entre pares, base para la formación de la noción de justicia, el intercambio de puntos de vista, fomenta la curiosidad, la elaboración de preguntas y la búsqueda de soluciones ante los problemas que se presentan en su cotidianidad.

En este orden, promover la autonomía como competencia se entiende como una necesidad para la socialización de niños y niñas, para hacer de ellos personas con capacidad de autocrítica, que están en condiciones de leerse a sí mismos para detectar en ellos errores y dificultades para mejorar continuamente con miras hacia niveles más organizados de socialización. En la medida que los estudiantes aprenden a ser autónomos, son capaces de elegir, tomar decisiones, lograr acuerdos y dialogar con otras personas, también se ponen a sí mismos retos y metas por cumplir, se traduce a futuro como el trazo de los proyectos de vida que orientan a todo ser humano.

- Competencia para aprender a aprender, que permite implementar a través de estrategias y de trabajo en el aula y de campo, diferentes actividades para que niños y niñas puedan desarrollar sus potencialidades. Ello supone que el aprendizaje es permanente y para toda la vida; de modo que las experiencias extraescolares, los diferentes escenarios de socialización, los medios de comunicación y los grupos a los que pertenecen son fuente inagotable de aprendizajes; de ahí la necesidad de generar en los estudiantes desde la PI espacios para que sean ellos quienes aprendan por sí mismos, obtengan información, saquen sus propias conclusiones y apliquen los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones de la vida práctica. Al respecto, se afirma que:

La psicología nos dice que la concepción que actualmente se tiene sobre “qué es aprender”, si realmente se desea que los estudiantes aprendan a aprender, es necesario crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Se requiere que el niño pueda establecer relaciones entre lo que sabe y lo que aprende, para que pueda reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicación entre lo que se aprende en la escuela y se vive cotidianamente. (Azzaroni, [2004] en Malagón 2010, p. 43)

Efectivamente, desarrollar actividades dentro del entorno institucional “con base en la experimentación, la manipulación y la observación, llevan a los estudiantes a una permanente disposición para aprender cosas nuevas” (Muñoz, et. al., p. 8). En consecuencia, las prácticas de aula deben ser lo suficientemente motivadoras, didácticas, lúdicas e integradoras entre los niños, la sociedad y el ambiente, para que así, ellos aprovechen diferentes situaciones que les permita aprender y conocer más. En este sentido, cobra importancia el hecho que desde la PI los niños están en capacidad para profundizar conocimientos a través de la pregunta, esto permite que ellos busquen información, indaguen y obtengan respuestas, para así aprender a ampliar el conocimiento; de tomar estas acciones como hábitos, en los estudios posteriores fortalecen su curiosidad, su capacidad de asombro y la necesidad de aprender más, para complementar la información que se ofrece en la escuela y así, hacer del aprendizaje una experiencia enriquecedora, que es útil para la vida y para el desarrollo del pensamiento.

#### **4.5.2. Currículo y competencias en PI**

Las competencias señaladas anteriormente, se encuentran inmersas en el currículo de la educación de la PI, que le corresponden dos objetivos esenciales que sustentan el desarrollo del niño “estos son: lograr mediante actividades lúdicas que cada niño desarrolle al máximo su potencial natural; y el otro, alcanzar, como consecuencia de lo anterior, la maduración necesaria para un aprendizaje escolar exitoso (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2010, p. 14).

Desde este punto de vista, para alcanzar estos propósitos se hace indispensable y necesaria la existencia de estrategias didácticas y de un currículo que, de manera planificada y metodológicamente bien organizado, estructure y dirija todas las acciones a realizar con cada niño y niña en su desarrollo evolutivo; y así, alcanzar un nivel cualitativamente superior de dicho



desarrollo a medida que avanza el proceso enseñanza/aprendizaje. “Currículo que en cada período de la edad establezca las acciones a realizar, las formas organizativas de llevarlo a cabo y los métodos y medios para hacerlo, así como la posibilidad de evaluarlo en cada momento” (AMEI-WAECE), concebido de manera que no sea un programa de adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades, sino que permita la formación de los procesos y cualidades físicas y psíquicas de los menores; un programa enfocado a lograr el máximo desarrollo de las potencialidades del niño y no a una simple acumulación de conocimientos. Por tanto, para la PI en el currículo debe tenerse en cuenta tres aspectos fundamentales: áreas a desarrollar; los objetivos generales a alcanzar en los logros del desarrollo para todos los niños, y la estructuración de los contenidos y procedimientos; y las formas de evaluación, para poder tomar las decisiones pertinentes en cada momento.

Para conseguir el pleno desarrollo de cada uno de los niños y las niñas se ha de analizar las formas de trabajo y la organización de las estrategias educativas, donde sin duda juega un papel fundamental la correspondencia entre los profesionales educativos y los menores, así como las vías de comprobación o evaluación, que permiten seguir la evolución de los procesos de desarrollo, también analizando el diseño del proceso educativo. Según esto:

La mirada del niño en el entorno institucional, se operacionaliza en la selección de aprendizajes y orientaciones metodológicas que se relacionan con que se perciba y se aprecie al niño y la niña como individuos únicos, con características propias, diferentes a los demás, pertenecientes a una familia y a una comunidad. También con aprender a convivir con otros, poder participar, elegir y tomar decisiones de acuerdo con sus posibilidades. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2010, p. 9)

El currículo para la PI considera la participación activa de niños y niñas dentro del proceso de aprendizaje “actuando sobre el contexto, modificando realidades, en un ambiente de interacciones positivas, bien tratantes, que resguardan su integridad física y psicológica, su libertad de expresión y su bienestar general” (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2010, p. 9); de tal modo, que las prácticas de enseñanza realizadas por el maestro o maestra deben ser globalizadoras e integradoras sin fragmentar el aprendizaje, pues las dimensiones del desarrollo humano y por ende el aprendizaje coexisten e interactúan entre sí; en definitiva:

La educación inicial tiene como responsabilidad la organización de experiencias educativas que convocan a niños y niñas, en interacción con educadoras, técnicas y agentes educativos a conocer y aprender de los objetos y personas, disfrutando sus procesos, relacionándose en un escenario de oportunidades de manera significativa y efectiva, respetando la diversidad y singularidad, es decir, permitiéndoles a los niños y niñas contar con las herramientas necesarias para llegar a desplegar todo su potencial de aprendizaje y desarrollo, en un ambiente pedagógico relacional y armónico, de seguridad y protección para alcanzar en el presente y en el futuro, niveles plenos de realización personal y social. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2010, p. 14)

Con lo dicho, se sustenta la noción de centrar los procesos de enseñanza/aprendizaje en la promoción de CB en niños y niñas, más que en la acumulación de contenidos teóricos; en la medida que ellos y ellas cuenten con escenarios y momentos para experimentar, socializar, interactuar, curiosar, indagar y preguntar, se convierten en sujetos pensantes y críticos; de ahí el llamado de atención para repensar las prácticas de enseñanza, evaluarlas y determinar si éstas le apuntan a un currículo con base en la promoción de competencias, o si por el contrario, se orienta hacia el saber teórico, que limita el potencial de los estudiantes y los hace sujetos pasivos.

#### **4.5.2.1. Áreas a desarrollar**

Dentro del currículo, como se menciona más arriba, se consideran unas áreas que contribuyen en la concepción de los niños y niñas como seres integrales, que al ingresar al entorno institucional refuerza los aprendizajes del hogar, reorienta algunos parámetros de comportamiento y socialización, y además, desarrolla habilidades que los posibilitan para aprender a partir de la comprensión del saber escolar. Estas áreas son:

- El desarrollo físico-motor (ser - hacer); que comprende la motricidad fina y gruesa, las capacidades físicas generales, el esquema corporal, entre otras. hecho que conlleva al reconocimiento del cuerpo y de las posibilidades de usarlo y desarrollarlo para realizar diversas actividades (escribir, jugar, hacer deporte, autocuidado, aseo personal, entre otras).
- El desarrollo cognoscitivo (saber); que comprende todos los procesos cognitivos: pensamiento, percepción, memoria, atención, comprensión, desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito. Para ello se requiere contar con fuentes de información, pretextos de aprendizaje,

rincones de interés, materiales multimediales (videos, películas, documentales, canciones), espacios para laboratorios, biblioteca de aula, rincones para el juego; todo ello enfocado hacia la provocación del aprendizaje, para que así, los niños y las niñas sientan propio el conocimiento y disfruten de la observación, la contemplación comprensiva, la escucha, la manipulación de objetos; con fines educativos.

- El desarrollo ético-estético (ser - hacer), que se refiere al desarrollo estético del individuo, lo recreativo, lo espiritual, lo imaginativo. Algunas de estas áreas han de implicar la inclusión de contenidos con un currículo específico (por ejemplo, matemáticas en el área de desarrollo cognoscitivo), mientras que otros son acciones educativas generales o específicas que no pueden materializarse en contenidos curriculares como tales (formación de emociones, valores y sentimientos, por ejemplo).

- El desarrollo afectivo-motivacional, Si bien comprende el conjunto de emociones, sentimientos y comportamientos, también se relaciona con la dimensión moral (especialmente con las creencias religiosas). El desarrollo afectivo por una parte, contribuye en la contemplación positiva de sí mismo, a valorarse con fortalezas y debilidades, para así, poder aceptar a otros y valorarlos como personas diferentes pero que contribuyen dentro de la formación del ser de la persona.

Por otra parte, despertar la motivación en los niños desde la PI implica que en el aula, se valora la curiosidad natural del niño y la niña como base fundamental para el aprendizaje; en esta medida, se aprende con gusto y no por imposición; y por ende, se desarrollan competencias que son útiles, porque los estudiantes encuentran un uso práctico de lo aprendido en clase.

En ello, además influye la socialización “cuando percibe que el docente tiene con él la misma relación que con cualquier otro compañero del grupo, el niño descubre una nueva dimensión de cada compañero y empieza a percibirse como parte de un conjunto concreto” (MEN, 1998, p. 10).

Con esto, adquiere la confianza suficiente y la motivación para interactuar y aprender con otros, ya sean niños o adultos. La siguiente tabla ilustra la integración de las áreas del desarrollo humano con los conocimientos:

**Tabla 4: Áreas del desarrollo humano y la integración de contenidos**

<b>ÁREA DE DESARROLLO</b>	<b>BLOQUES DE CONTENIDO</b>
<i>Físico motor</i>	<i>Motricidad- esquema corporal</i>
<i>Cognoscitivo</i>	<i>Lengua Materna</i>
	<i>Conocimiento del mundo de los objetos</i>
	<i>Conocimiento del mundo natural</i>
<i>Afectivo motivacional</i>	<i>Nociones elementales de matemáticas</i>
	<i>Educación socio-moral</i>
<i>Ético estética</i>	<i>Conocimiento del mundo social</i>
	<i>Educación musical</i>
	<i>Expresión corporal</i>
	<i>Educación plástica</i>

La anterior tabla demuestra que el aprendizaje en la PI es integral; y por tanto, las prácticas en el aula deben considerar la articulación de las áreas en torno a la formación del niño y la niña en procura de fomentar CB, a partir de esto, los estudiantes construyen sus propios conocimientos.

#### **4.5.2.2. Los objetivos y la estructuración de los contenidos y procedimientos**

Se tiene en cuenta principalmente, los objetivos planteados en la Ley General de Educación, propios para el grado de preescolar y que bien, pueden aplicarse para la educación en la PI, porque ellos posibilitan la movilización de acciones educativas tendientes al desarrollo de competencias y hacia la comprensión del ser del niño y niña, como un sujeto cognoscente que requiere desarrollar competencias que le sean útiles para la vida. En esta medida, los contenidos se convierten en pretextos para desarrollar CB y los procedimientos deben ser altamente significativos, dinámicos y mediados por la comunicación, para que ellos, aprendan haciendo en contexto.

De acuerdo con lo anterior, los contenidos de aprendizaje deben ser promotores de CB; y por tanto, entre los 3 y 5 años de edad, la labor educativa, debe centrarse en la interacción social porque en este rango de edad los niños y las niñas, comienzan a comprender que la interacción social se basa en el manejo y apropiación de normas, así como en valorar al otro. Además, “entre los 3 y 4 años los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones” (MEN, 2010, p. 67), esto, les permite, desempeñar un papel como sujetos sociales con base en el respeto por el otro, el diálogo y la tolerancia.

Mientras que a partir de los 5 años desarrollan habilidades mentales como la comprensión, para discernir consecuencias de hechos como la violencia, la guerra, la enfermedad, la amistad; también, por convivir con otros niños, maneja el “juego cooperativo” (MEN, 2010, p. 69), en donde los estudiantes desempeñan roles y distribuyen responsabilidades según el género; también desarrollan criterios morales con base en la justicia, la tolerancia, y la equidad.

Por otra parte, para abordar el área cognitiva, los niños y las niñas “utilizan un conjunto de herramientas mentales: clasificación, planeación, predicción o anticipación, inferencia y formulación de hipótesis” (MEN, 2010, p. 75); esta última se vale del planteamiento de preguntas para producir respuestas plausibles; así, los niños descubren que un problema o situación se aborda de diferentes maneras para ser comprendido.

Además, el plantear preguntas es indicio de la necesidad por conocer, explorar y comprender el mundo que lo rodea, consiste en esa urgencia de dar una explicación a los diversos hechos que los afecta; así mismo, las herramientas mentales mencionadas anteriormente, interactúan unas con otras dentro de una misma tarea; se sugiere que los estudiantes desde temprana edad desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior; que sólo se evidencian si dentro del trabajo de aula se promueven “espacios educativos significativos” (MEN, 2010, p. 86) entendidos como:

[...] un escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños que participan en él. Se trata de una situación o conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que facilitan la construcción de un nuevo conocimiento y permiten desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con el mundo [...]. Son ambientes de aprendizaje que favorecen la adquisición de múltiples saberes y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno. En suma, es cualquier situación, actividad, tarea, problema o práctica cultural que brinda a los niños la oportunidad de aprender, movilizar sus competencias y que realmente les exija pensar. (MEN, 2010, Pp. 86, 87)

Por otra parte, para propiciar un espacio educativo significativo, los contenidos y los procedimientos deben integrarse alrededor de situaciones de aprendizaje interesantes, para que los niños desempeñen roles, trabajen en equipo, compartan materiales; todo ello con base en la interacción social y la relación que los niños y las niñas establecen con el mundo.

Además, se deben plantear problemas como situaciones de aprendizaje, que permitan dar lugar al trabajo por proyectos para integrar áreas del desarrollo humano, conocimientos y competencias en procura de aplicar en clase, situaciones reales o hipotéticas que acerquen al estudiante al empleo del aprendizaje en la vida diaria.

En este sentido, las actividades escolares que promueven competencias desde la PI, deben favorecer “la habilidad para utilizar los conocimientos en la ejecución de un trabajo o tarea” (MEN, 2010, p. 27), significa que el niño y la niña dominan las competencias adquiridas y lo hacen visible en diferentes campos de acción. De ahí que, una vez dominadas las competencias, los niños y las niñas, las apropian para sí y las hacen formar parte de su vida.

Con el andamiaje de competencias adquiridas y potenciadas en el proceso escolar y de socialización en la escuela, los estudiantes están en capacidad de “escoger o elegir una herramienta particular para dar solución a una situación específica” (MEN, 2010, p. 28); esto, convoca a pensar en la mejor alternativa para tratar problemas o situaciones de aprendizaje que se asumen como retos diarios de formación escolar.

Finalmente, en el momento en que el niño aplica las competencias en diversos contextos “da paso a la *reintegración*” (MEN, 2010, p. 28), que conduce a tomar conciencia que el aprendizaje y las habilidades desarrolladas en la escuela trascienden en la vida social y familiar de los estudiantes.

Así, el papel del maestro y maestra es decisivo, pues las clases no deben centrarse en “la recepción mecánica de conocimientos para repetirlos” (MEN, 2010, p. 28), sino que deben favorecer una apropiación y construcción de los conocimientos en donde son ellos quienes otorgan sentido a aquello aprendido en clase.

De acuerdo con lo dicho, los proyectos lúdico-pedagógicos se convierten en una propuesta de trabajo que convoca la integración, la participación y el desarrollo de las competencias. (MEN, 2010, p. 83), porque genera en los estudiantes una visión holística tanto “de sí mismo como de su realidad física, social y afectiva; además, convierten el espacio escolar en un lugar donde se construye la autonomía y se reconocen tanto las diferencias personales como los distintos ritmos de aprendizaje” (MEN, 2010, p. 84).

Por otra parte, asumen el rol activo del niño y su capacidad de diálogo con el maestro, pues entre ellos surge la forma de abordar el aprendizaje, se otorga la oportunidad al niño para aprender acerca de sus gustos, aficiones, hobbies, orientados claro está con las intenciones del profesorado, que debe tener en cuenta en todo caso la naturaleza de los estudiantes y sus deseos; para así promover acciones educativas que llamen la atención de los estudiantes y por tanto, adquieran interés para ellos.

En este sentido, gracias a los proyectos lúdico-pedagógicos, “es posible conjugar el ser, saber, saber hacer, para convivir” (MEN, 2010, p. 84), que se traduce en el desarrollo de competencias que dan cuenta de la formación de sujetos integrales, con capacidad crítica y autonomía, para aplicar el conocimiento en diferentes contextos en donde ellos interactúan.

Gracias al desarrollo de proyectos de este tipo se recupera el saber cotidiano, porque se valora el aprendizaje que el niño y la niña, adquieren fuera del hogar, incluso antes de llegar a la escuela, también, en ellos, “las áreas encuentran un acercamiento a través de la integración de saberes” (MEN, 2010, p. 85), porque se valora la integralidad del saber en procura del desarrollo holístico del estudiante. El carácter participativo que adquieren los proyectos “valida conocimientos y opiniones tanto de los niños y las niñas” (MEN, 2010, p. 86), permite recuperar sus voces para el desarrollo de actividades escolares centradas en el respeto y la comunicación, estableciendo de esta manera relaciones e interacciones positivas.

Así mismo, el trabajo de aula a través del diseño de proyectos supone “la realización de actividades que posibilite a los estudiantes interactuar con el medio de otras formas y modos” (MEN, 1998, p. 29); de modo que la creatividad y la imaginación cobran la importancia suficiente dentro del proceso enseñanza/aprendizaje.

#### **4.5.2.3. Evaluación**

La evaluación con base en el desarrollo de competencias implica desarrollar un análisis riguroso al interior de las prácticas pedagógicas, del trabajo educativo y por supuesto de las acciones de los niños y las niñas, quienes son los directos beneficiados con el PAIPI desde el entorno institucional; al evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes, se valora la capacidad de gestión de la institución educativa y en ella, a sus maestros y maestras; esto permite

detectar avances, dificultades, retrocesos y experiencias significativas; que al analizarlas generan cambios para mejorar la educación ofrecida a niños y niñas entre 3 y 5 años.

Ahora bien, la evaluación de los procesos educativos, principalmente los desarrollados por los estudiantes en relación con el desarrollo de CB, reconoce que “el aprendizaje se extiende más allá de la situación inmediata, y que afecta directamente al niño en desarrollo” (MEN, 2010, p. 86). En este sentido, se entiende que las competencias no sólo se evalúan con el trabajo escolar, sino, además con lo que los niños y las niñas son capaces de hacer en diferentes contextos de socialización.

De ahí que la evaluación del aprendizaje en la PI considere valorar “los desarrollos, habilidades, actitudes y aprendizajes que poseen los niños” (MEN, 2010, p. 87); para que así, los maestros y maestras, generen estrategias que aproximen a los estudiantes al conocimiento y de manera implícita potencialicen todo su bagaje de saberes y destrezas para aplicarlos en contextos reales de interacción social; por otra parte, se debe tener en cuenta “las *dificultades* que presentan los niños en el momento de desarrollar una tarea, sea cognitiva, valorativa o expresiva” (MEN, 2010, p. 87), con el objeto de valorar positivamente la diversidad que existe en el salón de clase, y permitir que cada niño o niña se reconozca y acepte con sus habilidades y dificultades, para que así, a su vez valore la interacción con otros, para aprender de ellos y encontrar un complemento y un aprendizaje en los demás.

Una de las características fundamentales del proceso de evaluación de competencias en la PI es el hecho de ser participativa, en ella, dentro del entorno institucional y principalmente en el aula de clases, los niños y los maestros unen sus esfuerzos para mejorar continuamente, tanto en las prácticas de enseñanza como de aprendizaje, de ahí que, la responsabilidad del acto educativo sea compartida con base en el diálogo y la implementación de acuerdos de trabajo en el aula.

Según lo dicho, es necesario considerar “los conocimientos, las motivaciones y las aplicaciones que tiene el niño y la niña sobre las competencias” (MEN, 2010, p. 90) para que así, se haga evidente la promoción de CB. Por tanto, los maestros deben tener claro que evaluar implica reconocer la integralidad de los niños y las niñas, como personas con habilidades para interactuar en contexto y transformarlo. Así, la concepción que se tiene de evaluación de competencias en la PI “no significa discriminar o señalar, sino identificar dificultades a tiempo o



habilidades y competencias, para continuar hacia nuevas que permitan una calidad de educación mejor” (MEN, 2010, p. 90).

En este sentido, “las competencias se observan a través de los desempeños, del actuar, del hacer, de la relación de saberes ante una situación, una tarea o un problema” (MEN, 2010, p. 90). En consecuencia, dentro del entorno institucional, los maestros deben propiciar momentos o situaciones que permitan a los estudiantes poner en práctica lo aprendido en clase, para que demuestren con hechos concretos que son capaces de saber hacer.

#### **4.6. El Entorno Institucional y la Promoción de Competencias**

Para hablar de la promoción de competencias en la PI, se debe destacar que sin importar el contexto social, económico, familiar o geográfico; todo niño y niña “adquiere progresivamente competencias” (MEN, 2010; p. 16) que contribuyen para que ellos interactúen de manera adecuada en el contexto que viven. Para esta realidad es necesario que se tome en cuenta dentro del entorno institucional, la educación ofrecida en la escuela (hogares infantiles, prejardines y jardines en este caso); debe reconocer su relación directa con la comunidad y aún más con los padres de familia; de ahí que las prácticas de enseñanza obedezcan a una necesidad por situar a los niños dentro de diferentes colectivos sociales para que ellos se desenvuelvan satisfactoriamente y sean capaces de plantear sus puntos de vista, entre otras competencias.

Por tal motivo, desde el entorno institucional se debe orientar la educación inicial “para niños y niñas menores de 5 años ubicados en zonas urbanas” (MEN, 2010, p. 111), además de aquellos que habitan en zonas semiurbanas, ubicadas principalmente en las cabeceras corregimentales; para que así todos los niños sin importar su lugar de procedencia o estrato social accedan a procesos educativos que motive en ellos el desarrollo de diferentes habilidades para desempeñarse académica, familiar y socialmente; para ello, es necesario que los profesionales de PI sean “reflexivos, con liderazgo y compromiso social” (MEN, 2010, p. 112); para que de esta manera, la educación ofrecida a niños y niñas entre 3 y 5 años cuente con criterios de equidad y calidad.

Según lo planteado, la modalidad entorno institucional bajo los parámetros establecidos por la política pública de PI, se desarrolla mediante tres fases: la “fase I: Preparación para la prestación

del servicio” (MEN, 2010, p. 116); la cual conlleva a conformar el equipo de trabajo, contextualizar y acercar la institución hacia la realidad social de niños y niñas, adecuar el centro infantil para ofrecer el servicio educativo (recuerdese que el PAIPI es de tipo integral), con su respectiva dotación.

La “fase II: proceso metodológico para el desarrollo de la modalidad de entorno institucional” (MEN, 2010, p. 119); que inicia con un proceso de caracterización de la población a atender, tanto de los niños como de las familias, con el objeto de orientar acciones educativas adecuadas a su entorno, para así, velar por una educación que contribuya al desarrollo tanto del pensamiento como de diferentes desempeños (indicios de competencias), para que ellos en un futuro se proyecten como ciudadanos conocedores y transformadores de contextos.

La “fase III: Evaluación de resultados” (MEN, 2010, p. 129); permite describir, analizar e interpretar los resultados de la implementación del PAIPI, para ello se tiene en cuenta los indicadores de cobertura, calidad y eficiencia como aspectos relevantes a tener en cuenta para promover CB en niños de 3 a 5 años de diferentes niveles socioeconómicos (principalmente población en situación de vulnerabilidad).

Según estos planteamientos, desde el entorno institucional se “definen las estrategias educativas” (MEN, 2010, p. 121) con el objeto de garantizar una prestación óptima del servicio educativo a los menores; así como “las estrategias de seguimiento y de planeación continua” (MEN, 2010, p. 121), que supone una revisión permanente del trabajo docente, para orientar procesos en torno al “desarrollo de competencias de los niños y las niñas” (MEN, 2010, p. 123), con base en el respeto y cuidado de la infancia; de ahí que:

La calidad de las interacciones entre los docentes, los niños y las niñas, se caracteriza por el cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente, ello significa el establecimiento de vínculos cálidos y respetuosos de sus ritmos e individualidades. Además, las actividades deben basarse en una metodología lúdico-creativa que articula los lenguajes expresivos, el juego y el arte organizados en núcleos de aprendizaje como expresión plástica, musical, literaria, corporal y dramática. (MEN, 2010, p. 123)

Al respecto, es válido resaltar la importancia que adquiere la actividad del niño dentro de los procesos de formación integral, al considerar la lúdica como base de los procesos educativos, son

los maestros y las maestras, quienes deben estar capacitados para implementar estrategias de aprendizaje que sean favorables para el desarrollo de CB integradas a los núcleos de aprendizaje que además de los mencionados anteriormente, se suman aquellos relacionados con las áreas del desarrollo humano. De tal manera que, las prácticas de enseñanza se convierten en espacios para la integración de saberes; para que así, los niños y las niñas aprendan de una forma natural, no obligada o por imposiciones; sino para que ellos y ellas asuman la necesidad de conocer y aprender porque a pesar de su corta edad ya son conscientes de lo importante que es asistir a la escuela para desarrollarse como personas integrales y como ciudadanos.

Así mismo, “las actividades lúdico-creativas deben tener la intención de articular, apoyar y recrear armoniosamente, los momentos para el descanso, el cuidado, la formación de hábitos y el juego no dirigido” (MEN, 2010, p. 124); esto, con el objeto de promover la autonomía, la imaginación, la creatividad, la responsabilidad y el liderazgo, entre otras cualidades desde la PI; para que así, la población infantil construya esquemas básicos de comportamiento, socialización, respeto hacia los otros y hacia sí mismos, así como la creación y aceptación de reglas en procura de una adecuada interacción social.

Además, en el entorno institucional “los momentos para el juego no dirigido deben contar con el acompañamiento permanente del docente, como una oportunidad para reconocer y animar sus aprendizajes, generar nuevas interacciones y apoyarlos en sus dificultades” (MEN, 2010, p. 124); desde esta perspectiva, el maestro de PI se convierte en un provocador de aprendizajes y promotor de CB, porque acompaña al grupo escolar en todas las experiencias de socialización y aprendizaje, hecho que supone un seguimiento continuo de las actividades escolares y de los ritmos y estilos que cada niño tiene para aprender. Así, las clases se vuelven más dinámicas, interactivas e interesantes para los niños y las niñas. Entonces, el maestro de PI, al desarrollar las actividades escolares:

Ofrece un acompañamiento afectuoso e inteligente, en tanto, considera al niño y la niña como gestores de su propio desarrollo: afectuoso, porque el afecto es la base de todo proceso de crecimiento y desarrollo integral; inteligente, porque es capaz de direccionar e implementar acciones que vayan en beneficio de la primera infancia. (MEN, 2010, p. 157)

De acuerdo con estos planteamientos, el maestro de PI debe poner en juego todo su profesionalismo, creatividad y talento para promover en los estudiantes entre 3 y 5 años habilidades motoras, de pensamiento y socialización que se entiendan como indicios para el desarrollo de CB en procura de generar las bases para futuros aprendizajes e interacciones sociales en diferentes entornos.

De esta manera, es necesario que el profesional docente apropie la política pública de atención integral a la PI a través del PAIPI, así como la normatividad vigente para la educación inicial, junto con los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos, que en conjunto dan cuenta de una educación promotora de CB en la PI.

## **5. MARCO LEGAL**

Para apoyar legalmente la presente investigación se recurre a la Constitución Política Nacional, la Ley General de educación, los lineamientos curriculares de la educación preescolar, el código de Infancia y Adolescencia, diferentes decretos reglamentarios para la Educación Inicial; así como la política pública para la PI y específicamente, la política educativa. De cuales, algunos Artículos hacen énfasis en brindar condiciones de calidad, oportunas y pertinentes para promover una educación que permita a todos los niños y niñas colombianos, potenciar sus habilidades, adquirir y desarrollar competencias para la vida y realizarse integralmente como sujetos de derechos, capaces de interactuar dentro de la sociedad colombiana.

### **5.1. Constitución Política Nacional**

El marco social declarado en la Constitución Política Nacional, sin duda reconoce que los derechos de niños y niñas son fundamentales para mejorar continuamente la calidad de vida “[...] y para contribuir significativamente en la construcción de la convivencia en el país” (Sabogal, 2010, p. 19)”; sobre todo si se destaca que la sociedad y la familia son responsables directos para la generación de escenarios reales que logren en diferentes formas de inclusión el desarrollo de la niñez en ambientes favorables.

Así, del Estado se espera el diseño y la ejecución de propuestas educativas pertinentes para la escuela, que respondan ante la sociedad colombiana “con una educación contextualizada y potencializadora de talento humano [...], que en todo caso, proyecte los sueños orientados hacia la conquista de más y mejores opciones de vida digna” (Ramírez, et al, 2010, p. 5). En este sentido, el Artículo 44 de la Constitución Política Nacional afirma que la educación es un derecho fundamental y se traduce en una oportunidad para mejorar las condiciones de formación de niños y niñas. Es deber de las instituciones que prestan este servicio, involucrarse con el objetivo de lograr una niñez que permanezca en el sistema educativo desde temprana edad;

De la misma manera el Artículo 47 de nuestra Constitución Política Nacional afirma que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Congreso de la República, 1991, p.16)

De las anteriores palabras, se evidencia el interés estatal por una formación integral, que bien desarrollada en los primeros años de vida sienta las bases para estudios posteriores. También, en este Artículo se afirma que: “la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.” (Congreso de la República, 1991, p. 16). Al respecto, es importante reconocer que los niños están involucrándose a través de la Política Pública de PI desde el período de gestación; y, para el caso del CMB, niños y niñas ya son asistidos integralmente en el entorno institucional desde los tres años; esto se considera un avance significativo, si se tiene en cuenta que desde temprana edad los niños cimientan sus habilidades, sus procesos de pensamiento y sus relaciones sociales.

En el Artículo 70 se contempla que:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Congreso de la República, 1991, p. 17)

Por su parte, el Artículo 79, refiere:

Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines. (Congreso de la República, 1991, p.19)

Los Artículos anteriores promueven en la sociedad colombiana lo concerniente a la integralidad educativa, no solo educar el espíritu, sino mantener el cuerpo y el entorno en condiciones saludables para alcanzar la excelencia de sus miembros, si se cuida al niño en todos

los aspectos, será un hombre adulto responsable con respeto por la niñez, en cambio, si no se lo cuida con esmero, reproducirá los maltratos y se continuara educando tradicionalmente. Únicamente con una especial atención por la PI se lograra transformar las sociedades desiguallitarias y totalitarias, puesto que el niño no se sentirá desplazado a una segunda instancia, sino que tendrá un pensamiento positivo ante los otros.

## **5.2. Ley General de Educación, ley 115 de 1994**

De la Ley General de Educación, se contempla el Artículo 5° relacionado con los fines de la educación, para la presente investigación se citan los más relevantes; sobre todo aquellos que se articulan con la educación inicial.

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. (Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 2)

Sin duda alguna, el Artículo 5°, de esta ley, dentro de los fines de la educación tiene en cuenta el desarrollo humano e integral de las personas, desde la dimensión ética y estética, pasando por la construcción del conocimiento, los avances técnicos y tecnológicos y la formación en valores. Al tener en cuenta todos estos principios planteados en este Artículo se, logra la promoción de seres humanos integrales, aptos para el acceso al conocimiento y para la vida, estudiantes que tienen la posibilidad de permanecer y avanzar en sus procesos escolares.

Por otra parte, el Artículo 11 contempla:

La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
- c) La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente. (Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 4)

Si bien en este Artículo, constituye el primer nivel de la educación y en él, se comprende mínimo un grado como obligatorio, está en la labor educativa con niños y niñas entre 3 y 5 años de edad, lograr que al llegar grado obligatorio, ellos y ellas, desarrollen competencias que les permitan avanzar y motivarse cada vez más al iniciar el proceso formal de la educación.

Del Artículo 14, se resalta:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:



- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el Artículo 41 de la Constitución Política;
- b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo;
- c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el Artículo 67 de la Constitución Política;
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y
- e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 5)

En el Artículo 15 se destaca que:

La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 5)

El ser humano está compuesto por dimensiones y dentro de esta investigación se las debe tener en cuenta, para establecer cómo cada maestro y maestra las considera en el desarrollo de su práctica educativa, orientando el trabajo de aula, especialmente hacia la promoción de CB, dentro de los lineamientos exclusivamente lúdicos, y sobre todo socializantes, se necesita en el futuro hombres cooperativos y tolerantes.

Los aspectos mencionados en el Artículo: biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, se pretenden desarrollar en el Artículo 15, a través de prácticas educativas que permitan acceder a través de las competencias para cada uno de los niños y niñas de 3 a 5 años. Teniendo en cuenta que la educación preescolar se presenta como un proceso de formación permanente, al maestro o maestra, encargado de ofrecer este tipo de educación es perentorio

involucrarlo hacia el conocimiento y construcción de competencias, dentro de espacios y momentos agradables y motivantes para el aprendizaje.

El Artículo 16 considera una serie de objetivos que permiten el desarrollo de un trabajo que involucre al docente en la promoción de competencias acordes a la edad de niños y niñas a través de:

El reconocimiento de su propio cuerpo, sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía. El crecimiento bajo un ambiente que logre su armonía y la adquisición de competencias para el acercamiento a la lectura y la matemática. La creatividad, habilidades y destrezas para el aprendizaje. La Ubicación espacio temporal y ejercicio de la memoria. Las formas de expresión, relación y comunicación recíprocas a través de normas de respeto, solidaridad y convivencia. La Interacción en actividades lúdicas con niños y adultos. La curiosidad para entender su medio y el de los adultos. El trabajo de su dimensión espiritual para lograr formas de comportamiento. La Vinculación de la familia para fortalecer el proceso educativo. Y la formación de hábitos saludables (alimentación, higiene personal, orden, aseo) que genere conciencia sobre la importancia de la salud. (Congreso de la República - Colombia, 1994, p.5)

A través del Artículo 17 se determina “la obligatoriedad de mínimo un grado de enseñanza en el nivel preescolar” (Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 5)

El Artículo 18 contempla la “ampliación de este nivel en tres grados” Congreso de la República - Colombia, 1994, p. 6); oportunidad ésta, para que la formación de niños y niñas de 3 a 5 años se realice bajo la concepción de escenarios de aprendizaje que los prepare para el mundo académico; pero también, para el mundo de la vida. Estas condiciones garantizan la permanencia y promoción de estudiantes que ingresan al sistema escolar formal.

Por eso mismo, se insiste en que la educación infantil es decisiva en el devenir del proceso educativo de la niñez, puesto que es el aprestamiento esencial que conduce al éxito y se sustentan las bases para la creatividad y la productividad a nivel global, que la formación posterior debe ir particularizando en cada grado escolar.

### 5.3. Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia

En esta normatividad se define la infancia como “la etapa comprendida desde el mismo momento de la concepción hasta los 7 años” (Jaramillo, 2007); lo anterior, permite considerar que en este rango de edad es trascendental que niños y niñas a través de la observación y la interacción tanto con el entorno social como físico, aprendan a explorar el mundo que los rodea para aprender desde la propia experiencia y así construir conocimientos que sirven de bases para futuros aprendizajes, que le serán útiles durante su vida escolar y social.

En este código, el Artículo 28 menciona:

Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. (Ley 1098, 2006, p. 12)

La gratuidad educativa en Colombia, no es una novedad, lo interesante de este Artículo es la observación sobre la calidad y la obligatoriedad, aspectos que poco a poco podrán ir eliminando las diferencias educativas en el país, y se reitera que un solo año de educación preescolar es insuficiente, El estado debe asumir con criterio de pertenencia la PI y mejorar constitucionalmente su crecimiento, puesto que en un solo año es muy difícil alcanzar las competencias que se proponen.

En el Artículo 29, se manifiesta la concepción de PI como una “etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Ley 1098, 2006, p. 12) Potencialidades estas que deben ser aprovechadas en las políticas públicas, por los programas que desde el entorno institucional atienden integralmente a los menores.

Del Artículo 42 sobre “obligaciones especiales de las instituciones educativas” se han tomado los siguientes ítems:

- Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia.
- Brindar una educación pertinente y de calidad.

- Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo.
- Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
- Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.
- Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional.
- Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos. (Ley 1098, 2006, p. 25)

Se nota el interés por lograr una atención digna y de calidad, trata de articular objetivos con el fin de involucrar a los educandos con la sociedad a través del acceso a los medios de comunicación y a la cultura; la familia se muestra como un eje fundamental en su desarrollo:

El Artículo 43 manifiesta que es necesario:

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes. (Ley 1098, 2006, Pp. 25, 26)

Y es que la escuela que todos conocen no ha enseñado a conocer a los otros, a favorecer la tolerancia y el respeto por la diferencia, y mucho menos a colaborar con los demás, y a expresarles sentimientos.

La escuela actual es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socio afectiva. Por ello es que los niños son tan frágiles en la vida afectiva y en el

mundo del amor y los sentimientos: los padres, maestros y maestras, se quejan que sus hijos o alumnos no demuestran sus sentimientos hacia los mayores, la autoridad o la fraternidad.

El problema de este olvido, es que el mundo actual requiere individuos más equilibrados socio afectivamente. Ello es así, pues, difícilmente se encuentra una sociedad con mayor riesgo en estos campos.

Se vive una época y una cultura en la que predomina el debilitamiento de la autoridad, la cohesión, la estabilidad y la comunicación socio familiar. Existe un tipo de crisis social que redundan en todas las esferas; la familia, el barrio, la escuela no están ajenas a estos fenómenos. Es posible que este tipo de dificultades se hayan generado en una escuela tradicional y estática cuya única preocupación ha sido la de cumplir planes y programas predeterminados hacia el desarrollo académico, dejando a un lado lo lúdico, lo creativo y recreativo, escenarios donde los niños y las niñas deben formarse para fundamentar su ser.

#### **5.4. Ley 1295 de abril de 2009**

Conocida también como la ley para la atención integral de la PI, en ella se plasma con criterios de derechos y calidad un tipo de servicio educativo integral que cubra a los sectores clasificados en el sisben como estratos 1, 2 y 3, desde esta ley el Estado trata de favorecer a los menores de 6 años y a madres gestantes, reconociendo que el derecho de los menores inicia desde la gestación y es al Estado al que le corresponde garantizar y proteger estos derechos.

De esta forma se obliga a toda la sociedad y las instituciones a movilizar recursos: financieros, técnicos y humanos, para concretar y aplicar estos derechos que por ley les corresponde. Es por ello que, al presentar un servicio educativo integral a niños y niñas menores de 6 años, también se garantiza además de sus derechos su progreso y avance social y cognitivo, que a futuro le permite al país contar con un grupo de educandos más preparados y dispuestos para iniciar sus estudios de educación básica y avanzar hasta terminar con éxito y con competencias su ciclo escolar.

## **5.5. Decretos Reglamentarios**

Además de la normatividad general, que rige la educación en Colombia, se han expedido decretos específicos para la atención a la PI, así se vislumbra la promoción de las competencias desde temprana edad.

### **5.5.1. Decreto 088 de 1976**

Se destaca en el Artículo 1, que: “toda persona natural tiene derecho a la educación y ésta será protegida y fomentada por el Estado. Los servicios educativos serán tarea prioritaria del Estado y de todos los miembros de la comunidad nacional”. (Congreso de la República, 1976, p. 1).

Mientras que en el Artículo 2 se plantean:

Los objetivos generales y específicos de la educación, que se incluirán en la formulación de los planes y programas de estudios que se establezcan para lograr. Los planes y programas serán flexibles, se ordenarán por niveles y grados y aplicarán los principios del conocimiento a la realidad local. (Congreso de la República, 1976, p. 1)

Los Artículos 1 y 2 insisten en la educación como un derecho y en la creación de planes y programas que sean flexibles y adaptados a la realidad. De aprovecharse estas directrices se benefician niños y niñas debido a que se tendría en cuenta una educación pertinente que les permita propiciar a través de sus docentes, competencias para reconocerse como sujetos que forman parte de una sociedad.

En el Artículo 6, se plantea como objetivo especial: “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad” (Congreso de la República, 1976, p. 1).

### **5.5.2. Decreto 1002 de 1984**

El Artículo 4 se determina que:

En la Educación preescolar se buscará el logro de los objetivos mediante la vinculación de la familia y la comunidad a la tarea de mejorar las condiciones de vida de los niños y mediante

actividades integradas que se ajusten a los siguientes lineamientos: aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con sus características de desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria. (Congreso de la República, 1984, p. 3)

Se consideran éstos, como los elementos que debe trabajar cada docente para lograr un desempeño escolar favorable para niños y niñas, de ahí que, les permita a ellos, acceder al sistema escolar formal de manera positiva, bajo la orientación de la sociedad en general y de la familia en particular.

Se plantea en el Artículo 10, que:

En la Educación Preescolar los niños deben desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológicos, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular, la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica. (Congreso de la República, 1984, p. 3).

El interés que muestra este Artículo permite mejorar los procesos educativos en la infancia y niñez, por una parte en la educación a la infancia se aprende a socializar y globalizar y en la educación primaria a particularizar y a cooperar, construyendo de esta manera, procesos incluyentes y extensivos.

### **5.5.3. Decreto 1860 de 1994**

En el Artículo 6, contempla que “se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica, la educación preescolar, compuesta por tres grados: los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio” (MEN, 1994, Pp. 2, 3). Es importante notar la insistencia que se hace frente a que niños y niñas menores de 6 años sean estimulados, orientados y formados bajo el compromiso del personal encargado de ofrecer este tipo de educación, que cada vez para el contexto nacional se vuelve más importante, porque es desde allí en donde cada niño accede y permanece en el Sistema Educativo.

El Artículo 12, permite anunciar la continuidad dentro del servicio educativo constituyéndose desde el preescolar hasta la técnica y tecnológica bajo “un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible”, (MEN, 1994, p. 5) para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal, académico, social y ciudadano.

También se tiene en cuenta la resolución 2343 de 1996, que, en su Artículo 11, contempla “los Indicadores de logros por conjuntos de grado, establecidos de acuerdo con los dispuestos en la Ley 115 de 1994; que se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano para el nivel de preescolar” (MEN, 1996, p. 15). Es de suma importancia para quienes abordan el trabajo con niños y niñas en este nivel que consideren el desarrollo humano y sus dimensiones como ejes fundamentales que permitan poner en escena prácticas educativas para que cada niño y niña tenga posibilidad de iniciar el acceso al conocimiento y al mundo pero sin desprenderse de su ser, por eso mismo se destacan en sus indicadores de logros las dimensiones que el ser del estudiante necesita resaltar: corporal, comunicativa, cognitiva, ética y estética; correspondientes al ser, saber, hacer, convivir.

#### **5.5.4. Decreto 2247 de 1997**

Destaca en su Artículo 11 los principios de:

- Integralidad. Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural.
- Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal.
- Lúdica. Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el



gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar natural, social, étnico, cultural y escolar. (MEN, 1997, p. 3)

Estos principios indudablemente tienen en cuenta aspectos importantes que se pueden promover a través de las CB en niños y niñas de 3 a 5 años, es importante tenerlos presentes y ponerlos en práctica durante la formación escolar que se presta a niños y niñas en esta edad inicial de educación.

El Artículo 12 señala que:

El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el Artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica. (MEN, 1997, p. 3)

El interés de este Artículo está en lograr la continuidad de los niños y la articulación de los procesos y estrategias, esto es importante cuando se empieza un proceso escolar con niños y niñas de 3 a 5 años, y es en esa edad donde se espera crear los cimientos de su formación a través de la práctica de CB; son los proyectos permanentes, articulados e integrados los que permiten mejorar las estrategias lúdicas de participación comunitaria escolar que vayan creando motivaciones para el aprendizaje autónomo, que les permita el acceso, la continuidad y la permanencia en el sistema educativo.

Según esto, los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico - pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje se realizan según las destrezas que los niños vayan adquiriendo en el proceso del aprender, y en la medida que superan las expectativas creadas como objetivos o como competencias se van dando nuevas dificultades o problemas que el mismo infante trata de superar; para el niño lo más importante es el reto, que él mismo asume como característica de esta edad, piensa que puede y para lograrlo, pregunta y hace, y si se equivoca vuelve a intentarlo, esa es la motivación no dejar las cosas sin resolución.

En el Artículo 13, se plantean directrices para la organización y desarrollo de las actividades y de los proyectos lúdicos – pedagógicos; en ella se propone:

La formación de niños y niñas bajo una integralidad total para el desarrollo de niños y niñas; desde la identificación y reconocimiento de su propio cuerpo, la curiosidad, los valores, la integración, el uso de medios de comunicación, la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamiento, las vivencias recreativas y espontáneas, los avances de la tecnología, la exploración, experimentación, la comprensión del mundo y el aprender del acierto y del error entre muchos otros. (MEN, 1997, Pp. 3, 4)

Al tener en cuenta estas directrices y plasmarlas en el trabajo educativo, se apoya y aporta a los objetivos de la educación para la PI, porque a través de ella, se generan las condiciones para que desde temprana edad, cada niño y niña tenga acceso al conocimiento y a desarrollarse bajo ambientes de aprendizaje saludables y armónicos.

Se propone igualmente, en el Artículo 14, la evaluación del aprendizaje, entendido éste como:

Un proceso integral, permanente, participativo y cualitativo; para conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances; estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos; y, generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje. (MEN, 1997, p. 4)

En el Artículo 17 se nota el interés por crear: “procesos escolares que permitan la vinculación de la familia y la comunidad y su integración al proceso educativo” (MEN, 1997, P. 4); esto es realmente importante porque lleva a que cada niño y niña se desarrolle bajo contextos reales, acceda al conocimiento y desarrolle competencias que le permiten desempeñarse cada vez mejor en diferentes entornos sociales, por la convivencia comunitaria y cooperativa que se da en el entorno escolar, y es que hay que recordar que se educa desde el ejemplo; y le corresponde a la familia educar, formar, acompañar, articularse con la sociedad y participar en la escuela para que la formación de sus hijos e hijas se construya bajo bases sólidas de integración de valores humanos.

## **5.6. Resolución 2343 de 1996**

Esta resolución establece la estructura curricular para los grados del nivel preescolar, estos se distribuyen en 3 grados y se aprecia la manifestación y formulación de las dimensiones para fortalecer la construcción de desarrollo humano, aunque se establecen para todos los grados cabe destacar que para el asunto de esta investigación se tiene en cuenta, que estas dimensiones: Corporal, comunicativa, cognitiva, ética y estética, reúnen todas las características y ofrece las herramientas centrales para llevar a cabo una formación orientadas hacia las CB que generan integralidad y desarrollo de potencialidades en los educandos. Es importante mostrar que para el aspecto de la promoción de las CB, el desarrollo humano integral es la esencia del trabajo educativo para este período, así pues, en esta resolución prime la construcción teórica y técnica en la formulación de logros e indicadores de logros, se puede rescatar que el servicio educativo con niños y niñas genere posibilidades de desarrollo humano integral.

## **5.7. Lineamientos Curriculares**

Este documento presenta una serie de reflexiones que se enmarcan en la educación preescolar en Colombia, y que permite dotar de herramientas conceptuales para brindar una educación de calidad y pertinente al contexto educativo para niños y niñas.

Según Jacques Delors, en el documento “La educación encierra un tesoro”, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (MEN, 1998, p. 7)

Dentro de estos lineamientos es importante afirmar que existen unos referentes pedagógicos que orientan el trabajo con niños y niñas con el fin de articular y lograr el avance hacia la vida escolar a través de ambientes que favorecen la socialización y el desarrollo de los menores.

Resulta importante manifestar que en estos lineamientos se dan razones para entender y apropiarse del reto que significa formar niños y niñas:

Comprender quiénes son los niños y las niñas que ingresan al nivel de educación preescolar, y al hacerlo le dan sentido y lo hacen posible, remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en donde se manifiestan las condiciones del medio social y cultural al cual pertenecen. Esta concepción trasciende la concepción pura de áreas de desarrollo y los ubica en una dinámica propia que responde a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes de cada uno de ellos. Le corresponde al docente, a las familias y personas cercanas a los niños, estar al tanto del proceso de evolución que vive durante este período de vida (tres a cinco años), en una interacción constante que posibilite su pleno desarrollo. (MEN, 1998, p 17)

Finalmente, estos lineamientos tratan de explicar cómo a través de la gestión institucional se pueden involucrar la pedagógica con el fin de obtener métodos y estrategias que le permitan a la institución educativa obtener de sus docentes apropiación, pertenencia y pertinencia social y comunitaria para beneficiar a los niños y niñas en este nivel de educación.

### **5.8. La convención de los derechos del niño de 1989**

Afirma en su Artículo 28, en el numeral d, su preocupación por hacer que: “todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas” (UNICEF, 1989, p. 22). En este sentido, el programa de PI., permite sentar las bases para un adecuado proceso escolar; así como, tener la oportunidad de acceder al conocimiento y por ende, al mundo escolar formal de manera permanente. Hay que aclarar que el Artículo hace referencia a la información y orientación, pero en niños de PI, es mínimo lo que se puede transmitir, las cuestiones generales acerca de la obligatoriedad y gratuidad y que el Estado tiene la responsabilidad de darle una educación integral, haciéndole conocer que es uno de sus derechos inalienables y que además es irrenunciable.

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO**

La investigación es de corte cualitativo; porque le permite al investigador asumir la realidad objeto de estudio (docentes de PI), desde sus interacciones y prácticas para comprenderlas, describirlas e interpretarlas. Para este caso el investigador utiliza una estadística básica o simple que le permite también organizar la presentación de los resultados.

### **6.1. Tipo de Estudio**

El presente trabajo investigativo se inscribe en el paradigma cualitativo; teniendo en cuenta que a través de él se puede comprender a profundidad y con una mirada crítica los fenómenos objeto de estudio para su respectivo análisis; y luego, plantear alternativas que permitan fortalecer los planteamientos docentes respecto a la promoción de CB en PI y superar algunos vacíos tanto conceptuales como prácticos detectados; puesto que a través de la investigación cualitativa “es posible conocer las realidades del entorno donde se desarrolla el proceso educativo y redimensionarlo o proyectar soluciones acordes con las reales expectativas de la comunidad” (Jaramillo & Murcia, 2008, p. 9). Además, en este tipo de estudio, la misma comunidad; para este caso el grupo de profesionales que laboran en la PI y con el pretexto de las CB se convierten en sujetos y protagonistas que dinamizan y reorientan al mismo tiempo la investigación: reconocen sus características - particularidades y son ellos mismos quienes proponen alternativas para fortalecer o solucionar los aspectos que se develen durante el proceso investigativo.

### **6.2. Enfoque y Tipo de Investigación**

Se involucra en esta investigación un enfoque socio crítico que orienta la interpretación de la realidad objeto de estudio “para poder sugerir acciones de transformación” (Jaramillo & Murcia, 2008, p. 71); en tanto, se identifica a través del trabajo docente, el conocimiento y/o desarrollo de competencias básicas, consideradas éstas como el centro del proceso de investigación detallado en el presente trabajo.

En consonancia con lo anterior, también se asumen los beneficios del tipo de investigación-acción- participación (IAP), cuyos procesos de conocer y actuar, permiten a la sociedad misma intervenir y solucionar directamente sus problemáticas; estos es “porque la IAP define el saber popular como ciencia; el cual, tiene su propia racionalidad basada en la experiencia” (Jaramillo & Murcia, 2008, p. 76); así, los sujetos de investigación se hacen responsables de los momentos que implica su aplicación: la investigación (conocer la realidad de la sociedad en el problema), la acción (entrar a cuestionar con los implicados las razones del problema), y, la participación (adecuar las tareas y compromisos necesarios para la solución conjunta de las falencias detectadas).

Con base en lo anterior, cabe señalar que “los grupos que conforman una comunidad deben ser capaces de generar su propio conocimiento por medio de la sistematización de su propia experiencia” (Jaramillo & Murcia, 2008, p 76); en este sentido, gracias a los aportes de los maestros, el investigador sistematiza experiencias de trabajo docente que en el CMB dan luces para la promoción de las CB en la PI.

Los aportes de la investigación, acción participación, se incluyen y complementan, para lograr mejores resultados de trabajo con el enfoque socio crítico, por cuanto: “se piensa, diseña y desarrolla en el escenario donde ocurre la problemática que se quiere transformar, por ello se constituye en investigación de campo, igualmente, se basa en la singularidad de los fenómenos y su intencionalidad no es generalizar resultados” (aula virtual, 2013, p. 1), Se centra en proporcionar ideas, que permitan dar una visión global de la situación problemática presentada en un grupo o núcleo social que se quiera superar. Al respecto:

La corriente filosófica socio-crítica, subyace en la mayoría de los enfoques metodológicos que se orienta a generar un cambio social con una mayor o menor radicalidad. La investigación que de ella se deriva supone una indagación comprometida con el cambio y la transformación de la realidad social. Se trata de construir una teoría que, desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, trate de orientar la acción. (Torres, 2001; p, 78)

Por consiguiente, dentro de las investigaciones en educación, se generan ambientes propicios donde mejor se logra aplicar este enfoque, puesto que trasciende el ámbito personal para situarse

en lo social cooperativo, que permite conocer a los sujetos de investigación, que es este caso son los profesionales de la educación en la PI; para así comprender las nociones, prácticas y estrategias que aplican ellos en el entorno institucional para promover las CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

El enfoque socio-crítico y los aportes de la IAP, permiten hacer desarrollos argumentativos y descriptivos; en tanto que, a través del compartir en el aula entre maestros y estudiantes, se posibilitan todas las interacciones para conocer el cómo se trabaja en relación con la promoción de CB; y también vivenciar y reconocer las experiencias pedagógicas de los educadores, sus apreciaciones, aportes y concepciones frente a su labor.

Gracias a ello, la investigación adquiere un corte propositivo, debido a que después de identificar vacíos, falencias o experiencias pedagógicas poco proactivas para favorecer las CB, presentadas por el grupo de profesionales sujetos de investigación, es necesario plantear una propuesta que surja de las necesidades detectadas para plantear conjuntamente y consensualmente soluciones aplicables al contexto educativo.

Por consiguiente, se asume como respuesta al proceso de investigación, el planteamiento y desarrollo de la propuesta en forma de talleres de participación para que el asesor pedagógico, los coordinadores y los docentes apropien las concepciones y directrices legales relacionadas con la promoción de CB en la PI y puedan liderar procesos de transformación en la enseñanza ofrecida desde el entorno institucional en el CMB.

### **6.3. Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo**

La unidad de análisis y la unidad de trabajo, para este caso, hace referencia al grupo-población sobre quien se generalizan los resultados de la investigación. En la presente investigación, esta unidad se conforma por todos los maestros y maestras que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años, dentro del programa de PI en las sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo, que laboran en el CMB, quien es el operador o prestador del servicio educativo, los sujetos de investigación se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla 5: Distribución de profesionales que atienden la PI**

SEDES	ASESOR PEDAGOGICO	COORDINADOR SEDE	DOCENTES
CABRERA	1	1	7
EL CARMEN		1	15
AGUALONGO		1	5
SUBTOTAL	1	3	27
<b>TOTAL PROFESIONALES</b>			<b>31</b>

En la tabla anterior se hace referencia al grupo con quienes se desarrolla de manera directa la investigación; en este caso son 31 profesionales vinculados al programa del PI en el CMB bajo el entorno institucional.

#### **6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Para la recolección de la información en la presente investigación, se hace necesario utilizar instrumentos que permitan obtener datos confiables y necesarios para contrastar lo obtenido, con los presupuestos teóricos y la visión global de los integrantes de la investigación (directivos, docentes, e investigador), y así de esta manera, plantear con confiabilidad los resultados que determinen si se promocionan las CB y cuáles son las falencias que se encuentran para superarlas con la propuesta investigativa y si se encuentran fortalezas tratar de optimizarlas dentro del accionar docente. Los instrumentos seleccionados son:

- Entrevista abierta al asesor pedagógico, coordinadores de sedes, maestros y maestras, para describir cómo se articula el diseño curricular de la PI en la política pública para la promoción de las CB (ver anexo A).
- Entrevista con asesor pedagógico y coordinadores de sedes, en el entorno institucional del CMB para analizar los referentes epistemológicos planteados por el MEN que sustentan la promoción de las CB (ver anexo B).

Se emplea la entrevista abierta, por cuanto ésta es más reflexiva enmarcada en un “diálogo abierto y personal” (Jaramillo & Murcia, 2008, p. 136); para conocer el marco referencial que orienta la labor profesional de los maestros de PI en el CMB.



- Conversatorio con grupo focal; para ello, algunos docentes fueron seleccionados en cada sede suscrita al CMB, conformando un grupo de 14 docentes que representa más de la mitad del grupo de personas, sujetos de esta investigación, con el fin de identificar las orientaciones institucionales (ver anexo C). Este “registro narrativo, permite procesar con mayor facilidad la información” (Jaramillo & Murcia, 2008, 138), puesto que sus testimonios a través de la oralidad propician momentos para la reflexión.
- Encuesta semi-estructurada con preguntas cerradas y abiertas a maestros y maestras del CMB que indaga sobre la práctica pedagógica y la promoción de CB en niñas y niños en el entorno institucional (ver anexo D). Para ello se ha tomado el modelo que presenta la Asociación Mundial de educadores infantiles, debido a que particulariza cada competencia y esto le permite al investigador conocer de forma más precisa los aspectos de las CB de acuerdo a su particularidad y esencia. Aquí se emplean datos estadísticos básicos (porcentajes) que contribuyen a una mejor comprensión y lectura de las ideas expuestas por los sujetos de investigación, también se emplean gráficas para la mejor comprensión de la información recibida; “desde esta perspectiva, se combinan las técnicas” (Jaramillo & Murcia, 2008, p. 133) para alcanzar una mayor comprensión de los objetos de estudio.

### **6.5. Estrategias de interpretación de resultados**

Con la información recolectada, se procede a tabular los datos obtenidos productos de las evidencias testimoniales del asesor pedagógico, los coordinadores y los maestros y maestras que trabajan en la PI, con el objeto de identificar nociones, presaberes, estrategias de enseñanza/aprendizaje, así como su punto de vista respecto de la promoción de CB en la PI con niños entre 3 y 5 años.

### **6.6. Caracterización de los sujetos de investigación**

En términos generales, los maestros y maestras vinculados al programa de PI son profesionales que en un alto porcentaje presentan estudios de licenciatura en preescolar y cuentan en su mayoría, con muchos años de experiencia en el trabajo infantil; así pues, resulta favorable para comprender a través de esta investigación el trabajo que desarrollan. De esta manera, en la sede de Cabrera existen dos maestras con 8 años de experiencia, dos con 3 años de

experiencia, una maestra con un año y medio de experiencia y otra con 7 meses de experiencia; en esta sede todas son licenciadas en preescolar, en básica primaria, en educación física y en educación infantil; esto, indudablemente aporta para la comprensión de los maestros y maestras en la aproximación del trabajo en el aula. Su coordinadora presenta el título de terapeuta ocupacional y tiene una experiencia con niños de preescolar de cinco años.

En la sede el Carmen, se presenta el mayor número de trabajadores pues, ésta duplica a las dos sedes en número de personal que atiende a niños y niñas de PI; este personal presenta experiencia en el trabajo infantil desde los 23 años hasta un año de trabajo con la PI; también se puede notar que los estudios que presentan tienen que ver con licenciaturas en el preescolar, técnicos y tecnólogos, normalistas, psicólogo y un licenciado en filosofía y letras. La variedad que se presenta esta sede en cuanto a sus profesiones también es motivo de análisis de la realidad circundante y cómo esto puede contemplarse para el desarrollo del presente estudio. En esta sede su coordinadora es licenciada en educación preescolar y su experiencia es de ocho años.

Curiosamente, en la sede de Agualongo es en donde se presentan los profesionales con menos años de experiencia en el trabajo con niños y niñas, quien posee la mayor experiencia tiene cinco años y la menor experiencia en este tipo de trabajo es de dos años; en esta sede, existen, licenciados en preescolar y un normalista. Quien coordina esta sede es un docente que tiene el título de licenciado en ciencias sociales y muestra una experiencia en este tipo de programas de 2 años.

En cuanto a la asesora pedagógica del CMB para este programa de PI se evidencia que es una profesional licenciada en preescolar con más 18 años de experiencia y quien es la encargada de centralizar la información para cada sede, organizar las actividades y promover espacios para la cualificación docente, además de hacer seguimiento a cada sede en los compromisos institucionales.

La mayoría de profesionales que atienden en las tres sedes oscilan entre los 20 y 40 años; en su gran mayoría presentan estudios relacionados con el trabajo para niños y niñas, esto es una gran fortaleza para describir mejor sus experiencias pedagógicas y al mismo tiempo para contemplar que la información recibida de ellos es precisa y objetiva, que posibilita que la indagación y respuestas genere una aproximación pertinente para este tipo de estudio.

Los profesionales que no son directamente de la línea en la dimensión del preescolar, se articulan con la institución para el logro de los objetivos institucionales; y se involucran a través de encuentros para facilitar la comunicación y la experiencia al trabajar con los menores. Por tanto:

El equipo interdisciplinario que atiende a la PI tiene el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y las niñas promoviendo, a través de sus acciones, un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de educación donde el aprendizaje se entendía como una acumulación de conocimientos y la enseñanza, como la instrucción para memorizar o repetir ciertas cosas que le debían dar al niño. Se entiende por estrategias educativas las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias. (MEN, 2010, p. 23)

En términos generales el equipo de profesionales comparte integralmente las experiencias pedagógicas, en cada sede los grupos humanos responsables de atender a niños y niñas tienen características importantes como el carisma, la voluntad, la disposición para trabajar en equipo y muestran mucho interés cuando se plantean espacios pedagógicos para mejorar su labor. El profesionalismo va articulado al afecto, esto se demuestra con cada niño y niña que se siente feliz de estar en cada espacio que el CMB ha destinado para que ellos sean atendidos.

## **6.7. Momentos**

### **6.7.1. Aproximación y sensibilización a los sujetos de investigación**

Para ello se destina como primera instancia una charla con la asesora pedagógica de PI en la cual se hizo un primer acercamiento para comunicar el interés por trabajar con el equipo de docentes en las tres sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo; luego se visita al equipo de profesionales en cada sede, quienes presentaron interés y motivación para desarrollar el presente trabajo.

### **6.7.2. Trabajo de campo**

Con el fin de conocer el trabajo educativo de los profesionales que atienden la PI se recurre a algunas técnicas que precisan el acercamiento en la actividad que cada uno desempeña, para

lograr los insumos que permitan establecer los primeros indicios del trabajo investigativo. Entre algunas técnicas se integra la elaboración de encuestas, entrevistas y testimonios que den fe de formar precisa sobre el cómo los profesionales están desarrollando elementos pedagógicos y prácticas para la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

Es importante manifestar que lo anterior permite recuperar escenarios, experiencias y formas del trabajo escolar, que conlleven a un análisis y reflexión para generar praxis y de esta manera promover mejoramientos al interior de este programa, de sus docentes y por supuesto, todo en beneficio de un tipo de educación pertinente para estos niños que se aproximan al grado de transición en las escuelas oficiales del Municipio de Pasto.

### **6.7.3. Organización de categorías y subcategorías**

Esta articulación inicialmente se genera teniendo en cuenta el grupo de interrogantes que se han suscitado durante el planteamiento del problema, de los objetivos planteados para el presente estudio y de la construcción del marco teórico, que permite elaborar en primera instancia y a través de ello las categorías deductivas; paralelo a ello y en consonancia con este estudio, se integran las categorías inductivas que son las que el investigador plantea a través de la información organizada y sistematizada, con el fin de establecer ideas, acercamientos y conocimientos para entender la coherencia de los criterios de los profesionales frente a su dinámica profesional.

### **6.7.4. Registro e interpretación de la información**

Esta actividad permite desarrollar un avance significativo en la presente investigación; a través de las encuestas, entrevistas, testimonios y el conversatorio, se generan análisis y reflexiones que complementa y apoya al marco teórico general; por otra parte, éstas elaboraciones conceptuales se convierten en el fundamento esencial para poseer elementos que direccionen los hallazgos para detenerse específicamente en vacíos y/o aspectos que permitan fortalecer cada vez más la prestación de este servicio educativo a través de sus docentes.

De esta manera, se establecen inicialmente, dos entrevistas y un conversatorio; en los cuales se agrupan similitudes conceptuales y se plasman en una tabla demostrativa que permite comprender mejor los aportes recibidos, por último se aplica una encuesta, y se determina que

en ella, es necesario plasmar sus resultados a través de una estadística básica (porcentajes sencillos) que también se grafican y que permite al investigador explicar puntualmente las apreciaciones de los maestros y maestras del CMB.

### **6.8. Triangulación de resultados**

Se realiza la triangulación al considerar las apreciaciones de docentes, del asesor pedagógico y los coordinadores de sede para contrastarlos con los fundamentos teóricos relacionados con la promoción de CB en la PI; esta reflexión contribuye significativamente para la construcción de la propuesta.

### **6.9. Elaboración de la propuesta**

Sin duda alguna esta se encamina a generar toda una movilización de información obtenida, a realizar análisis y comparaciones, a hacer revisiones y relecturas con el fin de encaminar todas estas actividades hacia la elaboración conjunta con todos los profesionales de una propuesta de formación centrada en la apropiación de las concepciones y normas legales para la promoción de las CB en niños y niñas de 3 a 5 años, que permitan estructurar una dinámica institucional integrada para todas las sedes, para que los docentes, asesor pedagógico y coordinadores mejoren sus conocimientos y así optimicen la prestación del servicio educativo para la PI, en procura de la promoción de CB.

## **7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

La elaboración de los instrumentos para la recolección de la información se orienta hacia la obtención de testimonios cualitativos que dan cuenta del conocimiento, apropiación y promoción de las CB en niños y niñas entre 3 y 5 años desde el entorno institucional.

Lo anterior, se tiene en cuenta debido a que en el CMB es necesario plantear alternativas que permitan el fortalecimiento interior del servicio educativo que presta a los menores, a través de la capacitación del equipo de profesionales en educación que atienden a niños en el rango de edad señalado anteriormente. De esta forma, los testimonios del asesor pedagógico, los coordinadores de sedes y los docentes, se analizan a través de tablas demostrativas que cuentan por supuesto con una información cualitativa, allí se determina la categoría, subcategoría y se plasma, como una estrategia del investigador un conjunto de testimonios sobresalientes que permiten orientar y centrar la investigación hacia el logro de los objetivos planteados.

Las participación de estos profesionales, permiten la creación de textos explicativos con el fin de lograr un análisis global de la situación institucional y de todo el equipo que presta la labor educativa, para posibilitar reflexiones y compromisos, que llevan a los sujetos de investigación a reorientar y fortalecer su trabajo en función de los niños y las niñas, para potencializar sus capacidades a través de la promoción de las CB. Es importante, categorizar de manera conceptual las distintas informaciones que se logran en las encuestas, entrevistas y en el conversatorio; a través de estos se logra reconocer cierto nivel de conocimiento y apropiación de los profesionales frente a la promoción de CB aplicadas en la población infantil con la que trabajan, en el contexto educativo en general y especialmente en el entorno institucional.

Se diseñan dos entrevistas al asesor pedagógico y los coordinadores, la primera consta de 8 puntos que permiten establecer la apropiación y el conocimiento frente a los referentes que desde el MEN se plantean en la promoción de CB; y la segunda se diseña a través de 9 puntos que el investigador considera necesarios desarrollar para conocer de ellos la posible articulación del diseño curricular frente a los lineamientos de la política pública para la PI.

También se considera necesario implementar un conversatorio con los docentes, que inicia con una serie de 7 preguntas, que orientan las intenciones investigativas con el fin de concretar los objetivos planteados en la presente investigación. Por último se aplica una encuesta a los docentes con 8 ítems, que permiten directamente saber su nivel de conocimiento de la promoción de CB a través de sus concepciones sobre las prácticas pedagógicas.

El conjunto de opiniones, preguntas y respuestas se someten a un análisis general y también a una comparación de respuestas con el fin de descubrir posibles similitudes. Así de esta manera, para el investigador resulta importante procesar y reorganizar las diferentes informaciones para hacer un análisis más profundo y preciso.

Con esto, al clasificar, comprender y analizar toda la información recibida se obtienen elementos que permiten orientar una propuesta pedagógica para cualificar a los sujetos de investigación en beneficio del CMB, para que desde el entorno institucional a través del trabajo escolar, se promueva las CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

### **7.1. Referentes epistemológicos para la promoción de las CB**

Sin duda alguna, en los últimos tiempos la PI ha adquirido una importancia sobresaliente para las políticas gubernamentales; gracias a ello, se fomenta en el país, un trabajo y un compromiso especial para articular con instituciones educativas un tipo de servicio escolar que logre promover el desarrollo de potencialidades en niños y niñas menores de 6 años.

La política pública de PI se convierte en el horizonte ideal para empezar a desarrollar avances en la niñez, y que ésta permita especialmente a niños y niñas de condiciones económicas poco favorables un acceso al sistema educativo que les garantice su desarrollo y mejore a futuro las condiciones de vida de ellos y sus familias. A través de la gráfica No. 7, el MEN (2010, p. 8) es contundente al afirmar allí que esta es la etapa más importante del desarrollo del ser humano:



**Gráfica 7: Desarrollo infantil y competencias en la PI**  
**Fuente: Documento No. 10 – MEN**

Según los planteamientos anteriores, se presenta a continuación el análisis de la información suministrada por el asesor pedagógico, los coordinadores de sede y los docentes de PI, que trabajan en el CMB, para evidenciar la importancia de promover CB para las edades propuestas en esta investigación desde el entorno institucional.

**Tabla 6: Conocimiento de la Política Pública de PI**

<b>Categoría</b>	<b>Conocimiento de la política pública de PI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Documento: orientador, explicativo – herramienta, guía-desconocimiento</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Es un documento que orienta el trabajo educativo; para este caso es importante manifestar, que intenta darle un nuevo significado a la atención de niños y niñas e intenta superar la visión tradicional de programas asistenciales.
Coordinadores Sedes	2	Es un documento que intenta explicar las cuatro categorías que se atienden en la PI, como son: nutrición, salud, protección y educación
	1	Es una herramienta que guía el trabajo a seguir con la PI.
Docentes Sedes	20	Es un documento que sirve de base para iniciar y entender el trabajo con niños menores de 6 años.
	7	Se ha comentado en algunas reuniones de docentes, sin embargo no se podría manifestar que se lo conoce.



### **7.1.1. Conocimiento de la política pública de PI**

Al considerar que la política pública para la PI es un documento fruto de una movilización social y de intereses internacionales por promover la equidad social y disminuir los índices de pobreza, especialmente en los países subdesarrollados; ella, se ofrece como la carta de navegación para articular procesos educativos adecuados y pertinentes con el fin de contribuir al desarrollo social del país y fomentar en los estudiantes habilidades y destrezas que se traducen en competencias para la vida. Por otra parte busca:

Garantizar a los niños menores de 5 años un desarrollo integral en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes [...]; y que los niños, especialmente de las poblaciones más pobres y vulnerables reciban atención integral, contando para ello con estrategias educativas que ayuden al desarrollo de sus competencias. (MEN, 2010, p. 9)

Al respecto, al preguntar acerca del conocimiento de la política pública de PI, a los sujetos de investigación, se establece que, para el asesor pedagógico es “una herramienta que orienta el trabajo educativo”; es decir, se convierte ésta, en una orientación para que maestros y maestras, consideren el valor de educar y desarrollar integralmente a los estudiantes, lejos de una concepción asistencial y tradicional centrada en el cuidado; sin que este aspecto deje de ser importante, pues igualmente del cuidado que se ofrece a niños y niñas en este rango de edad; fomentar en ellos habilidades de pensamiento, motrices entre otras, les permite interactuar adecuadamente con otros y a comenzar a cimentar las bases para futuros aprendizajes.

Por su parte para dos de los coordinadores de sedes, esta política es un “documento” que contiene orientaciones relacionadas con la atención integral a niños y niñas, que incluye actividades educativas, nutricionales, de salud y protección: para este caso particular, se asume como necesario destacar la parte educativa, sin desconocer la importancia de las demás; en tanto, los docentes y demás profesionales que laboran con este grupo de niños en el CMB procuran brindar oportunidades significativas de aprendizaje a los estudiantes desde temprana edad.

Uno de los coordinadores menciona que esta legislación es una “herramienta”. Esto, se relaciona con el testimonio del asesor pedagógico, pues se convierte en una orientación fundamental para el diseño de planes de clase que procuren una educación de calidad para esta

población estudiantil; en suma, es un documento rector para atender integralmente a la PI., en donde de acuerdo con las especificaciones del MEN (2006, p. 8): “la educación inicial es un proceso permanente y continuo”; que debe garantizar el desarrollo integral de niños y niñas; frente a ello, la política pública para la PI, enriquece de manera significativa la concepción de niño y niña, como un sujeto con derechos; el cual, por estar al cuidado y orientación del adulto (en este caso los maestros y maestras de PI), debe contar con buenos profesionales, capaces de despertar en ellos diferentes potencialidades, para sentirse parte de un grupo social, a través del que se ofrecen diversas posibilidades de aprendizaje mediadas por la interacción tanto con otros niños como con adultos.

De acuerdo con los aportes de los docentes, 20 de ellos, manifiestan que la política pública de PI es un “documento” que permite enfocar las intenciones en el aspecto educativo, generando así un rol especial del maestro, quien como dinamizador de la educación infantil está en condiciones de interactuar, enseñar y comenzar a desarrollar competencias; con ello se logra un propósito fundamental en la formación de niños y niñas, relacionado con el compromiso para superar la visión asistencial de este tipo de programas para ofrecer dinámicas y prácticas educativas que movilicen en los niños posibilidades para potencializar sus capacidades.

Al respecto, cabe señalar que el documento rector de la política pública para la PI se convierte en un referente para que maestros y maestras mejoren su labor educativa; en tanto, las estrategias que se utilicen para la enseñanza y el aprendizaje “deben adaptarse a las características de los niños” (Malagón, 2005, p. 11) y no, como usualmente se realiza en la enseñanza tradicional, que son los estudiantes quienes tienen que adaptarse por imposición del maestro a diversas situaciones de aprendizaje que únicamente hace de ellos, seres pasivos y receptivos. En este orden, la política pública para la PI se traduce en una ruta de trabajo flexible y dinámica que brinda las herramientas necesarias para que los maestros promuevan CB en los niños, antes de ingresar al sistema educativo formal.

Sin embargo, para 7 de los docentes entrevistados, este documento está un tanto ajeno a la realidad educativa del CMB, en tanto “se informa de él en las reuniones”, aunque esto no garantiza una verdadera apropiación del mismo, al considerarlo como política que orienta los procesos educativos, para que éstos sean de calidad y pertinentes al contexto. Con ello, se

evidencia, que dicha directriz para atender a la PI no es conocido ni apropiado por quienes más se requiere, los maestros; en tanto, son ellos quienes dinamizan procesos educativos con los niños, en ellos recae la valiosa labor de formar sujetos con valores, capacidades y competencias; pero, de no conocer la normatividad, entenderla y empoderarse de ella, difícilmente, adquieren las concepciones básicas tanto pedagógicas como legales, para trabajar en el aula.

Con base en esta información, se evidencia las carencias epistemológicas de los docentes respecto al conocimiento y aplicación de la Política Pública para la PI, que en términos generales propende por “un acompañamiento adecuado del adulto, para favorecer el crecimiento y desarrollo de los niños en ambientes de socialización sanos y seguros” (MEN, 2010, p. 8).

Situación ésta, que hace pensar en lo urgente y necesario que es contar con espacios de cualificación o profesionalización docente centrada en el desarrollo de CB en la PI desde el entorno institucional; en tanto, si existe dicha política, ésta debe darse a conocer ante los profesionales que atienden a los menores de cinco años, pues en sus manos está el promover escenarios significativos para que el aprendizaje contextualizado y aplicable a la realidad no se convierta en una utopía; más aún, al aprovechar los primeros años de edad, que se convierten en los momentos de la vida ideales para generar aprendizajes que les sean útiles a los niños (futuros adultos y ciudadanos); porque las bases para el desarrollo o promoción de competencias se generan en las primeras experiencias de aprendizaje que inicialmente el niño y la niña las traen de la casa y la comunidad y que luego se constituyen en referentes escolares para hacer de ellos sujetos competentes.

**Tabla 7: Directrices de la política de atención en la PI**

<b>Categoría</b>	<b>Directrices de la política de atención en la PI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Referentes conceptuales y operativos – concepción niño y niña</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Es una guía que permite reconocer referentes conceptuales y operativos para garantizar una atención integral a la PI.
Coordinadores Sedes	3	La guía nos permite conocer la concepción de niño y niña y explica la modalidad en entorno institucional.
Docentes Sedes	20	Hemos tenido la oportunidad de conocer que es una guía que orienta sobre las concepciones de niño y niña.
	7	Se nos ha hablado de espacios educativos significativos y cómo en ellos, se puede superar la concepción tradicional de niño y niña.

### **7.1.2. Directrices de la política de atención en la PI**

Si bien es cierto que la guía operativa No. 35 para la prestación del servicio de atención integral a la PI no se constituye en el único referente para ofrecer una educación inicial de calidad, pues existen referentes internacionales y otras disposiciones legales que la complementan, se considera necesario asumir toda la información que dicha guía suministra para contextualizarla en la realidad educativa y social de niños y niñas entre 3 y 5 años que son atendidos por el CMB en las diferentes sedes; para construir a través de ello espacios significativos para el avance social y educativo, de acuerdo con necesidades particulares que se observen en la población atendida, según los contextos donde interactúen.

El asesor pedagógico asume las directrices como una guía para “reconocer referentes conceptuales y operativos” para establecer un servicio de atención adecuado para niños y niñas que son atendidos; en tanto “considera que todos los niños y las niñas, independientemente del contexto sociocultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si encuentran un ambiente que satisfaga sus necesidades” (MEN, 2010, p. 19).

Por ello, el entorno institucional debe proveer la logística, el talento humano, los recursos y escenarios de aprendizaje, que en conjunto contribuyan por una educación de calidad, centrada en el ser natural del niño, en su curiosidad por aprender; para desde allí, promover las CB.

Por otra parte, los coordinadores de sede coinciden en destacar que la guía operativa para la PI les “permite conocer la concepción de niño y niña” además de las características del entorno institucional donde se desarrolla este tipo de servicio educativo. Al respecto, dicha guía “pretende invitar al agente educativo a cambiar su actitud ante los niños y las niñas, a descubrirlos, a buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida” (MEN, 2010, p. 14); en consecuencia, se replantean los paradigmas de una educación secuencial y escalonada, y se busca fortalecer un proceso de enseñanza/aprendizaje globalizador, que dé cuenta de la complejidad del saber y del desarrollo holístico evidenciado a través de los desempeños de los estudiantes en diferentes contextos sociales y académicos.

Al analizar los aportes del asesor pedagógico y de los coordinadores de sede, se establece que la guía operativa ofrece luces para prestar un servicio de atención integral; con base en nuevas concepciones de niño y niña, maestro y escuela; elementos que permiten precisar los objetivos educativos para el trabajo con los menores.

Por su parte, la gran mayoría (20 docentes) manifiestan de manera superficial que es una guía en donde se puede conocer la concepción de niño y niña y que al respecto: “algunos educadores consideran que los niños y las niñas tienen capacidades y competencias únicamente al alcanzar determinadas edades, otros creen que se adquieren exclusivamente cuando ellos ingresan a la escuela” (MEN, 2010, p. 13).

Los docentes restantes (7) asumen estas directrices como una información establecida en encuentros de docentes, en donde hay intenciones por orientar sobre el cómo se puede “superar la concepción tradicional de niño y niña” aprovechando estas nuevas políticas que se han preocupado por avanzar la condición asistencialista, por una verdadera formación integral en donde le compete a esta investigación explorar el componente educativo y el desarrollo de las CB desde el entorno institucional.

Al respecto, la nueva concepción de niño y niña establece que: “su desarrollo no es fragmentario. Entenderlos supone establecer el concepto que se tiene de ellos desde la mutua interacción de sus procesos emocionales, cognitivos, afectivos, comunicativos y motrices” (MEN, 2010, p. 14), que se complementan entre sí, de tal suerte que si los maestros dentro del entorno institucional encuentran la manera o maneras para integrarlos a través del proceso enseñanza/aprendizaje, transforman no sólo el ambiente de trabajo para los niños sino, su percepción de la labor en el aula y su rol como tal; que se traduce en provocador de aprendizajes significativos y promotor de CB, para que los niños aprendan desde pequeños a aplicar en la vida cotidiana todo aquello que aprenden en clase.

**Tabla 8: Desarrollo infantil y competencias en la PI**

<b>Categoría</b>	<b>Desarrollo infantil y competencias en la PI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Desarrollo infantil – avance de etapas – proceso lineal – saber hacer</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Se asume el desarrollo infantil como una continuación de etapas que van desarrollando los niños y las niñas, y que, estas al mismo tiempo tienen unas características especiales de acuerdo al contexto. Frente a las competencias en el documento se plantean que son habilidades que se van adquiriendo
Coordinadores Sedes	1	Es el avance de etapas que se van superando y cada una tiene unas características específicas. Las competencias son capacidades que demuestra el niño.
	1	Es un proceso que dura toda la vida.
	1	Entiendo que el desarrollo infantil no es un proceso lineal, por eso es complejo el trabajo con niños. Las competencias son capacidades.
Docentes Sedes	27	Es el paso de etapas en diferentes edades y las competencias son el saber hacer en un momento determinado.

### 7.1.3. Desarrollo Infantil y competencias en la PI

De acuerdo con los planteamientos manifestados por los sujetos de estudio, la concepción que se recibe del asesor pedagógico resulta un tanto distante de las nuevas concepciones que se plantean, al manifestar que “se asume el desarrollo infantil como una continuación de etapas”; porque en el documento *desarrollo infantil y competencias en la PI* se expone que: “los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo de los niños en los últimos veinte años, muestra que la concepción de este proceso en etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos, no es la adecuada” (MEN, 2010, p. 16); porque se reconoce la diversidad y la individualidad como aspectos claves dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje; hecho que supone además, la reconceptualización de las prácticas pedagógicas, del papel del maestro en el entorno institucional y de los procesos de evaluación, los cuales en conjunto deben compartir características como flexibilidad, apertura, encuentro y comunicación, entre otras, que conllevan a replantear la concepción de desarrollo infantil y, por ende, la promoción de las CB, entendidas como habilidades o desempeños que los niños y las niñas deben alcanzar antes de ingresar en el nivel de educación preescolar.

No obstante, dos de los coordinadores de sede concuerdan con las apreciaciones del asesor pedagógico, porque poseen la concepción de desarrollo infantil como un cumplimiento de etapas

en donde el niño tiene que acceder a ciertos desarrollos; mientras que superficialmente, uno de los coordinadores asume la concepción como “un proceso no lineal y complejo” que se asoma tímidamente a la nueva concepción de niño y niña que planteado para el desarrollo educativo de la PI. Sobre este particular, para el MEN (2010, p, 16) considera que “el desarrollo es un proceso de reconstrucción y reorganización permanente”, que conlleva a quienes trabajan en educación a replantear posturas epistemológicas; de ahí que se requiera para la PI de agentes educativos en el entorno institucional comprometidos con procesos de investigación e innovación pedagógica.

En relación con las concepciones docentes respecto al ítem en cuestión, se evidencia que para todos los docentes la concepción de desarrollo infantil se orienta por medio del paso evolutivo de etapas, situación que dista de las orientaciones y referentes del documento No. 10 propuesto por el MEN para reorganizar y reconstruir a través de nuevas concepciones la aplicación de estrategias educativas que promueven un verdadero desarrollo integral de los menores.

Bajo estos conceptos epistemológicos manejados por docentes, coordinadores de sede y asesor pedagógico, surge la necesidad de replantear la concepción de desarrollo infantil y competencias; de continuar con los mismos saberes, las clases seguirán centradas en contenidos de aprendizaje, en secuencias de lo simple a lo complejo, en fragmentar el aprendizaje por temas y áreas; que difícilmente contribuyen a desarrollar CB en los menores de 6 años. Sobre este particular, el MEN (2010, p. 18) considera que:

Tres aspectos caracterizan la concepción de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definido y claro; es decir, no inicia desde cero. Y, en tercer lugar, no tiene una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre continua.

Lo anterior, conlleva a la reflexión, porque es evidente que las nuevas tendencias en educación infantil, replantean las concepciones clásicas de desarrollo evolutivo y secuencial, sin que esto implique desconocer su importancia; sino más bien, adaptar sus aportes a la luz de las necesidades educativas de la población infantil. Para que de esta manera, a través del quehacer diario del maestro se visibilice la promoción de CB; en tanto, éstas “agencian y propician cambios hacia nuevos niveles de conocimiento” (MEN, 2010, p. 17), potencializando en los

niños y las niñas procesos de pensamiento superiores como la capacidad de preguntar, organizar, buscar, observar y plantear ideas.

**Tabla 9: Propósitos de la educación en la PI**

<b>Categoría</b>	<b>Propósitos de la educación en la PI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Seguridad, confianza, felicidad – interacción ambientes agradables – desarrollo integral – atención del niño/a</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	No es hacer que el niño aprenda a leer, ni escribir, es fomentarle aspectos como la seguridad, la felicidad y la confianza.
Coordinadores Sedes	2	Lograr que los niños y niñas interactúen con ambientes agradables.
	1	Preparar al niño para que ingrese al grado preescolar.
Docentes Sedes	20	Los propósitos son generar a través de espacios educativos significativos un desarrollo integral en todas las áreas.
	5	Atender al niño en protección, nutrición, salud y educación.
	2	Darle al niño herramientas cognitivas y socioafectivas para su desarrollo.

#### **7.1.4. Propósitos de la educación en la PI**

Los propósitos de la educación en la PI con base en el desarrollo de CB, están orientados a mejorar los criterios de calidad y equidad para desarrollar la labor educativa desde el entorno institucional del CMB. De esta manera, a través del testimonio del asesor pedagógico se entiende que los propósitos del programa para la PI están relacionados con la promoción de escenarios que generen en los niños “aspectos como seguridad, felicidad y confianza”, elementos estos importantes, pero que no dejan ver claramente la intención educativa, especialmente frente al desarrollo de potencialidades cognitivas y sociales; de forma similar, los coordinadores de sede se refieren a que “los niños interactúen con ambientes agradables”. En este sentido, se evidencia de manera implícita la promoción de competencias, que permite “reconocer las capacidades de los niños desde la cotidianidad, para acompañarlos activamente en el descubrimiento y desarrollo de sus competencias, a través de acciones intencionadas, significativas y pertinentes” (MEN, 2010, p. 21).

Esto se apoya con el hecho de crear “espacios educativos significativos” (MEN, 2010, p. 85); los cuales enriquecen las posibilidades de aprendizaje en los menores, por cuanto, a través de ellos, los niños y las niñas acceden al conocimiento a través de la interacción social, el juego y el



diálogo. Ahora bien, además de los propósitos relacionados con protección, salud y asistencia familiar; en el aspecto educativo, emerge la necesidad de promover competencias desde temprana edad, porque gracias a ellas, los estudiantes tienen mayores oportunidades para pensar, indagar, socializar, conversar y, por ende, aprender, con miras hacia lograr la autonomía, que no debe entenderse como el ser autosuficiente en todo; sino saber discernir lo bueno de lo malo para la toma acertada de decisiones y asumir consecuencias por los actos cometidos.

Para complementar lo anterior, de los profesionales que atienden a estos niños y niñas se establece que 20 de ellos, mencionan como propósitos de la educación para la PI los “espacios educativos significativos” entendidos estos como la aplicación de estrategias educativas con intenciones para fortalecer las potencialidades de los niños y promover así su desarrollo a través de las CB; 5 de los docentes entrevistados, mencionan como propósitos las cuatro categorías de atención que están establecidas en el PAIPI (programa de atención integral a la PI) y que como propósitos se refieren a protección, nutrición, salud y educación, sin hacer referencia alguna al componente educativo que resulta de interés para esta investigación. Finalmente, dos de los profesionales, asumen los propósitos para los niños y las niñas como el “darles herramientas cognitivas y socioafectivas” para su desarrollo.

Estas concepciones docentes enriquecen notablemente la presente investigación, para contar con referentes o presaberes, que permitan abordar los propósitos de la política en mención, al procurar una educación para la PI con base en la promoción de competencias, para hacer de los niños y las niñas, sujetos capaces de situarse en el mundo, en el contexto cercano (familia, escuela, barrio, vereda...); con miras hacia una participación más activa, caracterizada por el liderazgo, la conciliación y toma de decisiones, la adopción de normas de convivencia, entre otras acciones, que demuestran las capacidades que adquieren los menores para interactuar socialmente.

En consecuencia se requiere que los maestros, adquieran la conciencia necesaria relacionada con las intencionalidades del Estado Colombiano para atender desde la escuela a niños y niñas menores de 6 años, con el objeto de garantizar bases conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permita desempeñarse con éxito en el entorno de la educación preescolar y en estudios posteriores. Sobre esta última apreciación, el MEN (2010, p. 12) considera que:

“mejorar la calidad de la educación inicial de los niños en los primeros años, implica reconocer sus múltiples posibilidades de desarrollo afectivo, físico, social y cognitivo”; se admite por parte de los profesionales que atienden a estos niños, que es necesario desarrollar una serie de compromisos y acciones para favorecer desde la individualidad y la capacidad de socialización de los menores, el desarrollo de las CB, para que ellos aprendan a utilizar el conocimiento en contextos diferentes al escolar y que además, esta condición les sea útil para desempeñarse académicamente al iniciar el ciclo educativo formal.

Se busca en todo caso, que los niños y las niñas entre 3 y 5 años cuenten con las primeras experiencias de asistir al escenario educativo, para experimentar, socializar, jugar y aprender; por tanto, la labor docente debe reconocer lo valioso que es trabajar con niños pequeños, pues ellos son más prestos a desarrollar CB de una manera más natural, sin imposiciones y más bien, mediadas a través de la interacción social con otros de su misma edad y en compañía de sus maestros y maestras, que se convierten en orientadores y provocadores de experiencias de aprendizaje.

**Tabla 10: Concepción de niño y niña propuesta por la política pública de PI**

<b>Categoría</b>	<b>Concepción de niño y niña propuesta por la política pública de PI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Educación- ser con potencialidades y derechos – autonomía</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	El niño es un sujeto de derechos, al que hay que garantizarlos, especialmente con la educación. Es un ser con potencialidades.
Coordinadores Sedes	3	El niño es al que hay que formarlo bajo experiencias de socialización educativas y recreativas
Docentes Sedes	20	Es una personita con derechos, que se debe proteger y brindarle salud, educación, nutrición y un hogar estable.
	7	Son seres autónomos capaces de desarrollar sus potencialidades.

### **7.1.5. Concepción de niño y niña propuesta por la política pública para la PI**

Según los planteamientos de las nuevas tendencias acerca del concepto de infancia y desde la perspectiva de la política pública en Colombia, se manifiesta que:

Conceptualmente, el niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno

de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007, p. 21)

Es importante resaltar que esta concepción de niño y niña insiste en que no es un agente pasivo a quien se le impregnan acciones, procedimientos y conocimientos, todo lo contrario, se entiende que el niño es un ser con potencialidades y posibilidades de interactuar con su entorno y movilizarse de forma activa para la construcción de saberes y reconstrucción de otros, porque “el niño viene sumergido en un mundo en el que todo invita a la investigación y a la interrogación reflexiva, un mundo que provoca el pensamiento aturdido por la acción y las maravillas de éste” (Lipman, 1998, p. 50).

De esta manera, se destaca que la concepción manifiesta por el asesor pedagógico menciona dos elementos importantes: uno genérico que devela la necesidad de garantizar los derechos, y otro importante para este caso, es el de asumirlo como un ser con potencialidades; según esto es evidente que al niño y la niña se los considera como sujetos pensantes y, por ende, capaces de elaborar aprendizajes y conocimientos necesarios para su desarrollo cognitivo y social.

Por parte de los coordinadores frente a la concepción de niño y niña manifiestan con cierta distancia y diferencia en lo referente con la política pública que “al niño hay que formarlo” notándose en este caso, cierto desconocimiento de los saberes previos y de las experiencias de socialización que los estudiantes ya traen desde sus hogares y otros espacios sociales (barrio, vereda, amigos, parroquias...).

Si bien es cierto, dentro de la educación se busca proyectar la formación de valores sociales, culturales y educativos; es necesario que ésta atienda a criterios de equidad y adaptación a diferentes situaciones y contextos.

Cabe reconocer que este grupo considera necesarias “las experiencias de socialización, educativas y recreativas”; hecho que complementa los planteamientos señalados en párrafos anteriores, en donde se reconoce la importancia de la lúdica, los espacios para el juego y la interacción social; así como, los procesos educativos bajo condiciones de significación, para encontrar sentido al aprendizaje escolar en el contexto social de los niños.

Por su parte, en las concepciones docentes respecto a este tópico; 20 de ellos se refieren al niño y la niña, como un sujeto con derechos y a quien se le debe garantizar entre otros aspectos la educación; también para ellos es importante mencionar la familia, fomentando para los niños hogares estables, característica ésta, esencial para el desarrollo de los menores debido a la importancia que adquiere en estos tiempos una familia nuclear para tener buenas bases de formación en valores y el respeto por sí mismo y por otros, “para fortalecer el rol educativo de la familia en el hogar” (MEN, 2010, p. 65) y proyectar valores sociales y culturales dentro de la interacción social en el entorno institucional.

Se asume que son sólo 7 de los docentes que entienden al niño y la niña como “seres autónomos y con potencialidades”; características importantes para crear condiciones educativas que les permitan ser desarrolladas por los profesionales a través del entorno institucional en el CMB; en tanto, “los niños y las niñas emplean de manera creativa y flexible un conjunto de disposiciones (conocimientos, capacidades, funcionamientos mentales y actitudes) en distintos contextos a través de su desempeño y comportamiento cotidiano” (MEN, 2010, p. 16).

Con ello se evidencia que la concepción del ser del niño o la niña alude a un fundamento dinámico de su naturaleza creadora y exploradora, para desde allí, potenciar las competencias, que a su vez se evidencian en el hacer cotidiano de los infantes.

**Tabla 11: Concepción de entorno institucional**

<b>Categoría</b>	<b>Concepción de entorno institucional</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Espacio educativo – modalidad – infraestructura – contexto</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Es el espacio educativo donde se tiene en cuenta la infraestructura y capacidad institucional para atender a niños y niñas
Coordinadores Sedes	3	Es una modalidad que permite atender a los menores de edad en una institución educativa, garantizando que los espacios y el personal realicen un desarrollo integral. Los niños deben asistir durante cinco días a la semana permaneciendo 8 horas diarias.
Docentes Sedes	15	Se refiere a la infraestructura donde se van a atender a los niños.
	7	Es el conjunto de espacios educativos, recursos y personal para atender a niños y niñas.
	5	Es el contexto donde el niño vive todas las experiencias sociales, culturales y educativas.

#### **7.1.6. Concepción de entorno institucional**

El asesor pedagógico y los coordinadores de sede hacen énfasis al espacio institucional físico, donde deben desarrollarse las actividades educativas con los pequeños, también se afirma a través de ellos que es una modalidad que garantiza una atención integral con un tiempo determinado. Según estos planteamientos, es necesario recordar que de acuerdo con los parámetros de la guía No. 35 (MEN, 2010, p. 13) dentro del entorno institucional:

Cada centro infantil atenderá un mínimo de 40 niños y niñas, que recibirán el acompañamiento educativo de un docente por cada 20 niños para el desarrollo de actividades pedagógicas basadas en metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias en primera infancia.

De ahí que, se considere la necesidad de contar con un entorno institucional adecuado para cumplir tanto con las directivas ministeriales como con las necesidades educativas y de atención integral para la comunidad infantil del Municipio de Pasto; en este sentido, dicho entorno debe concebirse más allá de las paredes de aula o la planta física, puesto que lo integra además el deber ser de la institución, reflejado tanto en la misión como en la visión y el horizonte institucional, que se convierte en el pilar para desarrollar un plan de trabajo docente que concuerde con la filosofía planteada por el CMB, que en términos generales, procura la

formación para la autonomía y el liderazgo como condiciones esenciales para que los niños y las niñas sepan interactuar en contexto.

Además, en el entorno institucional convergen las acciones educativas, estrategias, concepciones docentes respecto a la educación infantil, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; que deben apuntar hacia la promoción de las CB; de ahí que “sea indispensable que los pequeños sientan confianza en sus potencialidades y en los adultos de los que ellos dependen”; (Malagón, 2005, p. 35); para ello, el trabajo docente en el entorno institucional debe responder a criterios de calidad, pertinencia y equidad fundamentados en el respeto por los niños y en valorar la diversidad, para que así, se promuevan aprendizajes significativos.

En cuanto a los docentes que trabajan en el programa de atención a la PI en el CMB, son 15 quienes manifiestan que el entorno institucional tiene que ver con la infraestructura, coincidiendo con el coordinador y asesor en cuanto al plano del espacio físico; 7 se refieren al conjunto de escenarios, recursos y personal que atiende la población infantil, finalmente, únicamente 5 van un tanto más allá de la concepción administrativa y señala la importancia de generar contextos para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

El hecho que para un grupo de maestros sea importante el “contexto donde se ofrece todas las experiencias educativas”, para la presente investigación, resulta relevante; si bien, no se trata de descalificar las demás concepciones; las mismas se fortalecen en tanto, los diferentes profesionales integren las prácticas escolares en el aula y su contexto, como un referente principal que comprometa el desarrollo de las CB.

Además es necesario valorar la naturaleza del entorno institucional, como un espacio educativo generador de “experiencias reorganizadoras entendidas como acontecimientos que determinan la comprensión que el niño y la niña tienen acerca de la realidad” (MEN, 2010, p. 15); en donde se recogen los saberes previos de los niños para la producción de un nuevo conocimiento mediado por la interacción social.

**Tabla 12: Estrategias educativas que promueven el desarrollo de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Estrategias educativas que promueven el desarrollo de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Acciones, habilidades, actividades – estimulación – juegos. Interacción</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Son todas las acciones educativas que logra construir el maestro y que permiten promover en los pequeños el desarrollo de sus competencias.
Coordinadores Sedes	3	Son habilidades que tiene el maestro para lograr el avance de los niños. Se refieren al trabajo por proyectos de aula. Es el conjunto de actividades que el docente ofrece en cada encuentro educativo a los niños.
Docentes Sedes	20	Son mecanismos para estimular la confianza, la sociabilidad y el desarrollo cognitivo de los niños, que implementa el docente en sus clases.
	7	Son los juegos que tienen una intención de fomentar en el niño diferentes aprendizajes.

### 7.1.7. Estrategias educativas que promueven el desarrollo de CB en PI

El asesor pedagógico y los coordinadores de sede manifiestan de forma general que estas estrategias le corresponden al maestro mencionándolas con términos generales como “acciones”, “habilidades” y “actividades” cuyo objetivo es desarrollar avances cognitivos y sociales en los menores para desarrollar la promoción de CB que los lleven a tener condiciones educativas favorables para su desarrollo integral.

Uno de los coordinadores menciona un aporte importante relacionado con el trabajo a través de proyectos lúdico pedagógicos; al respecto, son John Dewey y William Heart Kilpatrick los teóricos más destacados respecto a trabajar en el aula con proyectos; para Kilpatrick “el proyecto es un acto completo” (Kilpatrick (1871-1975) en Malagón 2005, p 69) que mediado por el entusiasmo y en un ambiente social adquiere la relevancia necesaria, en tanto, se indaga en la realidad del niño y se aprende de ella. Es decir, “la función principal del trabajo por proyectos es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada” (Gallego (1994) en Malagón, 2005, p. 69). Por su parte Dewey relaciona el método general de la investigación a través de cinco momentos:

1. Que el estudiante tenga una situación auténtica de experiencias, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta.

2. Que se desarrolle un problema auténtico dentro de esa situación como un estímulo para el pensamiento.
3. Que el estudiante posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarla.
4. Que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de desarrollarlas de un modo ordenado.
5. Que tenga la oportunidad de comprobar las ideas por sus aplicaciones, para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su valor. (Ibarra (1976, p 144) en Malagón, 2005, pp. 69, 70)

Con ello se vislumbra, que desde la PI, los niños y las niñas cuentan con el potencial para convertirse en investigadores natos, quienes guiados por su maestro o maestra, aprenden a explorar la realidad con rigurosidad, pero en medio de la flexibilidad, la creatividad, el diálogo, la cooperación y la integralidad; de tal manera, que ellos cuenten con los espacios y herramientas necesarias para indagar, experimentar, observar, tocar, preguntar, formular hipótesis y comprobar sus presupuestos de aprendizaje.

En cuanto al grupo de maestros y maestras, se destaca que en su mayoría (20) manifiestan que las estrategias educativas son mecanismos para estimular aspectos importantes en los niños como: la confianza, la sociabilidad y el desarrollo cognitivo; 7 de los docentes, relacionan las estrategias con juegos, con la intención de fomentar en los niños y niñas distintos aprendizajes, teniendo en cuenta que: “se entiende por estrategias educativas las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias” (MEN, 2010, p.13).

Con base en lo anterior, se señala cuán importante es que en las aulas se establezcan rincones de juego en donde converjan “actividades libres o dirigidas, individuales o en grupos” (Malagón, 2005, p. 87), en donde los materiales sean accesibles a los niños en cualquier momento y que les permita además de la socialización, compartir responsabilidades como el cuidado de los juguetes, el orden, el aseo y el almacenaje de los mismos.

Se evidencia que según lo anterior, el equipo de profesionales docentes está más próximo al verdadero sentido de las estrategias educativas, esto obedece a que son ellos quienes interactúan cotidianamente con la población escolar; frente al asesor pedagógico y los coordinadores



únicamente se observa de manera general y unidireccional que estas estrategias tienen que ver con el trabajo de docentes, aunque al menos uno de ellos hace énfasis en cómo éstas deben orientarse hacia el desarrollo de CB a través de los proyectos.

## **7.2. Diseño curricular y política pública en pi**

Teniendo en cuenta que la política pública para la PI considera que la etapa de la niñez es la más importante para el desarrollo humano, se contempla un compromiso institucional por parte de quienes ofrecen este tipo de servicio educativo; es la oportunidad para pensar en prácticas educativas adecuadas que aprovechen los saberes previos y las potencialidades de los menores para llevarlos a desarrollar CB.

Esto obedece si: “las competencias se hacen más complejas en la medida en que el niño y la niña se enfrentan a juegos y actividades que implican esfuerzos y retos que les permiten adquirir nuevos conocimientos, desarrollar mayores habilidades o adoptar ciertos valores y actitudes” (Malagón, 2005, p. 17). Con ello, el currículo para PI debe abordar la integralidad del aprendizaje y “el desarrollo humano multidimensional (Sabogal, 2010, 38); para que los niños pongan en juego todas sus potencialidades en la resolución de problemas, el aprendizaje y la interacción social.

Es importante congregar la comunidad educativa para favorecer escenarios que permitan unificar criterios e intereses en torno a PI, sin que esto se reduzca al diseño de una malla, un mapa o una teoría curricular específica; pues esto, depende en gran medida, de la manera como se entienda y adopte la política pública y otras directrices legales, al servicio de la población infantil en la etapa de PI desde la realidad del entorno institucional.

De ahí que sea necesario aprovechar las directrices ministeriales, así como los referentes y experiencias internacionales, para contextualizarlos a nivel local y poder crear escenarios educativos, prácticas pedagógicas, teorías, sistematizaciones de experiencias que permitan mejorar y cualificar cada vez más a los profesionales encargados de atender a niños y niñas de PI en el entorno institucional, con criterios de equidad, calidad, cobertura y profesionalismo interdisciplinario, para dar cuenta de una educación que convierta a los niños en seres

competentes, capaces de pensar, solucionar problemas y utilizar creativa y significativamente el conocimiento.

Si bien es cierto, en esta parte del análisis se ofrece una mirada global de las estrategias docentes, en páginas posteriores se profundiza principalmente en el trabajo por proyectos, para entender que en la PI la educación debe ser globalizadora y no fragmentaria del saber; pues ésta es una condición necesaria para dar cuenta de la concepción del niño como un ser que necesita ser formado en competencias integralmente.

**Tabla 13: PAIPI (programa de atención integral a la PI)**

<b>Categoría</b>	<b>Concepción de PAIPI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Organización curricular, proyecto, propuesta educativa</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Es una organización curricular, que para este caso tiene en cuenta entre otros, el aspecto educativo, con el fin de promover potencialidades en los niños y niñas quienes son organizados, según las características de desarrollo y el momento del ciclo vital. Igualmente se interesa por la formación permanente para docentes y para las familias atendidas.
Coordinadores Sedes	3	Es un proyecto que contiene orientaciones para desarrollar varios aspectos, en este caso el desarrollo del componente educativo. Es el desarrollo de la propuesta educativa para la atención integral de los menores, en espacios comunitarios y de integración para el fortalecimiento familiar.

### 7.2.1. Concepción de PAIPI

La trascendencia del PAIPI radica en que reconoce la importancia de la etapa de la educación en la PI y las posibilidades que allí se tienen para lograr un adecuado desarrollo humano, psíquico y biológico en niños y niñas; para ello, se promocionan aspectos como: salud, nutrición y ambientes saludables, igualmente se propicia escenarios para prácticas sociales y educativas. Dentro de la categoría desarrollo y educación inicial que corresponde a este trabajo de investigación se afirma que:

Es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus habilidades y adquirir

competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su construcción como sujetos. (MEN, 2010, p. 48)

Bajo estas consideraciones iniciales, de acuerdo con la información suministrada por el asesor pedagógico y los coordinadores se nota que hay una relación conceptual semejante, al determinar que el PAIPI desde el aspecto pedagógico se preocupa por establecer curricularmente elementos y estrategias para orientar el trabajo educativo a través de una propuesta pedagógica, prácticas para la integración comunitaria, cultural y recreativa y por último se destaca la vinculación de la familia como un aspecto importante para contribuir al desarrollo de CB desde el entorno familiar.

**Tabla 14: Articulación del PAIPI en la institución**

<b>Categoría</b>	<b>Articulación de PAIPI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Educación y desarrollo – orientaciones, estrategias educativas.</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	En el aspecto educativo se preocupa por establecer la educación y el desarrollo de los menores, a través de múltiples estrategias educativas, igualmente es necesario comentar que se crean acciones de formación para los agentes educativos, auxiliares y padres de familia
Coordinadores Sedes	3	Es el conjunto de orientaciones y estrategias educativas que a través de la dirección institucional intentan desarrollar un trabajo que favorezca a todas las personas que atienden a los niños menores de 6 años.

### **7.2.2. Articulación de PAIPI en la institución**

Si bien, dentro de la categoría del PAIPI relacionada con el entorno institucional que se ofrece dentro del CMB, se encuentran como objetivos el desarrollo de una propuesta educativa, pertinente y contextualizada para la población que se atiende; es importante reconocer que el diseño e implementación de esta propuesta, así como las prácticas comunitarias, la formación de docentes y el proceso pedagógico de la formación para la familia, están estructuradas teniendo en cuenta toda la visión institucional del CMB, es por ello que se retoman los objetivos institucionales (ver pág. 64 de esta investigación) con los que cuenta para articular el servicio educativo para la PI.

Estos objetivos son los que orientan la construcción del componente educativo que se plantea en el horizonte institucional y se articula para la PI a través del PAIPI. Se presenta de acuerdo con la información suministrada por el asesor pedagógico que esta articulación puede estar en el interés por involucrar “múltiples, estrategias educativas” que van dirigidas no sólo a los menores sino también a los agentes educativos, sus familias y algo que llama la atención, es que también tiene en cuenta a los auxiliares, quienes son acompañantes de los docentes en sus labores cotidianas y se convierten también en personas importantes para el acompañamiento de los niños y las niñas.

Para complementar los planteamientos anteriores, los agentes educativos (desde el entorno institucional) “deben planear sus actividades a partir de la observación y de la realidad en que viven los niños y las niñas” (MEN, 2010, p. 25), con el objeto de contextualizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, para que éstos sean agradables y significativos en la vida académica y social.

Por parte de los coordinadores de sede, se manifiesta que se realiza un seguimiento a la política institucional para la PI, dirigido por el asesor pedagógico; y se reconoce el interés por orientar la creación de espacios educativos significativos para favorecer la promoción de CB en los menores. En consecuencia, se articulan las orientaciones ministeriales dentro de la realidad escolar, para así contribuir con una educación pertinente para los estudiantes y en sí, para la sociedad, porque se busca desarrollar en los niños desde temprana edad habilidades y conocimientos que les sean útiles para toda la vida.

**Tabla 15: El PAIPI y la promoción de competencias**

<b>Categoría</b>	<b>PAIPI y promoción de competencias.</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Propuesta y práctica educativa– proyecto de aula.</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Dentro del propuesta educativa el objetivo central es aprovechar las potencialidades que tienen los menores y orientar a través de prácticas pedagógicas el desarrollo de competencias y habilidades tanto cognitivas como sociales.
Coordinadores Sedes	2	A través de la propuesta pedagógica institucional del CMB y de la práctica educativa, con responsabilidad, compromiso y respeto por los menores.
	1	Porque permite trabajar por proyectos y esto hace que se puedan desarrollar actividades que favorecen el trabajo grupal e individual de los niños.

### **7.2.3. El PAIPI y la promoción de competencias**

La calidad del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños depende en gran medida de la calidad de las prácticas en las que ellos participan. En esta medida, generar experiencias enriquecedoras que fortalezcan el desarrollo integral de los niños durante la PI es un propósito que preocupa a instituciones educativas, profesionales de la educación, padres de familia, psicólogos y otros profesionales que están dedicados a su cuidado en el período de cero a seis años, (3 a 5 años para el caso de esta investigación).

Desde esta perspectiva, plantear una educación con base en el desarrollo de CB tiene en cuenta que estas “no se construyen de manera aislada” (R. Gallego, 1999, p. 82), sino al considerar un programa educativo integrador y globalizador, que considere al niño y la niña como seres en formación que requieren de bases sólidas para futuros aprendizajes.

En este sentido, los espacios educativos desde el entorno institucional, constituyen ambientes de aprendizaje creados por profesionales de la educación con el objetivo de promover en niños y niñas, su crecimiento, su conocimiento del mundo y su actuación exitosa en él. Por tanto, “lograr que las prácticas y actividades propuestas en los contextos educativos lleguen a ser significativos para tales propósitos es una tarea que exige el establecimiento y uso de criterios que faciliten su diseño y su implementación” (Otálora, 2010, p. 71).

Así las cosas, el asesor pedagógico da a entender que es posible que el desarrollo integral de los niños y niñas se asuma desde la responsabilidad del docente y desde la calidad de sus practica escolar, esto sin duda alguna potencializa las habilidades cognitivas y socioafectivas de los menores y crea mejores condiciones para promover y fortalecer sus CB; dos de los coordinadores de sede manifiestan la importancia en el diseño institucional de la “propuesta pedagógica” y depositan sobre ella el éxito del trabajo escolar a través de su aplicabilidad en el centro escolar. Por su parte, uno de los coordinadores manifiesta que la oportunidad que ofrece el PAIPI en el aspecto educativo debe ser aprovechada a través del trabajo por proyectos, considerándolos como la estrategia más eficaz para trabajar con los niños y lograr avances significativos hacia la promoción de CB, debido a que en los proyectos se integran saberes, intereses, contenidos y áreas del desarrollo humano, para que el aprendizaje y, por ende, la evaluación del mismo sea de manera integral.

**Tabla 16: Estrategias institucionales que favorecen la promoción de competencias**

Categoría	Estrategias Institucionales que favorecen la promoción de competencias	
Subcategoría	Proyectos lúdicos – encuentros culturales – plan de formación.	
PROFESIONALES	No.	REFERENTE
Asesor Pedagógico	1	Se ha planteado institucionalmente como estrategias el desarrollo de proyectos lúdicos, como mirando al cielo, la granja de mis amigos y pequeños científicos.
Coordinadores Sedes	2	Se hacen a través de encuentros culturales, artísticos y recreativos.
	1	Desarrollando un plan de formación para padres y docentes.

#### 7.2.4. Estrategias Institucionales que favorecen la promoción de competencias

La Propuesta Pedagógica genera espacios de aprendizajes significativos y eleva las oportunidades de desarrollo físico, emocional, social y cognitivo, apoyando de manera eficaz y eficiente la garantía del derecho a la educación con criterios de equidad, calidad y efectividad, para formar ciudadanos honestos, competentes, responsables y capaces de construir una sociedad feliz, equitativa, productiva, competitiva, solidaria y orgullosa de sí misma, además une esfuerzos para propender y fortalecer la integración, el desarrollo armónico de la familia, protege al menor de edad y garantiza sus derechos en cumplimiento a lo dispuesto por la Constitución Política de Colombia.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el asesor pedagógico y dos de los coordinadores coinciden en manifestar que como estrategias institucionales del CMB se encuentra el desarrollo de proyectos lúdicos, pues, estos permiten trabajar con una metodología integradora con la cual se acerca más al niño a los procesos de aprendizaje. Al respecto, es Dewey quien propone “incorporar la experiencia del estudiante a la educación y conceder una gran importancia al trabajo, a la iniciativa, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática” (Malagón, 2005, p. 70). Con ello, se evidencia que es necesario fomentar actividades escolares motivantes y que despierten el interés y la curiosidad en los niños, para que así ellos se vean convocados a leer la realidad, a asumirla y además desarrollar habilidades de pensamiento como la organización, la planeación, entre otras; que permiten construir el saber a través del hacer.

Uno de los coordinadores de sede manifiesta que es importante rescatar los planes de formación para padres y docentes como elementos fundamentales para afianzar la promoción de CB; lo anterior da luces para plantear una propuesta de formación docente; en tanto, un equipo de maestros bien preparado y calificado, sin duda alguna aporta mucho al desarrollo integral de cada niño, igualmente sucede con la familia y sus padres, en realidad ellos son los responsables de la continuación de los procesos educativos que se inicien con cada niño, de ahí que se brinde acompañamiento al entorno familiar con estrategias como la escuela de padres, que se convierte en un espacio adecuado para acercar la institución con los ambientes familiares.

Sobre este particular, se reconoce que en la familia, el Estado y la sociedad recae promover una educación con criterios de calidad y equidad para los niños; dentro de estos tres estamentos aparecen dos actores principales que son la familia y los profesionales de la educación para la PI; pues ellos, son quienes más tiempo pasan con los niños; en consecuencia, los padres y los maestros deben “mirar el desarrollo del niño de una manera más holística y reconocerlo como un sujeto activo en su propio desarrollo” (MEN, 2010, p. 125); de tal suerte, que desde el entorno institucional se promueva la investigación y puesta en marcha de acciones de acompañamiento, seguimiento y orientación, que en todo caso, permita la consolidación de ambientes favorables para que los estudiantes desde la PI se desarrollen en óptimas condiciones, si bien es cierto, no se puede suplir la pobreza de los hogares y las disparidades socioculturales, al menos se dejan huellas de afecto, diálogo, comprensión, amparo y amor a través de la aproximación de la escuela con los hogares; para que así se contribuya para la promoción de CB. Al respecto, el MEN (2010, p. 119) considera que:

La educación inicial basada en la nueva concepción de desarrollo y en la promoción de competencias, exige un profundo cambio en las nociones tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Supone abandonar los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la idea tan generalizada, según la cual los niños saben poco o nada y reciben pasivamente la información, para reemplazarla por modelos que los reconozcan como seres activos y comprometidos en el descubrimiento del mundo que los rodea.

Con base en lo anterior, las diferentes estrategias que se pudiesen implementar para el desarrollo de las CB como son talleres, proyectos lúdico pedagógicos, rincones de juego, centros de interés, deben ser provocadores de aprendizajes para los estudiantes, de modo que sus

materiales y en sí los procedimientos dentro de cada una de estas modalidades, permita al grupo escolar realizar acciones exploratorias, de indagación y un contacto directo con los objetos o situaciones de estudio; para que así, ellos y ellas accedan de una manera más realista y vivencial el proceso de aprendizaje que les sea útil en la vida práctica y no sólo para reducir el conocimiento al saber que circula en las aulas, pero que no trasciende más allá de ellas.

**Tabla 17: Seguimiento institucional a la promoción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Seguimiento institucional a la promoción de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Informe escrito – cumplimiento de actividades</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	En algunas ocasiones se visita las sedes y se recibe un informe oral y se realiza una inspección, sin embargo ellos deben presentar un informe escrito cada vez del desarrollo de sus actividades.
Coordinadores Sedes	2	Se asocia con la entrega de un informe escrito mensual.
	1	Como tal no se podría manifestar un seguimiento a la promoción de CB, el seguimiento es sinónimo de cumplimiento de actividades generales.

### **7.2.5. Seguimiento institucional a la promoción de CB**

De acuerdo con la experiencia del CMB y para el caso de la presente investigación, se manifiesta que si bien por exigencia administrativa y organizacional de este tipo de programas educativos, se realiza un seguimiento externo para el cumplimiento de actividades que generalmente se llaman auditorias; aún no existe una verdadera cultura institucional que permita hacer seguimiento a los proceso educativos para la promoción de CB, así lo demuestra el asesor pedagógico al manifestar que se hace visitas en las sedes y se realizan inspecciones sobre el número de niños y niñas presentes y ausentes en ese momento; con ello, se destaca el peso administrativo del programa más que el pedagógico. Sin desconocer la importancia de estos aspectos, se tiene la sensación que aún no existen métodos de socialización o conversatorios que reflejen características del trabajo docente hacia la promoción de CB. De ahí que, el seguimiento que se realice para evidenciar la promoción de CB en los menores deba orientarse con el objeto de:

Comprender si el modo en que se está conduciendo la enseñanza posibilita conseguir los fines deseados, si las decisiones tomadas favorecen u obstaculizan que los niños progresen



de acuerdo con los aprendizajes esperados. Por eso, conviene valorar cada uno de los elementos que dependen de las elecciones de los *agentes educativos*<sup>3</sup>: los materiales utilizados, la organización dinámica de los niños, la disponibilidad para indagar y aprender solos (rincones, áreas), la distribución de los espacios (tiempos y lugares), la utilización de los tiempos, las formas de intervenir de los maestros, los modos de atender a cada niño, las modalidades de trabajo propuestas, consignas y normas de trabajo. (Malagón, 2005, p. 25)

En este sentido, el verdadero seguimiento que se debe realizar respecto con la promoción de las CB en PI, se ubica desde el observar en la realidad de las aulas y el contexto; por tanto, los coordinadores, junto con el asesor pedagógico y los maestros deben aunar esfuerzos para revisar las prácticas de enseñanza y los aportes que se realizan desde la administración escolar con el fin de mejorar las condiciones educativas para la población infantil; dicho de otra manera, tanto los educadores como los administrativos deben trabajar unidos para hacer evidente un trabajo profesional orientado hacia la promoción de CB, hecho que se hace visible, con la mejor evidencia que es el hacer propio de los niños en diferentes contextos.

Lo manifestado por el asesor pedagógico se ratifica cuando dos de los coordinadores manifiestan que el seguimiento se asocia con la entrega de un informe escrito mensual de actividades; mientras que el tercero manifiesta que no existe todavía un seguimiento riguroso para la promoción de CB, esto solo es “sinónimo de cumplimiento de actividades generales”; por tanto, no se hace un análisis de las experiencias educativas con los menores, que es lo ideal para fortalecer el propósito de la promoción de CB en la PI.

Según lo anterior, es válido resaltar que la política pública de atención a la PI, si hace explícito y categórico el desarrollo de un seguimiento adecuado con base no sólo en diligenciar formatos; sino más bien, mirar la realidad escolar; al respecto:

El seguimiento es un proceso que involucra ciclos continuos de observación y análisis de los comportamientos de los niños para planear actividades que resulten interesantes, demandantes o que apoyen y permitan superar sus dificultades. La observación brinda a los agentes educativos datos e información certera para conocerlos. La reflexión y el análisis sobre sus competencias les permiten elegir el camino a seguir para acompañarlos en la

---

<sup>3</sup> Principalmente, de los educadores y las educadoras de PI.

increíble aventura que constituye la construcción de ellos como sujetos sociales conocedores de su medio. (MEN, 2010, p. 121)

En consecuencia, desde el orden ministerial se establece la importancia de observar la realidad del aula, puesto que, en este lugar convergen modos de trabajar, experiencias de aprendizaje, momentos de socialización, organización de materiales y tiempos; aspectos esenciales a tener en cuenta para realizar un seguimiento más profundo e integral en torno a la promoción de las CB; de ahí que urja un acompañamiento y seguimiento institucional para la educación ofrecida para la PI más consecuente con las demandas sociales e institucionales, de acuerdo con los criterios de calidad, integralidad y cobertura, sin que esto se reduzca al diligenciamiento de fichas y formatos; sino más bien se oriente por la sistematización de experiencias de aprendizaje que hagan evidentes resultados tanto de procesos como de productos; es decir, de acciones que evidencien desempeños favorables de los menores en diferentes contextos.

**Tabla 18: Política institucional que promueve las CB**

<b>Categoría</b>	<b>Política institucional que promueven la promoción de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Principios del PEI – política pública – orientaciones</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	La política institucional está soportada en los principios del componente teleológico del CMB
Coordinadores Sedes	2	No se visualiza de forma clara la política institucional, debido a que hay una gran carga de la política pública.
	1	Como política institucional entiendo que son las orientaciones del CMB.

#### **7.2.6. Política institucional que promueve la promoción de CB**

A través de las orientaciones generales del proyecto educativo del CMB y de su filosofía se evidencia el establecimiento de una política institucional que se preocupa por prestar un buen servicio educativo, esta política se enmarca básicamente en la protección de los derechos fundamentales, para la presente investigación el derecho a la educación es el pilar que invita a lograr con calidad y pertinencia un desarrollo educativo que permita a niños y niñas, avanzar integralmente a través de la promoción de CB desde el entorno institucional que es donde se desarrolla este servicio educativo.

Cómo política es importante reconocer que en el CMB siempre se ha insistido a todo el grupo de docentes que es deber de ellos, prestar con respeto, calidad y compromiso el apoyo a los menores, esta es la única vía para demostrar que se protegen sus derechos; igualmente, se establece institucionalmente en los docentes orientaciones para que tengan ellos la capacidad de reconocer y descubrir en los menores sus potencialidades, capacidades y competencias. Por otra parte, dicha política se integra dentro del diseño curricular como tal; en tanto, garantiza una revisión y evaluación permanente; según lo dicho:

En el proyecto educativo, más que un documento, el proyecto curricular es la acción de formalizar y justificar colectivamente unas decisiones que atañen a las conductas y actuaciones que se hacen realidad en la escuela. Al responsabilizarse de las acciones tomadas y sometidas a revisión crítica permanente, el proyecto curricular de la escuela no es momentáneo sino una carpeta siempre abierta donde tejer con toda responsabilidad y toda la provisionalidad, la vida de la escuela. Para ello, es importante:

- Saber cuándo hacer más énfasis en determinadas competencias.
- Qué modalidades de trabajo o métodos son los que permiten atender determinadas competencias.
- Cómo favorecer el logro de determinadas competencias.

Para responder a estos interrogantes, se debe planear y organizar los resultados de la evaluación; no sólo los del inicio del ciclo escolar, sino también cuando se comienzan nuevos aprendizajes. (Malagón, 2005, pp. 51, 52)

En consecuencia, una política institucional que promueve las CB debe orientarse por el diseño curricular, para desde allí implementar acciones administrativas y pedagógicas que orienten la labor del maestro de PI con miras hacia la generación de ambientes de aprendizaje propicios, en los cuales se evidencie el hacer propio de los niños a partir de procesos de enseñanza/aprendizaje contextualizados.

No obstante, el asesor pedagógico y los coordinadores toman distancia frente a una política institucional que permite la promoción de CB, se coincide a través de ellos en que son las orientaciones del CMB las que establecen políticas pero que no se visualiza claramente una

política particular y auténtica, pues, en su gran mayoría estas orientaciones nacen de los documentos oficiales expedidos por el MEN.

Con ello, la reflexión docente se orienta hacia el papel protagónico del entorno institucional, espacio dinamizado por los profesionales de la educación, tanto en el ámbito administrativo como educativo, quienes están llamados a organizar círculos de estudio y formación permanente para conocer y actualizarse frente a los lineamientos y orientaciones conceptuales que ofrece el Estado frente a la formación de la PI con base en la promoción de CB.

**Tabla 19: Espacios de formación para la promoción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Espacios institucionales que promueven las CB.</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Espacios de formación – talleres – estrategias de trabajo</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	De acuerdo con las directrices generales del MEN para la PI se promueven espacios de formación y talleres para fortalecer la educación inicial que deben recibir los niños y niñas atendidos en el programa de PI. En el CMB estas formaciones se dan bajo talleres y conferencias.
Coordinadores Sedes	3	Los espacios de formación tienen la intención de agruparnos con el fin de conocer actividades y estrategias que puedan aplicarse al trabajo en el aula y fuera de ella, en beneficio de los niños y niñas.

### 7.2.7. Espacios de formación para la promoción de CB

Es importante y especialmente en el entorno institucional referirse a los espacios de formación que puedan movilizar recursos humanos, emocionales, afectivos para reafirmar el compromiso tendiente a desarrollar un trabajo educativo que propenda por la promoción de CB y que sean estos mismos escenarios los que puedan corresponder a esos niños y niñas de manera pertinente para que ellos desarrollen sus potencialidades a través del fomento de las CB.

En este sentido, los docentes están llamados a “utilizar modalidades de trabajo o métodos [...] de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje del grupo” (Malagón, 2005, p. 55); de esta manera, los espacios que en el nivel institucional se propicien para el desarrollo profesional y la capacitación, generan diálogos de saberes y socialización de experiencias, para que en la PI se promuevan las CB que den cuenta por parte de los niños y las niñas, de la apropiación de conocimientos y de saber utilizarlos en la vida cotidiana. Según lo dicho, los

espacios de formación docente deben permitir “trabajar desde enfoques globalizadores a fin de potenciar que los niños realicen aprendizajes globalizados para que puedan establecer relaciones significativas y funcionales entre las cosas que aprenden y la realidad” (Malagón, 2005, p 35).

Desde esta perspectiva se insiste en que una de las características de la educación para la PI, es que no fragmenta el conocimiento; al contrario, lo integra alrededor de pretextos de aprendizaje, a través de proyectos, talleres, rincones lúdicos o centros de interés, que en todo caso convocan al grupo de profesionales de la educación a unificar criterios para consolidar una cultura institucional pertinente para atender a niños y niñas de 3 a 5 años en el entorno institucional y promover desde la PI una serie de competencias que hacen de los estudiantes sujetos cognoscentes e interactivos con el entorno y la sociedad.

Es indudable que los espacios de profesionalización docente, permiten al equipo de trabajo, generar momentos para compartir experiencias y, por ende, para mejorar el ejercicio docente en el aula; para que, gracias a la interacción social con niños y niñas se generen sinergias en favor de la creación de ambientes que promuevan el desarrollo integral de estos menores; en tanto, “a lo largo de los primeros años, los niños interactúan en espacios que pueden ser ricos y novedosos en la medida que los enfrentan a las exigencias de la vida diaria” (MEN, 2010, p. 87).

Por ello, se destaca que existe un escenario institucional en donde el asesor pedagógico emplea las orientaciones generales del MEN, intentando a través de reuniones pedagógicas direccionar la formación de docentes, de manera similar manifiestan los coordinadores de sede que existe una consolidación para conocer actividades y estrategias que logren a través de la práctica educativa favorecer el desarrollo de los pequeños.

**Tabla 20: Socialización de políticas con las familias atendidas**

<b>Categoría</b>	<b>Socialización de políticas con las familias atendidas</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Familia – espacios pedagógicos – educación</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	4	Se considera a la familia como elemento fundamental para el desarrollo de niños y niñas, los espacios pedagógicos pretenden brindar a través de charlas y talleres orientaciones que fortalecen el aspecto educativo.
Coordinadores Sedes		

### **7.2.8. Socialización de políticas con las familias atendidas**

La familia es el núcleo central para el desarrollo armónico de niños y niñas, de allí que este aspecto sea fundamental dentro del trabajo en el CMB, y concuerda con la filosofía institucional y la concepción del colegio debido a que la creación del mismo se sustenta en una visión familiar, “la perspectiva de la institución entonces es aquella que forme como un padre de familia lo haría con sus propios hijos, dando lo mejor de sí, buscando arraigar los principios de equidad, cordialidad, moralidad, solidaridad y sociabilidad” (Colegio Musical Británico, 2009); bajo estos presupuestos institucionales, tanto el asesor pedagógico como los coordinadores de sede coinciden en dar suma importancia al trabajo con las familias; uno de los trabajos más relevantes con el entorno familiar tiene que ver con la formación de escuelas para familias, encuentro, organización de grupos focales (análisis particulares de casos), talleres formativos dirigidos a los padres para el mejoramiento de su calidad de vida en el ámbito personal, de pareja y familiar; cambios que a su vez, se reflejan en el desempeño de niños y niñas en la escuela; por otra parte, orientar a los padres de familia acerca de la política pública para la PI, garantiza el derecho a una educación de calidad, proyectando el entorno institucional hacia la familia.

Entender la importancia de conocer la familia, más allá de la caracterización de las condiciones de vida y medios con que se desenvuelve, es favorable para este tipo de programas, el ir más allá de la exigencia en la ruta de atención y detenerse en las costumbres, los valores, los anhelos, sueños y ambiciones, es motivo para mejorar las condiciones de atención integral a niños y niñas; al tiempo que permite a cada familia conocer la dinámica de trabajo en el centro educativo, a sus maestros y directivos, para establecer comunicaciones favorables que sin duda alguna aportan sobre manera para promover CB en niños y niñas entre 3 y 5 años, esta armonía redundante en la confianza de los menores con sus maestros; y se logra la construcción de un proyecto pedagógico armónico y consensuado, elementos estos fundamentales para el éxito de cualquier proyecto de atención integral dirigido a la población de PI.

Dicho de otra manera, al integrar a la familia dentro de la dinámica educativa se refuerza la idea de “fortalecer el rol de padres y madres como educadores en el hogar” (MEN, 2010, p. 10); de tal suerte que sean ellos quienes extiendan acciones formativas para los niños con miras hacia la promoción de CB.

**Tabla 21: Planeación y evaluación institucional hacia la promoción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Planeación y evaluación Institucional hacia la promoción de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Encuentros de docentes – entrega de informes- estrategias y practicas pedagógicas – competencias</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>REFERENTE</b>
Asesor Pedagógico	1	Al inicio se hace énfasis y encuentros con docentes para conocer estrategias y practicas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de competencias.
Coordinadores Sedes	3	En la planeación si se aborda el tema de las competencias y/o habilidades, en la evaluación institucional se generan informaciones y acuerdos para tener posibilidades del mejoramiento.

### **7.2.9. Planeación y evaluación institucional hacia la promoción de CB**

El proceso de planeación institucional se congrega inicialmente a través de los coordinadores de sede al grupo de docentes; principalmente, en los encuentros se informa las generalidades de las orientaciones educativas para la PI y luego se particularizan los objetivos, para este caso, en la planeación se concretan temáticas referentes a prácticas pedagógicas que favorezcan la promoción de CB al interior del CMB. Al final del tiempo de atención se implementa un sistema integral de evaluación interna que abarca a los agentes educativos, la comunidad, los niños y niñas, para estos últimos, se parte de la evaluación por competencias según la escala valorativa del desarrollo, además se tiene en cuenta los registros fotográficos, diarios de campo, evidencias de archivos y otros. El equipo interdisciplinario se da a la tarea de crear los documentos que soportan estas evaluaciones adaptados con las necesidades de la población escolar y el contexto, haciendo uso de la autoevaluación y la evaluación que tiene como finalidad llevar un registro general de los avances o retrasos de los objetivos para luego diseñar un plan de mejoramiento; al respecto Malagón (2005, p. 37) considera que:

En el nivel preescolar, la evaluación tiene un enfoque cualitativo con algunos elementos de lo cuantitativo (la medición) y es un proceso integral, debido a que se forma sobre las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos, las habilidades, etc. también está presente en todos los momentos del proceso didáctico, ya que entre ellos existe una relación de dependencia recíproca. La planeación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen elementos para prever que se va a hacer.

En este sentido, a través de la evaluación se realiza un proceso de retroalimentación, que permite medir los productos y los procesos de manera cualitativa y cuantitativa frente a los resultados obtenidos durante el periodo laboral. Este proceso se hace con los padres de familia que pertenecen al comité de control social, donde se comparten sus opiniones con respecto al servicio educativo para la PI y la calidad de éste. La evaluación con los agentes educativos se realiza por medio de competencias de desempeño, se sistematizan los datos que permiten conocer la realidad institucional y del mismo modo se hace una co-evaluación entre los agentes educativos para corroborar y apoyar los resultados de la evaluación anterior. Por otra parte, la evaluación cualitativa:

Lleva al docente a investigar y analizar los elementos de la realidad a fin de que le permitan conocer las características, circunstancias, posibilidades, limitaciones de los niños y el contexto (Escuela familia comunidad) donde se desenvuelven. Al integrar e interpretar esta información, el docente puede saber hacia dónde dirigir la acción educativa. De ahí que se evalúe: a) los aprendizajes del niño; b) la evaluación de la práctica docente y c) los aspectos curriculares abordados. (Malagón, 2005, p.24)

Al evaluar los aprendizajes adquiridos por los niños, se consideran de manera implícita la promoción de competencias, evidenciadas a través de los desempeños, de la manera como los niños enfrentan diferentes situaciones sociales y de aprendizaje; al evaluar la práctica docente los maestros analizan críticamente su rol como promotores de competencias para procurar un aprendizaje significativo; finalmente, los aspectos curriculares aluden a la situación de contenidos, proyectos y presaberes que se configuran como pretextos de aprendizaje.

De acuerdo con la información del asesor pedagógico, al iniciar cada período de atención se nota la fortaleza por crear las condiciones para el trabajo y desarrollo de CB, igualmente se nota que al final, el equipo de docentes realiza ejercicios de evaluación que le permiten medir la capacidad de atención que han tenido para los menores y las familias, con esto, se dilucida que sólo se tiene en cuenta la evaluación el inicio y el final para la valoración del proceso de atención a través del PAIPI; pero no se hace un seguimiento más particularizado al interior de cada sede que permita socializar hallazgos para implementar mejoramientos. Al respecto, Gallego (1994) propone criterios de evaluación generales para la evaluación dentro de la educación inicial; sugiere que ésta cuente con las siguientes características:



- Global. El conjunto de competencias expresadas en los objetivos para la educación en la PI deben adecuarse al contexto social de los niños y a condiciones de diversidad.
- Continua y reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo. Esto es que proporcione información constante que posibilite mejorar los objetivos, así como la intervención educativa.
- Cualitativa. Es decir, que tome como base la observación del desarrollo de los estudiantes para obtener elementos de juicio que fundamenten la toma de decisiones sobre el proceso educativo.
- Contextualizada. Referida a su entorno y a un proceso concreto de enseñanza aprendizaje.
- Individualizada. Es decir, que reconozca el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes tomando en cuenta sus características. (Gallego (1994) en Malagón 2005, p.37)

En consecuencia, la evaluación debe tener en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje y los desempeños de los estudiantes en contextos reales (escuela, barrio, vereda, familia), más que contenidos teóricos, pues estos últimos se convierten en pretextos para acceder al conocimiento y establecer modos de actuar, ser y hacer por parte de los estudiantes.

### **7.3. Orientaciones institucionales que promueven las CB en la PI**

Las orientaciones institucionales se convierten en el primer paso para trabajar con el personal que atiende a los niños y niñas de PI (3 a 5 años) y se traduce en la capacitación, e información de las diferentes directrices que desde el MEN se crean para entender y desarrollar un trabajo eficiente, efectivo, apegado con la norma y que cumpla con los objetivos sociales que se planifican a través del PAIPI. Para este logro, se plantea la necesidad de socializar los principales referentes y documentos que encaminan el trabajo para este tipo de servicio educativo; igualmente, estas orientaciones, no deben ir distantes de la idea de compartir, transmitir y crear valores humanos como la responsabilidad, compromiso, ética y humanismo en general, aspectos y características estas ineludibles en el agente educativo; lo anterior, según Malagón (2005, p. 25):

Permite comprender si el modo en que se está conduciendo la enseñanza posibilita conseguir los fines deseados, si las decisiones tomadas favorecen u obstaculizan que los estudiantes progresen de acuerdo con los aprendizajes esperados. Por eso, conviene valorar cada uno de los elementos que dependen de las elecciones de la educadora, los materiales utilizados, la organización dinámica de los niños, la disponibilidad para indagar y aprender solos (rincones, áreas), la distribución de los espacios (tiempos y lugares), la utilización de los tiempos, las formas de intervenir de la educadora, los modos de atender a cada niño, las modalidades de trabajo propuestas, consignas y normas de trabajo.

Generar orientaciones como las mencionadas anteriormente, refuerzan las diferentes concepciones del trabajo del maestro, del equipo de apoyo interdisciplinario y las nociones para promover las CB; con ello, se genera una visión global institucional que permite hacer, entenderla y construirla como un todo, como una comunidad educativa que unifica criterios y se asume como gestora y protagonista del desarrollo infantil en la etapa de la PI.

**Tabla 22: Apoyo institucional para promover CB**

<b>Categoría</b>	<b>Apoyo institucional para promover CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Orientaciones – profundización del trabajo por CB – directrices</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
<b>Docentes</b>	<b>14</b>	Entendemos el apoyo institucional como la preocupación por informar al equipo de docentes todas las orientaciones; para este caso las educativas, que buscan desarrollar prácticas para potencializar las CB.
		El apoyo institucional es completo, desde la organización hasta el trabajo con los niños; sin embargo, y debido a los demás componentes que se atienden no se profundiza tanto en la promoción de competencias.
		La institución cumple con las directrices para la prestación de un buen servicio, que no sólo tiene que ver con el aspecto educativo.

### **7.3.1. Apoyo institucional para promover CB**

El CMB convencido de su compromiso educativo para trabajar con niños y niñas, contribuye de forma permanente para que la educación ofrecida a la PI resulte más pertinente y se pueda aprovechar los objetivos de la política pública nacional en cuanto a garantizar un tipo de educación que permita a niños y niñas, mejorar las condiciones de aprendizaje y, por ende, también de su formación personal. Preparando así niños y niñas con valores humanos, CB y

habilidades que les permitan afrontar los contextos escolares y también sociales de forma positiva.

Según lo dicho, la metodología propuesta por el MEN “se fundamenta en un enfoque lúdico-creativo, basado en el juego y los lenguajes expresivos como ejes fundamentales para el aprendizaje de los niños y las niñas” (MEN, 2010, p.125). Dentro de los aspectos que mencionan los docentes como un acuerdo total está el referirse a “orientaciones para desarrollar prácticas que potencialicen las CB”, éste es un asunto a rescatar debido a que una de las preocupaciones de este contexto educativo surge precisamente de conocer el cómo los docentes están desarrollando su labor y también conocer hasta qué punto los niños a través de sus docentes, están avanzando en su aspecto cognitivo, humano, ético y psicosocial; por otra parte:

El proceso de mirar la práctica de aula, permite a los educadores la realización de una atención diferenciada a las necesidades individuales de los niños; potencia en ellos y en los estudiantes la autoestima y la autonomía, plantea la enseñanza como un proceso de aprendizaje y ayuda al aprendizaje significativo de los niños. (Malagón, 2005, p. 25)

Una de las inquietudes que se nota en los docentes, es que el tiempo de atención del programa educativo no sólo se ocupa del aspecto educativo, existen otras categorías como protección, salud y nutrición que podrían en algún momento disminuir las intenciones de ofrecer más tiempo para dedicarse a la promoción de CB en los niños; sin embargo en el CMB se han visto los esfuerzos por integrar estrategias y encuentros pedagógicos que suplan y fortalezcan de algún modo los deseos por aprovechar el tiempo de manera más eficiente.

**Tabla 23: Divulgación de políticas y seguimiento a las directrices**

<b>Categoría</b>	<b>Divulgación de políticas y seguimiento a las directrices</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Socialización – conferencias – servicio educativo</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Docentes	14	Se socializan a través de conferencias informativas para ponernos en contexto y así brindar un buen servicio educativo.

### **7.3.2. Divulgación de políticas y seguimiento a las directrices**

La importancia que manifiesta este aspecto es relevante debido a que en ellas, se encuentra el sentido para conocer de manera precisa las intenciones de los programas educativos para la PI y se considera necesario por parte del investigador que a través de la dirección institucional los docentes analicen los textos propuestos por el MEN, y no sólo los consideren como información básica para trabajar en el aula; por el contrario, los maestros y las maestras deben leer críticamente la política pública de atención a PI; para asumir su rol educativo y sus prácticas de aula con el fuerte convencimiento que en sus manos y en su labor, tienen la posibilidad de mejorar condiciones de vida de los pequeños atendidos y que ellos, los docentes, están invitados a promover un cambio social importante; sobre todo porque “el centro educativo debe fortalecer la función educativa dentro del marco de las competencias” (MEN, 2010, p.115); considerando que “las competencias en educación son un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un rol, un desempeño, una actividad o una tarea” (Malagón, 2005, p. 46).

De esta manera, en relación con la divulgación de las políticas y el seguimiento de las mismas, se hace posible gracias a los encuentros de docentes que se plantean inicialmente en el cronograma de actividades y se llevan a cabo a través de charlas y conferencias “informativas” cuyos responsables para la orientación son: El asesor pedagógico, los coordinadores y algunos psicólogos que realizan sus aportes para difundir algunas explicaciones especialmente frente a la comprensión de la educación inicial y el desarrollo infantil.

En este sentido, se destaca que la educación para la PI ofrecida en el CMB tiene en cuenta los lineamientos o directrices del MEN; y en sí, lo que la sociedad colombiana espera; contar con ciudadanos competentes para transformar el país. De ahí que sea necesario divulgar oportunamente dichas directrices, para permitir a los maestros una apropiación adecuada de las mismas en procura de la promoción de CB en la PI.

Las bases de estos planteamientos “implican repensar el trabajo y el quehacer de acompañar al niño y niña en su desarrollo, descubrir y entender cómo es y cómo piensa, cómo siente, cómo ese niño o niña se integra al mundo, y desde qué mirada participa” (MEN, 2010, p.118). Lo

anterior contribuye a desarrollar una crítica permanente y constructiva respecto a la forma de aplicar y hacer seguimiento de la política pública de PI.

**Tabla 24: Adecuaciones locativas para la implementación del PAIPI**

<b>Categoría</b>	<b>Adecuaciones locativas para la implementación del PAIPI</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Espacios físicos – zonas verdes – trabajo de campo</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Docentes	14	Nuestra sede posee las condiciones ideales para que los niños sean bien atendidos, espacios físicos grandes, zonas verdes, claridad, aulas bien dotadas y ambiente campestre.
		Es un edificio muy grande, aunque las aulas son grandes y claras, los espacios para el trabajo de campo son mínimos, por eso se implementan salidas para fortalecer el trabajo de campo.
		Los niños son atendidos en espacios de una escuela tradicional, hay salones grandes y estos se adecuan con material para trabajar con niños y niñas.

### 7.3.3. Adecuaciones locativas y recursos para la implementación del PAIPI

De acuerdo con la información suministrada por los docentes, la sede que tiene más ventajas y mejores condiciones para la atención a la PI y el desarrollo de CB en los niños y niñas es la sede de Cabrera debido a que las instalaciones y la infraestructura son las ideales para que los menores puedan encontrar un sitio agradable, lejos del ruido urbano y rodeados de naturaleza; estos elementos sin sobre pasar la condición de maestros y maestros, son importantes para ofrecer un ambiente agradable y de posibilidades de desarrollo educativo, siempre y cuando vayan acompañadas de factores como un alto grado de compromiso y una verdadera entrega, para que los estudiantes atendidos desarrollen sus capacidades, gracias a la ubicación y su infraestructura, en esta sede los niños desarrollan actividades que les permite:

[...] conocer mejor el entorno natural y social, ser más creativos, reflexivos y libres, ser más participativos, construir inferencias y relacionar lo aprendido en la escuela con su vida cotidiana, y desarrollar una actitud de aprecio y respeto por el entorno natural y social.

(Malagón, 2005, p. 62)

Por parte de las sedes de el Carmen y Agualongo se habla de edificios que aunque son agradables para el trabajo de aula, carecen de amplias zonas verdes, por eso, algunas prácticas se

llevan a cabo en el patio escolar (sede Agualongo) y en la terraza (sede El Carmen); por ello, los docentes integran en sus actividades educativas salidas de campo necesarias para suplir un tanto el aspecto del espacio donde se movilizan los niños y las niñas; además, estas experiencias les permite interactuar en otros ambientes favorecedores para el aprendizaje y la promoción de CB.

En cuanto a los recursos, en todas las sedes existen en gran abundancia instrumentos musicales, en menos proporción bloques lógicos y de igual manera títeres para el desarrollo lúdico, y algunos libros y tarjetas que permiten al docente tener varias opciones para integrar estos recursos a su práctica cotidiana.

Pero la sola existencia de ellos, no garantiza una educación de calidad, los docentes deben saber emplear estos recursos, para hacer más significativo el aprendizaje; y además, deben poseer la capacidad para elaborar sus propios materiales, que adecuados a diferentes situaciones de aprendizaje, dan cuenta de la promoción de CB en niños y niñas en la PI. Cabe destacar, al respecto los planteamientos de Montessori; para quien:

La importancia del ambiente es determinante, los maestros deben diseñar un marco estructurado, que permita a los niños y niñas el acceso a los materiales, el trabajo individual y grupal, que además facilite el movimiento y el descubrimiento. Por eso Montessori adapta el mobiliario a la estatura y fuerza de los niños creando espacios para jugar, hablar, descansar y escuchar. En estos planteamientos Montessori destaca lo referente al ambiente de aula que se constituye en un punto de partida que da lugar a la iniciativa, estimula la imaginación y el aprendizaje, al tiempo que mantiene el interés para crear nuevos motivos de actividad. (Cano, Lorenzo & Molins, s.f., pp. 77,789)

Con lo anterior, se destaca que para promover competencias se requieren de ambientes cálidos y atrayentes para los niños y niñas, a través de los cuales ellos y ellas, tengan contacto directo con los objetos de la realidad (juguetes, materiales de trabajo, fotocopias, entre otros), para aprender de manera significativa.

**Tabla 25: Estrategias educativas para el desarrollo de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Estrategias educativas para el desarrollo de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Propuesta educativa- proyectos de aula y culturales – plan de formación.</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Docentes	14	La institución desarrolla una propuesta educativa general bajo la construcción de proyectos lúdicos de aula, además se desarrollan acciones que promueven la participación en proyectos culturales, artísticos y recreativos, e igualmente para fortalecer el trabajo con los niños y niñas se lleva a cabo el plan de formación “tejiendo sueños”.

#### **7.3.4. Estrategias educativas para el desarrollo de CB**

Como un aspecto relevante y como estrategias educativas todos los docentes manifiestan como una gran fortaleza la participación de niños y niñas en escenarios culturales, artísticos y recreativos, si bien esto es una gran fortaleza para el desarrollo socio-afectivo de los menores, no hay pronunciamientos relevantes frente a aquello que el niño puede aprender en el entorno institucional respecto al desarrollo de CB; sin embargo, se destaca el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos que contribuyen en la idea de una enseñanza globalizadora y pertinente, al respecto se destaca lo siguiente:

El proyecto como plan de trabajo o conjunto de tareas –libremente elegido por los niños, con el fin de realizar algo en lo que están interesados y cuyos contenidos básicos surgen de la vida de la escuela–, les genera aprendizajes significativos y funcionales, al respetar, de manera especial sus necesidades e intereses, pues son los niños quienes lo proponen a través de la función mediadora de los educadores. (Malagón, 2005, p. 69)

Por tanto, en el escenario educativo para la PI en el entorno institucional, el profesional docente:

Tiene el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños promoviendo, a través de sus acciones, un cambio cultural que abandone los modelos tradicionales de educación donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos y la enseñanza, como la instrucción para memorizar o repetir ciertas cosas que se le deben dar al niño. (MEN, 2010, P. 48)

Gracias a la implementación del trabajo por proyectos se intenta superar la visión tradicional del niño y del aprendizaje; sobre todo porque “la función principal del método de proyectos es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada” (Gallego [1994] en Malagón, 2005, p. 69).

En consecuencia, a través de la socialización es que los niños aprenden más y de manera significativa; porque cuentan con momentos para compartir, argumentar, preguntar, expresarse; condición necesaria para que las CB sean validadas en la vida práctica de los infantes. En la medida que los niños socialicen con otros de su misma edad y con adultos como las maestras, encuentran referentes significativos de aprendizaje, que conllevan al niño a plantear preguntas a otros, a solicitar colaboración y a trabajar en grupo; hecho que permite evidenciar el desarrollo de CB que dan cuenta de la aprehensión del conocimiento y de la capacidad que adquieren los niños y las niñas para utilizarlo. Por su parte, se destaca el rol activo del maestro o maestra y de los menores:

El docente tiene una función mediadora, entre el conocimiento y el estudiante, enfatizando el papel de ayuda pedagógica, organizando situaciones problémicas a través de proyectos que permitan a los menores construir su propio conocimiento. Ayuda a mantener un clima de interés y trabajo, respetando la diversidad de propuestas, inquietudes, interpretaciones y acciones de los niños; buscar y proveer los materiales y recursos de todo tipo requeridos para solucionar cuestiones del desarrollo de los proyectos; y, por último ayudar permanentemente a que los estudiantes identifiquen sus obstáculos y orientarlos para que los superen. Por su parte los menores, son los protagonistas de su propio aprendizaje, pues éste se va transformando a través de la experiencia, participa activamente en el proceso didáctico (planeación, desarrollo o ejecución y evaluación de proyecto). Además construye normas para el trabajo común dentro y fuera del ámbito escolar, afianza las relaciones grupales, los vínculos internos y promueve nuevos vínculos en los crecientes contactos sociales que generan los proyectos; aprenden a evaluarse reconociendo el valor de los nuevos aprendizajes, integran ideas mediante la concreción de actividades, y, por último, inventa, crea métodos, utiliza recursos y explicaciones que, según su desarrollo cognitivo le permiten encontrar alternativas diferentes de los hechos o situaciones exploradas. (Malagón, 2005, p.77)



Según lo anterior, se destaca que tanto maestros y maestras como estudiantes comparten experiencias de aprendizaje, esfuerzos, ideas, palabras, actitudes y valores frente a procesos de aprendizajes promotores de competencias, evidenciados al abordar de manera integral problemas para el aprendizaje, situaciones cotidianas para ser analizadas, la observación del contexto (familiar, social, natural) y la exploración; entre otras acciones que favorece la consolidación de las CB, para hacer de los niños y las niñas sujetos pensantes y cognoscentes, capaces de proponer acciones para el aprendizaje, socializar y pautar normas de trabajo y de convivencia y propender por el uso adecuado de los diferentes recursos que el entorno ofrece para ser adaptados dentro de diferentes situaciones educativas.

**Tabla 26: Talleres de formación para docentes**

<b>Categoría</b>	<b>Talleres de formación para los docentes</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Educación – procesos – formación – desarrollo infantil y humano</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Docentes	14	El plan de formación tejiendo sueños, que se desarrolla en el CMB, trata entre otros aspectos, el educativo con los siguientes elementos: desarrollo infantil, desarrollo humano, pedagogía infantil, procesos de formación para padres de familia y prácticas culturales, comunitarias y recreativas bajo el proyecto “eureka”. Estas formaciones determinan en el cronograma de actividades y se distribuyen durante el tiempo de atención a niños y niñas.

### 7.3.5. Talleres de formación para los docentes

Se asiente una gran confianza en los talleres de formación para los docentes; éstos se hacen con la intención de fortalecer el trabajo institucional pues, la organización de estos encuentros generan espacios significativos y de armonía institucional; factor este, como determinante en el ambiente educativo, pues, los ambientes sanos y positivos generan mejores desarrollos y se hacen más necesarios cuando se habla de promoción de CB en niños y niñas. De acuerdo con lo anterior, atender desde el entorno institucional a la PI implica que los docentes:

Piensen en estrategias que privilegien la educación inicial, como un aspecto fundamental en los primeros años de vida de los niños y las niñas, con el fin de posibilitar la promoción de prácticas que garanticen el desarrollo biológico, psicológico, cultural, cognitivo y social. (MEN, 2010, p.158)

Con esto se evidencia, que dentro de los talleres de formación docente se deben privilegiar las estrategias didácticas con las cuales los maestros y maestras aproximan a los menores hacia acciones educativas a través de las cuales, ellos y ellas, comprenden y analizan la realidad social y diversos temas entendidos como pretextos para el aprendizaje. Por otra parte, la formación docente debe reconocer la importancia del juego, “la reflexión, participación, comunicación, formación de hábitos para el cuidado y el bienestar, mediados pro la puesta en escena de lenguajes expresivos” (MEN, 2010, p.159), a través de los cuales los menores se comunican con los demás miembros de su comunidad.

La importancia de la formación tiene una especial concepción cuando ésta, se pone de manifiesto en los escenarios educativos; para este caso, es imprescindible que estos talleres redunden en las sedes atendidas para brindar espacios que posibilitan a los niños y niñas jugar con tranquilidad, alimentarse bien, crear y pensar con autonomía; los invita a pacificar las relaciones con sus semejantes a través de expresiones y significaciones.

En otras palabras, se trata de brindarles, amorosamente, otros referentes de convivencia social para aprehender el mundo y poder hacer elecciones que le apuesten a una vida digna como verdaderos ciudadanos; desde esta perspectiva, el planteamiento de talleres de formación para docentes desde el CMB, contribuye para la cualificación permanente del trabajo profesional de los maestros y maestras.

**Tabla 27: Vinculación de la familia para apoyar la promoción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Vinculación de la familia para apoyar la promoción de CB</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Promoción y articulación – estrategias y orientaciones – espacios significativos. Escuela de padres, objetivos educativos</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO RELEVANTE</b>
Docentes	14	Se ha construido espacios para concretar una escuela de padres cuyo objetivo es promover en la familia, estrategias y orientaciones para fortalecer los objetivos educativos que se quiere lograr para los niños. Dos son los escenarios importantes durante el período de prestación del servicio que se consideran significativos en el CMB: el día de la familia y las prácticas comunitarias.

### **7.3.6. Vinculación de la familia para apoyar la promoción de CB**

Es indudable que hay que entender el concepto de familia como un concepto dinámico y complejo; el desarrollo económico, la industrialización de algunos sectores, la movilización del hombre y la mujer en el campo laboral, han hecho que esta situación también afecte a los menores que están a su cuidado y a los que cada padre y madre es responsable; lo dicho, encuentra relación con la promoción de CB en el entorno institucional porque:

La familia a lo largo de la historia de la humanidad siempre ha sufrido transformaciones paralelas a los cambios de la sociedad. Las funciones de proteger, socializar y educar a sus miembros las comparte cada vez más con otras instituciones sociales como respuesta a necesidades de la cultura. De aquí que las funciones de las familias se cumplen en dos sentidos: uno propio de esta institución, como es la protección psicosocial e impulso al desarrollo humano de sus miembros, y en un segundo sentido externo a ella, como es la adaptación a la cultura y las transformaciones de la sociedad. (Espitia & Montes, 2009, p. 86)

Así, surge la importancia para que el aspecto educativo vincule procesos pedagógicos de acompañamiento y de formación para fortalecer especialmente las familias, con ello, y según la información de los docentes se está atendiendo esta necesidad con la concreción de la escuela de padres, que es el espacio ideal para asumir encuentros de participación y cooperación que garanticen un desarrollo sano y armónico para los hijos e hijas de las familias atendidas. Por tanto, vincular la familia dentro de los procesos formativos en el entorno institucional implica:

Reconocer que los padres pasan de cumplir un rol de satisfacción de necesidades, a ser los facilitadores y mediadores frente al Estado en cuanto a la protección y garantía de los derechos de sus hijos e hijas. Esto plantea una visión, políticas y condiciones distintas en el momento de trabajar con ellos, significa mirar el desarrollo del niño y la niña de una manera más holística, reconocerlos en su carácter de agentes activos en su propio desarrollo. (MEN, 2010, p.125)

En este sentido, es necesario aprovechar los espacios destinados para la escuela de padres; con el objeto de dar a conocer a papás y mamás la importancia de promover CB desde la PI; sobre todo porque los padres, desde los hogares deben colaborar con el aprendizaje de los estudiantes.

La familia sin duda alguna es necesaria para posibilitar una educación de calidad y en estas nuevas condiciones de formación para la PI y la promoción de CB se considera que sin su intervención ni apoyo, difícilmente se lograrían las metas propuestas en el PAIPI y mucho menos, las posibilidades para el desarrollo adecuado de niños y niñas de la PI.

Esta importancia que se manifiesta hacia la familia como promotora, gestora y continuadora de los procesos que se viven con los niños y niñas en las prácticas educativas cotidianas, se convierte en un pilar fundamental para lograr el avance y desarrollo de los niños; pues sin ella, sin su interés, compromiso y formación habrían brechas para lograr los objetivos institucionales y sociales que se plantean durante la prestación de este servicio educativo.

**Tabla 28: Socialización de resultados y políticas de mejoramiento**

<b>Categoría</b>	<b>Socialización de resultados y políticas de mejoramiento</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Asamblea general – plan de mejoramiento- información</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Docentes	14	Se organiza y resume la información de las sedes para socializarlas mediante asambleas generales, en donde se convoca a padres, madres, secretaria de educación e ICBF, más que todo es un resumen ejecutivo de las actividades y en cada una de las categorías: protección, vida-supervivencia, educación inicial y protección.
		Consideramos que se socializan los resultados al final de cada proyecto, sin embargo, estos no se tienen en cuenta para establecer un plan de mejoramiento.

### **7.3.7. Socialización de resultados y políticas de mejoramiento**

Según los testimonios producto del conversatorio, en su totalidad los docentes dan a entender que a través de un resumen ejecutivo de cada sede se “informa” sobre los compromisos, actividades y resultados obtenidos, pero no se aprecia ninguna referencia en particular con la evaluación del componente educativo y en especial interés el de la promoción y desarrollo de las CB, se comenta a manera de ejemplo que se socializó frente al componente de educación inicial y desarrollo lo siguiente: Se lleva a cabo una propuesta pedagogía basada en competencias y orientaciones educativas para la PI por medio de proyectos lúdicos de aula como: Mirando el cielo, La granja de mis amigos, Un mundo mágico en movimiento, Pequeños científicos, La gótica de agua y se desarrollan acciones que promueven la participación en proyectos culturales,

artísticos, recreativos y culturales. Por último se menciona el proyecto “Tejiendo sueños” que promueve la formación permanente del rol educativo de los padres y los demás agentes educativos. Lo anterior debe “generar insumos para la sistematización, evaluación y valoración de los alcances de las experiencias” (MEN, 2010, p.127) para contribuir de una manera proactiva hacia la fundamentación didáctica y pedagógica respecto a la promoción de competencias.

En este sentido, es necesario que los resultados de las evaluaciones institucionales, los conversatorios, charlas y capacitaciones, sean considerados como referentes teórico-prácticos, para la toma de decisiones y correctivos acertados, que permitan ofrecer condiciones adecuadas para prestar un servicio educativo integral a niños y niñas de la PI ; así, los profesionales adscritos al CMB, están llamados a dar la importancia necesaria a los procesos de evaluación; para reflexionar, leer la realidad escolar y de aula y estar entonces, en capacidad de transformarla. Lo dicho conlleva a implementar un proceso riguroso de “observación, diálogo de saberes, reflexión sistemática y evaluación formativa para describir los ambientes de aprendizaje, las prácticas educativas y las características de los niños” (MEN, 2010, p. 119) con el objeto de consolidar una cultura institucional respecto a la atención integral para la PI con base en un enfoque educativo por competencias.

Lo anterior, se convierte en una crítica constructiva en tanto, frente a la socialización de las actividades hay una gran fortaleza al comunicarlas; sin embargo no se aprecia, según los docentes, que los aspectos mencionados anteriormente se tomen como una herramienta para conceptualizar y debatir con las experiencias anteriores, con el fin de hacer reflexiones y orientar los posibles mejoramientos.

#### **7.4. Prácticas escolares y promoción de competencias**

Una de las inquietudes que se suscitan para el desarrollo de este trabajo investigativo, está precisamente relacionada con las prácticas escolares, entendidas estas como los ejercicios cotidianos que los docentes asumen, con un objetivo que debe ir más allá de la transmisión de una determinada información.

Es aquí precisamente en donde no se puede especular sobre una práctica establecida y definida, porque el trabajo con niños menores de 6 años se debe orientar hacia la construcción de

unas prácticas escolares alternativas, que concreten lo planeado con las condiciones de aprendizaje, los ambientes y las actividades; que en conjunto hagan evidente la promoción de CB; así el ejercicio docente en el aula o fuera de ella, es más pertinente para atender a niños y niñas, en tanto “formular estrategias pedagógicas y didácticas, que tengan como meta la construcción y reconstrucción de competencias por parte de los niños, es en la actualidad una exigencia” (R. Gallego, 1999, p. 9); porque como se menciona en páginas anteriores, el hecho de trabajar con una concepción globalizadora de la educación (a través de proyectos), supone que las prácticas escolares deben ser motivantes, dinámicas, flexibles, indagadoras y equitativas para toda la población estudiantil; por otra parte: “la perspectiva globalizadora considera al aprendizaje como un proceso integral en el cual están presentes los elementos que conforman las competencias –conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, normas y valores– dependen unos de otros” (Malagón, 2005, p. 70).

Bajo estas consideraciones, las prácticas escolares investigativas y globalizadoras a través del trabajo por proyectos, son las más ideales para promover CB; estas, en su conjunto dan cuenta de la formación integral del niño o la niña; para hacer de él o ella sujetos competentes para interactuar en sociedad, y utilizar creativa y significativamente el conocimiento adquirido en las aulas de clase. Al respecto, R. Gallego (1999, p. 86) plantea el concepto de “aula no lineal, aquella dónde todo se ha organizado para posibilitar las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-profesor y de todos y cada uno de ellos con el saber objeto de estudio”

A continuación, se explicitan las estrategias y actividades utilizadas por el grupo de docentes de PI, que desde el entorno institucional se entienden como promotoras de CB; con sus testimonios se evidencia que existen acciones significativas para llevar a niños y niñas a desarrollar sus capacidades, a través de prácticas que superen los esquemas del transmisionismo en el aula de clase, lo preestablecido, para ir más allá de la guía y reconstruir significativamente el conocimiento.

**Tabla 29: Competencia comunicativa**

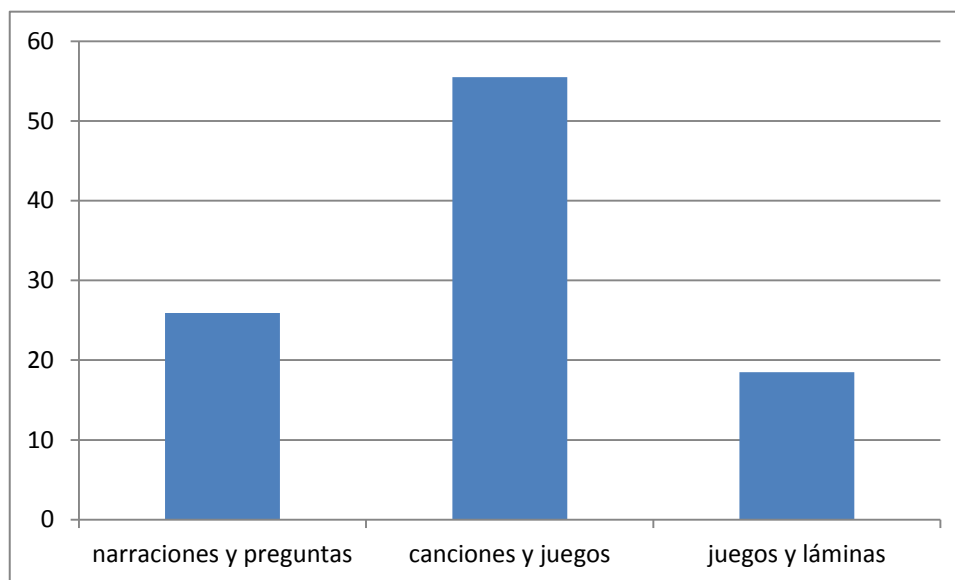
Categoría	Competencia comunicativa	
Subcategoría	Narraciones, canciones, juegos, imágenes – descubrimiento – planteamiento de proyectos, lectura de imágenes	
PROFESIONALES	No.	INFORMACIÓN RELEVANTE
Docentes	7	La narración de cuentos cortos y el desarrollo de preguntas sencillas.
	15	Las canciones y juegos de rondas infantiles son los que más nos facilitan la interacción entre los niños.
	5	Juegos de cartas con imágenes en donde los niños descubren diferentes animales y mencionan algunas características.

#### 7.4.1. Promoción de la competencia comunicativa

De acuerdo con la información obtenida de los docentes, ellos manifiestan que la competencia comunicativa es la más trabajada; sin desconocer la importancia de las demás. Consideran en su gran mayoría que promover esta CB en niños y niñas es importante porque de ella dependen las demás; en tanto, la comunicación facilita la comprensión y el aprendizaje de los niños. Bajo estas ideas, el 25.9% emplean medios didácticos como la narración de cuentos y elaboran preguntas sencillas; el 55.5 % manifiesta que es importante escuchar canciones y hacer rondas infantiles para que el niño reconozca aspectos importantes para la comunicación oral y el 18.5 % relaciona la asociación de imágenes; esto les permite, según ellos, promover en los niños condiciones de participación individual y grupal a través de la comunicación. Al respecto, se establece lo siguiente:

El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él, los seres humanos han logrado crear un universo de significados, que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades; construir nuevas realidades; establecer acuerdos para poder vivir con sus congéneres; y, expresar sus sentimientos a través de una carta, una pintura o una pieza de teatro. (MEN, 2006, p. 18)

Con base en lo anterior, en la gráfica 8 se hace evidente que la competencia comunicativa tiene su razón de ser en la PI por el uso de la oralidad y la escritura como medio de expresión.



**Gráfica 8: Estrategias para promover la competencia comunicativa**  
**Fuente: Esta investigación**

A pesar de no poseer el dominio del lenguaje escrito convencional, los niños ya cuentan con referentes como lectura de etiquetas, íconos comerciales, dibujos y letreros que los hace hábiles lectores y escritores. Es decir, que dentro de las prácticas escolares, se debe considerar que “el niño accede a la significación y al sentido que portan los textos, antes de dominar el sistema notacional” (MEN, 2010, p. 80); con ello, se hace evidente considerar el interés y la curiosidad natural que posean niños y niñas por leer el mundo que los rodea; así, y de la mano con la interacción social y cultural, los niños se convierten en hábiles interlocutores y constructores de significados.

Por otra parte, se destaca “el valor subjetivo y social del lenguaje” (MEN, 2006, p. 18); en tanto, gracias a él, los seres humanos desarrollan habilidades de pensamiento y procesos cognitivos complejos que los ubican como individuos; y además, se constituye en un mediador de las interacciones sociales; por ello, se destaca su transversalidad, no sólo en las diferentes áreas del conocimiento; sino en la vida en sociedad, en las relaciones que los niños establecen con otros (niños y adultos) y con las manifestaciones culturales; por tal razón, la competencia comunicativa se evidencia en niños y niñas en la medida que ellos utilicen la palabra para darse a entender, lograr acuerdos, pedir disculpas, solicitar ayuda y ofrecerla a otros; así como a través de los dibujos y diferentes expresiones artísticas que los hace hábiles comunicadores.



**Tabla 30: Competencia matemática**

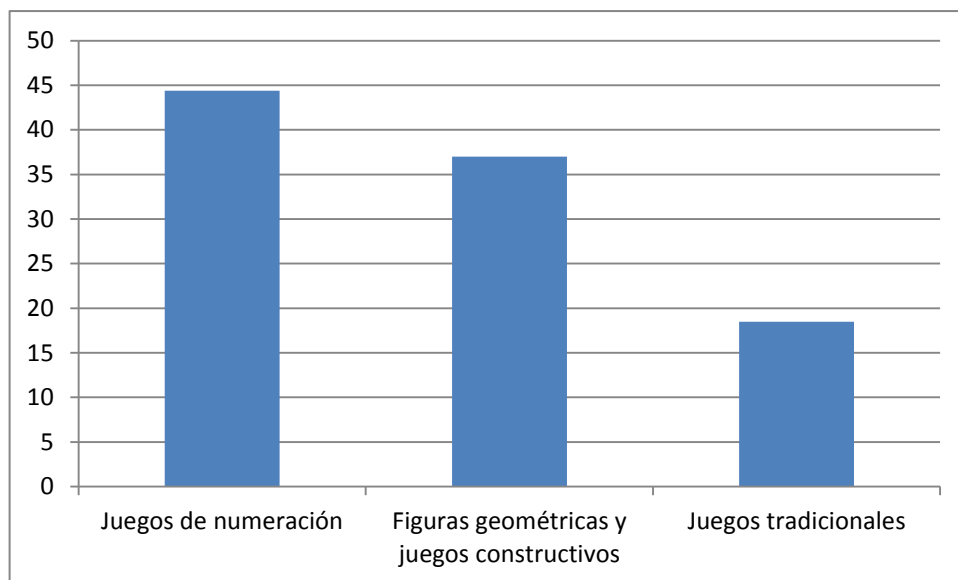
<b>Categoría</b>	<b>Competencia matemática</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Juegos y observación del medio – figuras geométricas, lógica – juegos tradicionales, estrategias</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>INFORMACIÓN RELEVANTE</b>
Docentes	12	Los juegos de numeración como los pasajeros que suben al tren y la observación del medio, donde los niños pueden contar 2 llantas, dos bicicletas, 2 ojos, 2 piernas.
	10	Las figuras geométricas básicas y los juegos constructivos de numeraciones (bloques lógicos) aportan para que conozcan la lógica y la numeración.
	5	Usando los juegos tradicionales como el bombón y la semana, ha sido una buena estrategia para acercar a los niños hacia la matemática.

#### **7.4.2. Promoción de la competencia matemática**

El juego como elemento fundamental para desarrollar actividades cognitivas, es el escenario donde se conjugan todas las intenciones y movilizaciones para que niños y niñas puedan acceder al conocimiento matemático; si bien la lúdica permea todas las actividades escolares, es importante manifestar y especialmente para este tipo de competencia, que el niño a través del trabajo de sus docentes debe captar algunas condiciones básicas; pero importantes, acordes a su edad, en donde el recuerdo, el dominio y el conocimiento de ciertas abstracciones perfilan su desempeño en el uso de las matemáticas. Pues, a pesar de la edad propuesta, los niños “todavía no han accedido a un conocimiento formal de la escritura de los números” (MEN, 2010, p. 79); pero tienen la capacidad natural para contar, principalmente con el uso de sus dedos; para agrupar objetos similares, organizarlos y distinguirlos de otros; que es base para luego trabajar seriaciones y teoría de conjuntos.

Bajo estas consideraciones, el aprendizaje de las matemáticas desde un enfoque de competencias implica “su inserción en prácticas sociales con sentido” (MEN, 2006, p. 49); lo cual supone una aplicación práctica de las matemáticas, lejos de las abstracciones y las repeticiones de contenidos descontextualizados de la realidad de los niños y las niñas. Por ello, según la gráfica 9 para promover la competencia matemática, el 44.4% de los docentes, se interesa en interactuar con el medio y con los recursos que ofrece cada sede con el fin de asociar en tiempo real y con elementos concretos las nociones de conteo y agrupación, mientras el 37%

complementa la asimilación de algunos conceptos básicos con la formalidad que exige la matemática en sus formas geométricas; finalmente el 18.5 % dentro de sus prácticas escolares rescata algunos juegos de antaño que les permite interactuar con los niños de forma didáctica y lúdica; según lo expresado por los docentes “los niños sienten gusto y aprenden jugando”.



**Gráfica 9: Estrategias para promover la competencia matemática**  
**Fuente: Esta investigación**

Por ello, se corrobora que el juego es el medio más eficaz para tener la seguridad que los niños y las niñas se apropien de las nociones matemáticas según la edad propuesta en esta investigación. Además, “las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos” (MEN, 2006, p 49). En este sentido, las aulas de clase para la PI deben contar con material altamente significativo como ábacos, bloques lógicos, rompecabezas, tablas de enhebrado, entre otros; para que los niños cuenten, organicen, distingan, clasifiquen, midan, diferencien; y así, de manera natural accedan en la complejidad de las matemáticas, para usar las cantidades, números, seriaciones y mediciones en la solución de problemas. De tal manera que se consideren los dos supuestos matemáticos establecidos por el MEN (2006, p. 49):

- Las matemáticas son una actividad humana inserta en y condicionada por la cultura y por su historia, en la cual se utilizan distintos recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas tanto internos como externos a las matemáticas mismas. En la búsqueda de soluciones y respuestas a estos problemas surgen progresivamente, técnicas, reglas y sus respectivas justificaciones, las cuales son socialmente decantadas y compartidas.
- Las matemáticas son también el resultado acumulado y sucesivamente reorganizado de la actividad de comunidades profesionales, resultado que se configura como un cuerpo de conocimientos (definiciones, teoremas) que están lógicamente estructurados y justificados.

De ahí que, los ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar la competencia matemática tengan en cuenta tanto la parte práctica (el saber hacer con el conocimiento matemático), así como la parte formal (el saber propiamente dicho), que atañe al grupo de concepciones y nociones matemáticas que los niños deben poseer para realizar actividades cognitivas con los números, las formas geométricas y las mediciones.

**Tabla 31: Competencia física y natural**

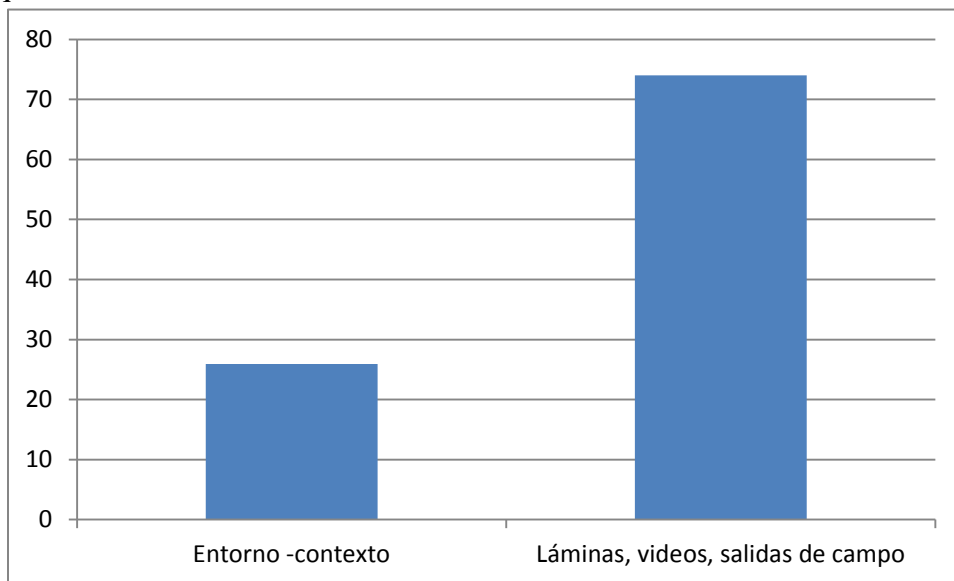
<b>Categoría</b>	<b>Competencia física y natural</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Entorno natural – medio ambiente – salidas de campo- fenómenos naturales</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>INFORMACIÓN RELEVANTE</b>
Docentes	7	El entorno es una gran fortaleza para hablar y mostrarles a los niños el medio ambiente, el agua, las plantas, los jardines.
	20	Con láminas de la naturaleza, algunas veces videos y salidas de campo. A través del desarrollo de proyecto Mirando al Cielo, los niños empiezan a conocer fenómenos naturales y aspectos de la naturaleza.

### **7.4.3. Promoción de la competencia física y natural**

La competencia física y natural debe entenderse como una experiencia concreta en donde el niño interactúa con su medio, aquí aparecen aspectos físicos y naturales que el pequeño va reconociendo a través de las diferentes experiencias y lo prepara para comprender el mundo y su contexto; por ello, se exige un tipo de práctica educativa que permita la apropiación de conceptos

y principios básicos para crear en los niños un tipo de conocimiento y acercamiento en procura de una adecuada percepción y comprensión del entorno. Por ello, desarrollar dicha competencia conlleva a implementar dentro de las prácticas educativas la investigación para que los niños y las niñas “no sólo realicen descripciones de sucesos de la realidad; también comprendan aquello que ocurre en el mundo” (MEN, 2006, p. 97); sobre todo porque acercar a los niños al entorno natural, les hace valorar la vida, los recursos naturales y con ello, la biodiversidad. Lo anterior, deja las bases para convertirlos en “científicos naturales” (MEN, 2004, p. 9) que desarrollan la contemplación y la observación, así como la indagación a través del planteamiento de preguntas (en esta etapa de forma oral) para despejar dudas o ampliar conocimientos, considerando que la formulación de preguntas es la base para el desarrollo de la investigación.

De esta manera, en la gráfica 10 se entiende que el 25.9 % generaliza su concepción en el aprovechamiento del entorno, situación está favorable, debido a que éste es un factor fundamental para que los niños interpreten y conozcan su mundo, sobre todo, porque se valora la naturaleza; mientras que el 74% articula su proceso educativo con la sensibilización y motivación a través de láminas, videos y salidas educativas, se nota que además, desarrollar proyectos aporta para la promoción de esta competencia; aunque, es necesario dentro de las prácticas escolares implementar más elementos para la experimentación y la investigación como se menciona más arriba; puesto que, los niños apropian y valoran más su entorno físico y natural en la medida que interactúen en él.



**Gráfica 10: Estrategias para promover la competencia física y natural**  
Fuente: Esta investigación

Con base en lo anterior, se destaca que para despertar la curiosidad de los niños y las niñas y para que además aprendan a interactuar con responsabilidad y respeto dentro del entorno que los rodea; es necesario permitir que ellos se reconozcan como parte del mundo, como seres que necesitan de otros seres, elementos y recursos para poder desarrollarse plenamente; hecho que convoca a una toma de conciencia respecto a la valoración de la vida humana, vegetal y animal, para que así se evidencien acciones de protección, cuidado y autocuidado por parte de los menores, que resulten en evidencias de una formación basada en el respeto por la vida.

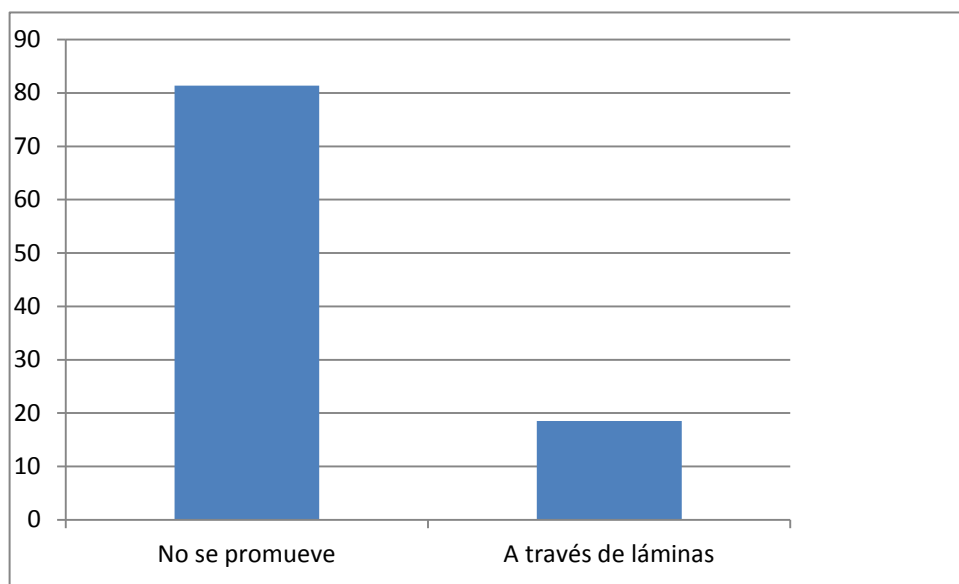
**Tabla 32: Competencia digital y tratamiento de la información**

Categoría	Competencia informática	
Subcategoría	Ausencia de equipos – enseñanza teórica	
PROFESIONALES	No.	INFORMACIÓN RELEVANTE
Docentes	22	No se la promueve. No existen equipos, ni sala de informática, no la conozco.
	5	Algunas veces a través de láminas se les indica las partes del computador.

#### 7.4.4. Promoción de la competencia digital y tratamiento de la información

Resulta, especialmente para este caso aventurado el proponer este tipo de competencia, porque en el contexto nacional, existen grandes brechas de orden económico y sociocultural para promoverla; el sistema educativo escolar aún carece de elementos y equipos que fomenten desde la PI el acceso real a una cultura tecnológica e informática; sin duda, en los últimos años se ha visto un avance significativo en la dotación de escuelas, en campañas para fomentar el uso de las TIC, en esfuerzos de la nación para convertir a los colombianos (principalmente los estudiantes) en ciudadanos digitales; sin embargo, para este contexto educativo, con los menores se nota que aún hay una distancia considerable para acceder a ella; razón por la cual, según lo representado en la gráfica 11 el 81.4 % de los docentes manifiestan que no la conoce, algunos afirman que no tiene sentido hablarles teóricamente a los niños y niñas de la informática, cuanto esta ciencia es netamente práctica. Desde otro punto de vista, un 18.5% de los maestros ha establecido cierto espacio para al menos “conocer las partes del computador”. Al respecto, para el MEN (2008, pp. 9, 10), la competencia digital, hace referencia a la informática, relacionándola con:

El conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores. La informática hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre cuyas manifestaciones cotidianas encontramos el teléfono digital, la radio, la televisión, los computadores, las redes y la Internet. La informática constituye uno de los sistemas tecnológicos de mayor incidencia en la transformación de la cultura contemporánea debido a que atraviesa la mayor parte de las actividades humanas. En las instituciones educativas, por ejemplo, la informática ha ganado terreno como área del conocimiento y se ha constituido en una oportunidad para el mejoramiento de los procesos pedagógicos. Para la educación en tecnología, la informática se configura como herramienta que permite desarrollar proyectos y actividades tales como la búsqueda, la selección, la organización, el almacenamiento, la recuperación y la visualización de información. Así mismo, la simulación, el diseño asistido, la manufactura y el trabajo colaborativo son otras de sus múltiples posibilidades.



**Gráfica 11: Estrategias para promover la competencia digital y tratamiento de la información**

**Fuente: Esta investigación**

Según lo anterior, hace falta dentro del CMB establecer criterios y prácticas educativas que acerquen a los niños al uso adecuado del computador; se reconoce que promover esta competencia es una necesidad social, aproximar a niños y niñas de PI al conocimiento y uso de

un computador conlleva a generar procesos de pensamiento complejo y la puesta en escena de diversas habilidades tanto cognitivas como sociales para permitir que ellos se comuniquen y entren en contacto con el mundo globalizado; a pesar de que la población atendida en el CMB, por ser de escasos recursos, difícilmente cuenta con computadores y conectividad en los hogares; el reto consiste en brindar desde el entorno institucional, una política para promover esta competencia en los más pequeños; de ahí que se requiera de proyectos, dotación e infraestructura, para acercar a los niños al uso adecuado de las TIC; pues como lo plantean los mismos maestros, la sola teoría, no es suficiente para promoverla.

**Tabla 33: Competencia social y ciudadana**

<b>Categoría</b>	<b>Competencia social y ciudadana</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Valores, proyectos – participación – conocimiento</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>INFORMACIÓN RELEVANTE</b>
Docentes	7	Con el proyecto: carnaval de valores, se crean espacios lúdicos para los niños con el fin de fortalecer valores ciudadanos y desarrollar la ética.
	20	El desarrollo del proyecto de elección del personerito está integrado para todas las sedes y por medio de él se crean condiciones en los niños que les permiten participar y entender actividades para reconocer a un representante y poder elegir.

#### **7.4.5. Promoción de la competencia social y ciudadana**

Existen proyectos al interior del CMB que se orientan desde la dirección hacia las tres sedes y contribuyen a que los pequeños empiecen a conocer la existencia de espacios para elegir y ser elegidos democráticamente y cómo a través de estas acciones, ellos van descubriendo la dinámica social que a futuro deben enfrentar como ciudadanos y sujetos políticos.

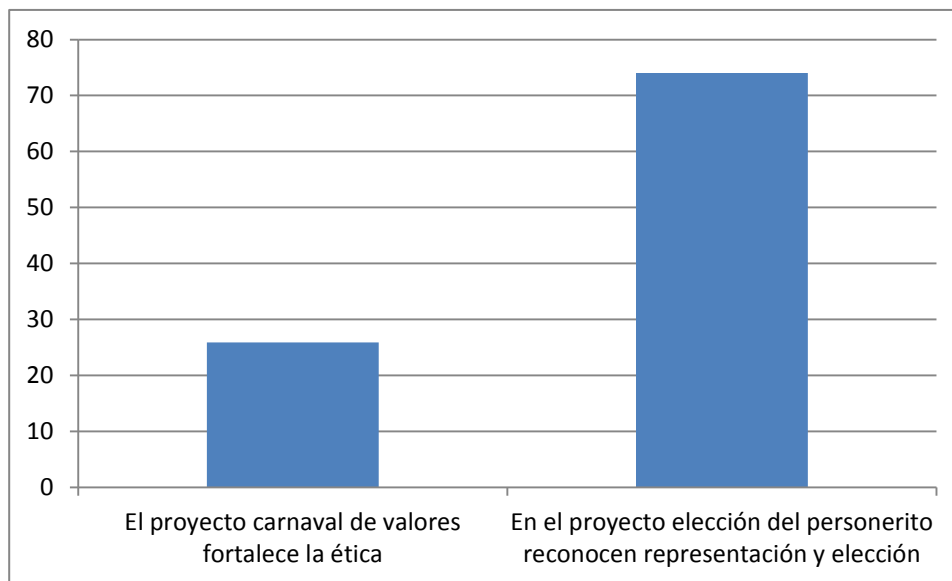
Al respecto, el 25.9% con la implementación del carnaval de los valores, logra que los niños además de divertirse y participar de las actividades que los integran socialmente, entiendan concepciones primarias y básicas relacionadas con la ética.

Por tanto, las prácticas escolares deben centrarse en el compartir, en la cooperación a través del juego y el planteamiento consensuado de normas; puesto que, “la capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad con otros niños” (MEN, 2010, p. 70); así, ellos y ellas comprenden que por pertenecer a diferentes grupos sociales, están llamados

a convivir pacíficamente, y esto se logra a través del fomento de valores que van de la mano con el desarrollo de la personalidad. Puesto que “desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad; este aprendizaje continua toda la vida” (MEN, 2006, p. 149).

Por ello, de acuerdo con la información de los docentes, el 74% considera que el proyecto para la elección del personerito es el que más aporta para la promoción de esta competencia, y según ellos, es en donde se dan los mayores resultados, debido a que los niños se involucran tanto en esta actividad, que gozan de la participación, entienden y reconocen a sus elegidos y sientan la capacidad y posibilidad de elegir a alguien. Así, el reconocimiento de los niños y las niñas “como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común” (MEN, 2006, p. 150).

De esta lectura, la gráfica 12 representa la importancia que adquiere la formación para la ciudadanía responsable desde la PI; por cuanto, en esta etapa de la vida se sustentan las bases y los valores que permiten a los niños y las niñas reconocerse como sujetos que al formar parte de colectivos sociales, están en capacidad para intervenir, tomar decisiones y proponer ideas



**Gráfica 12: Estrategias para promover la competencia social y ciudadana**

**Fuente: Esta investigación**



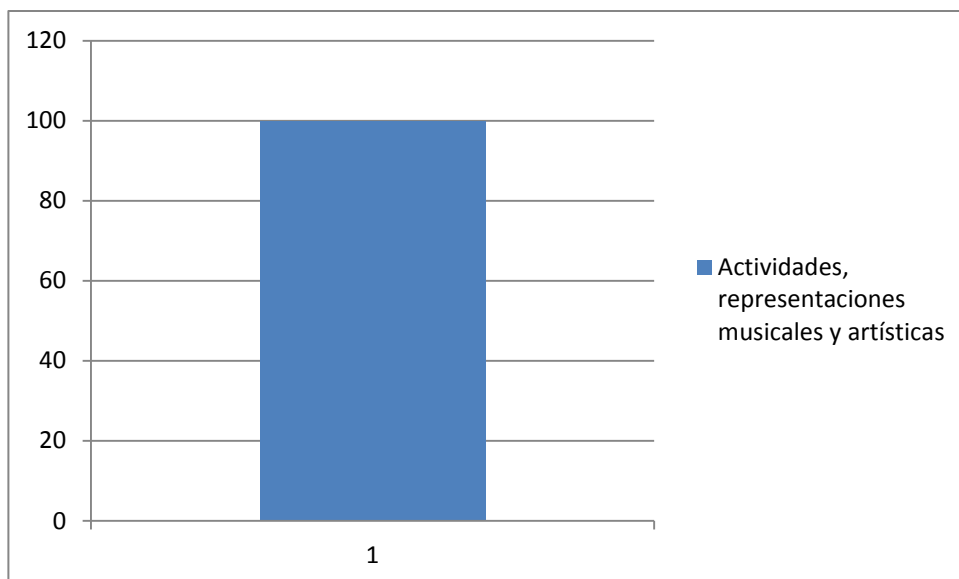
Entonces, al promover en la escuela, la capacidad para elegir, decidir y actuar, se contribuye en la consolidación de la democracia participativa, porque los niños eligen con base en sus afinidades, gustos o intereses; y esto genera en ellos las bases para la participación ciudadana; por otra parte, propicia la responsabilidad; pues los elegidos o representantes asumen roles de liderazgo y un compromiso social con el colectivo escolar y en sí con la institución, para la consecución de objetivos comunes; por eso, desde temprana edad, a los niños se les debe insistir en que el trabajo cooperativo contribuye al progreso social.

**Tabla 34: Competencia cultural y artística**

<b>Categoría</b>	<b>Competencia cultural y artística</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Actividades, representaciones – escenarios ideales – confianza</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>INFORMACIÓN RELEVANTE</b>
Docentes	27	Actividades de pintura, la participación en bailes, representaciones musicales, participación en concursos de canto, de bailes folclóricos y de reinados infantiles, son los escenarios ideales donde los niños ejecutan las diferentes tareas y esto les permite ser más extrovertidos y lograr más confianza.

#### **7.4.6. Promoción de la competencia cultural y artística**

En el CMB se nota un interés muy marcado por realizar estas actividades que permiten promover escenarios para el desarrollo de competencias culturales y artísticas, esto se considera como fortaleza por parte de los docentes, porque los niños se involucran en programas culturales y sus participaciones en canto, poesía, mímica, baile, entre otros, les genera más confianza y, por ende, mejores condiciones en su proceso de formación para la sociabilidad y el aprendizaje; llama la atención que todos los docentes participantes asumen que esta competencia se evidencia más, gracias a que en ella, el juego, la música y los escenarios al aire libre; los cuales en conjunto permiten desarrollar prácticas escolares significativas para los niños.



**Gráfica 13: Estrategias para promover la competencia cultural y artística**  
**Fuente: Esta investigación**

En este sentido, se reconoce que “la educación actual requiere promover aprendizajes que posibiliten el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes identificar, apropiar y vincular la riqueza de significados de un entorno multicultural y plural como el que habita el ciudadano del siglo XXI” (MEN, 2008, p. 5); de tal suerte que se involucren en la creación de expresiones artísticas y culturales que permitan a niños y niñas ser promotores de cultura e idiosincrasia, reconociéndose como parte de un legado socio-histórico y cultural y no como simples espectadores de las producciones de otros; sin que esto implique el desconocimiento de la riqueza artística y cultural de otros pueblos; sino más bien, la valoración propia de las manifestaciones artísticas más cercanas a los niños, para situarlos como sujetos creadores, cognoscentes y críticos de los rasgos culturales que de una u otra forma influyen en ellos.

Explorar la cultura y el arte desde la PI, despierta en los estudiantes la sensibilidad, en palabras de Lipman (1998, p. 275) es “el pensamiento creativo”, que confluye gracias al uso de la imaginación, para crear y significar gracias a la interacción con el entorno y la cultura.

Desde esta perspectiva, considerar la educación artística como una CB implica valorarla en la escuela “como un campo de conocimientos y prácticas que busca el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento creativo y la expresión estética y simbólica” (MEN, 2008, p. 8); hecho que supera la tradicional idea que la educación artística es un área fácil o un comodín dentro del

currículo”; más bien, asumida como una CB, convoca al docente a repensar las prácticas que giran en torno al arte, al desarrollo de la expresión de los niños por medio del dibujo, la pintura, el modelado, la dramatización, el canto y la poesía; en tanto, éstos tipos de manifestaciones artísticas permiten al niño y la niña explorar diferentes posibilidades para trabajar con los materiales del entorno y comprender su propia cultura.

Por otra parte, los maestros deben comprender la importancia que adquiere el arte dentro de la noción que desde el entorno institucional se promueve respecto al patrimonio cultural, situación que “propicia la reflexión sobre el lugar en que se vive y la memoria social que sustenta la vida en comunidad” (MEN, 2008, p. 10); en consecuencia, los niños y las niñas adquieren las bases para comprender la memoria colectiva que por tradición la aprenden además de la escuela en otros escenarios rodeados de cultura como el barrio, el hogar y la región.

De ahí, la importancia que adquiere promover esta competencia desde la PI, porque en ella se integran saberes, tradiciones, costumbres y un legado que identifica a los niños y las niñas como sujetos pertenecientes a un contexto local, a partir del cual, se proyectan activamente para participar en otros escenarios, reconociendo sus raíces que los identifica como integrantes de un grupo social rico en cultura.

Por otra parte, las manifestaciones artísticas desarrolladas por los niños abren espacio para el desarrollo de la imaginación y la creatividad, con el objeto de plantear mundos posibles para comunicarse con los demás.

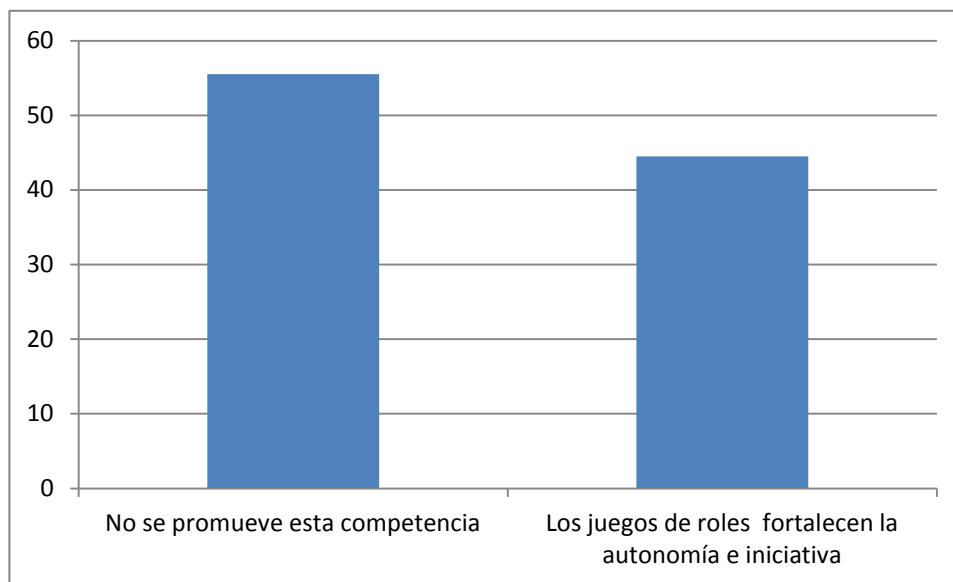
**Tabla 35: Competencia para la autonomía y la iniciativa**

<b>Categoría</b>	<b>Autonomía e iniciativa.</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Elección de situaciones – desconocimiento</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>INFORMACIÓN RELEVANTE</b>
Docentes	15	No se promueve esta competencia.
	12	Los juegos de roles, permiten fortalecer en los niños competencias para que tengan la posibilidad de elegir entre una situación y otra.

#### 7.4.7. Promoción de la competencia para la autonomía y la iniciativa

Uno de los aspectos más complejos al tratar de establecer la temática es el de abordar la competencia para la autonomía e iniciativa personal, que permite a maestros y maestras reconocer las capacidades que tienen los niños desde temprana edad para aportar con opiniones dentro de los diferentes grupos sociales a los cuales ellos pertenecen; por ende, es gracias al proceso de la interacción social y a la madurez propia del desarrollo del niño o la niña que dicha competencia se fortalece.

No obstante, de acuerdo con los testimonios docentes, en la gráfica 14 se establece que un 55.5% no tiene claro el concepto de autonomía e iniciativa, al menos, para elaborar actividades en donde ellos puedan observarlas, en cambio un 44.5% si manifiesta como importante que en los juegos de roles se observa el “saber hacer”, pues, los niños de esa edad al hacer dramatizaciones de situaciones cotidianas o ficticias, asumen la situación del otro y tienen una mejor perspectiva de los acontecimientos que quieren reflejar.



**Gráfica 14: Estrategias para promover la competencia para la autonomía y la iniciativa**

**Fuente: Esta investigación**

Según los testimonios docentes, es necesario asumir la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y la capacidad para solucionar problemas como indicios que desarrollan en los niños y

las niñas autonomía e iniciativa; comprendiendo de antemano, que estas acciones “están interrelacionadas en la vida humana” (MEN, 2006, p. 156).

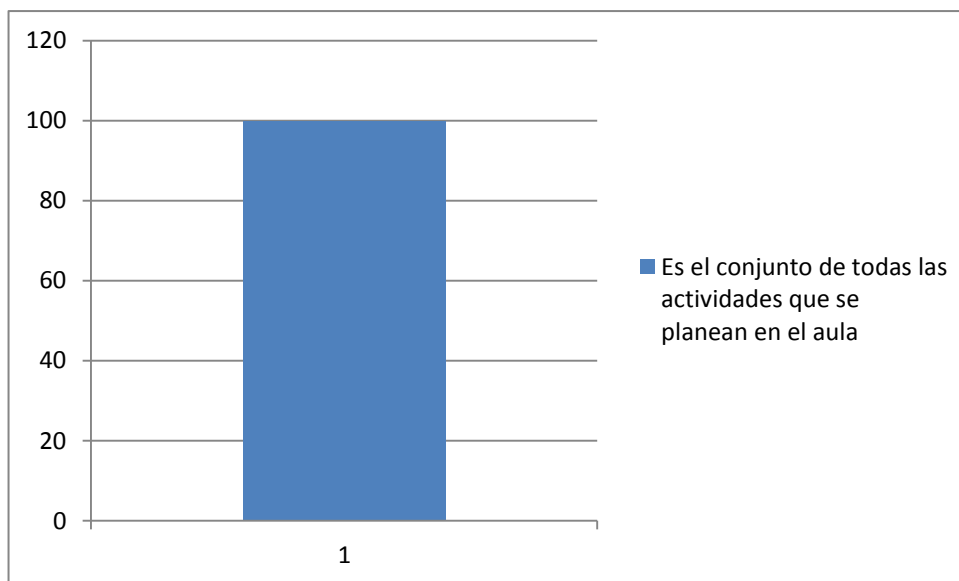
No obstante, frente a los planteamientos ministeriales respecto a esta competencia; se vislumbra en la mayoría de docentes, falta de comprensión de la autonomía, porque esta es el fruto de la confluencia de las demás competencias señaladas anteriormente; si bien es cierto que el niño o la niña de PI todavía depende en gran medida de la orientación del adulto (padres o profesores), si es factible propiciar momentos para que ellos planteen sus puntos de vista y generen sus propias reglas de juego y convivencia, claro está, con la mediación del adulto, que permite hacer de ellos sujetos críticos, para que “piensen por sí mismos y emitan sus propios juicios” (Lipman, 1998, p. 112) y de esta manera aprendan a asumir las consecuencias de lo realizado o lo pensado, hecho que permite además, la reflexión permanente de su posición como sujetos sociales con derechos.

**Tabla 36: Competencia aprender a aprender**

Categoría	Competencia aprender a aprender	
Subcategoría	Actividades -. Enseñanza aprendizaje – reconocimiento	
PROFESIONALES	No.	INFORMACIÓN RELEVANTE
Docentes	27	Es el conjunto de todas las actividades que se desarrollan cotidianamente en el aula y fuera de ella; por ejemplo: a través del canto los niños aprenden las partes del cuerpo, cuando observan láminas aprenden a distinguir y/o a caracterizar elementos, cuando participan de un baile o un canto, cuando memorizan y reconocen algunas letras y vocales significa que ellos han aprendido algo.

#### 7.4.8. Promoción de la competencia aprender a aprender

El grupo de docentes manifiesta que dentro del programa de PI todas las actividades se vuelven significativas y creen que es una ventaja en esta edad porque para ellos “todo es nuevo” de ahí que, es ventajoso, al encontrarse con niños y niñas curiosos, que están descubriendo muchas cosas y experimentando otras.



**Gráfica 15: Estrategias para promover la competencia aprender a aprender**  
**Fuente: Esta investigación**

Una coincidencia de todos los docentes es que al niño o niña se le debe dejar aprender lo que a ellos les interesa porque les genera un avance extraordinario, a ello se suman opiniones como “es posible hacerlo a esa edad, pero cuando ingresan a primaria, todos estos espacios se reducen”. Esta afirmación es importante porque ellos manifiestan que el aprender a aprender en el contexto de la PI, es una construcción continua y permanente de CB, al respecto la política educativa basada en el desarrollo de competencias, contempla que es necesario:

Superar las visiones tradicionales que privilegian la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los diferentes contextos. (MEN, 2006, p. 12)

Por tanto, aprender a aprender, significa que los niños adquieran las bases y, por ende, la capacidad para buscar, comprender y apropiar información para elaborar conocimientos significativos y contextualizados; de ahí, que sea fundamental promover el uso de la pregunta como estrategia de aprendizaje; por otra parte, se requiere que las prácticas escolares en la PI (así como en los demás ciclos educativos), sean abiertas hacia la curiosidad del niño; pues, de manera natural esta característica lo hace un aprendiz permanente; además, el compromiso institucional con el desarrollo de esta competencia debe considerarse bajo la idea de:

La necesidad de promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a los estudiantes que construyen su conocimiento, a docentes que enseñan con sentido para sí mismos y para sus estudiantes, a un aula donde niños y niñas comprenden aquello que se les enseña y son capaces de transferirlo a distintos contextos, a unos educandos creativos y activos y a unos docentes que también construyen conocimientos y son capaces de hacer avanzar en el desarrollo de las competencias al grupo escolar hacia niveles cada vez más altos. (MEN, 2006, p. 14).

En consecuencia, desde el entorno institucional, es necesario propiciar espacios, momentos y recursos que despierten en los estudiantes ese deseo por conocer, experimentar y aprender con el objeto de “desarrollar habilidades y capacidades para producir y compartir saberes y conocimientos con las formas propias de las culturas infantiles” (Manjarrés & Mejía, 2010, Pp. 15, 16.), de manera que los niños desde la PI encuentran la necesidad de aprender para la vida.

### **7.5. Triangulación de los resultados de la investigación**

Para triangular la información obtenida con el desarrollo de la investigación y la aplicación de los instrumentos necesarios, se consideran los testimonios de los sujetos de estudio (asesor pedagógico, coordinadores de sede y docentes de las sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo); contrastándolos con los referentes teóricos que orientan la prestación del servicio educativo para la PI en Colombia con base en la promoción de CB. De esta manera, se sintetizan los aportes testimoniales y el soporte teórico que; permite comprender con mayor profundidad y dinamismo las concepciones y modos de hacer que tienen los profesionales del CMB, para promover las CB desde el entorno institucional en niños y niñas de 3 a 5 años.

Con el objeto de facilitar la comprensión de dicha triangulación se desarrollan cuatro tablas para abordar los ámbitos temáticos que de manera explícita se orientan hacia el cumplimiento de los objetivos trazados en la presente investigación así:

- Referentes epistemológicos que sustentan la promoción de CB.
- Diseño curricular y política pública en PI.
- Orientaciones institucionales que promueven las CB en la PI.

- Concepciones de las prácticas escolares que promueven las CB en la PI.

Cada tabla cuenta con un espacio para generar una conclusión que engloba el punto de vista reflexivo del investigador, con base en la evidencia (testimonios y referentes teóricos), para contribuir en la comunidad educativa, con aspectos necesarios a tener en cuenta al momento de trabajar con la población de PI (3 a 5 años), con la convicción que ellos y ellas, desde esta corta edad ya cuentan con los referentes y las capacidades propias para desarrollar competencias; hecho que debe ser aprovechado en el escenario escolar (entorno institucional) para que los esfuerzos administrativos y educativos se orienten hacia el fortalecimiento de los espacios escolares, de aprendizaje e interacción en procura de la promoción de CB.

Cabe reconocer, que implícitamente se tiene en cuenta los aportes de los pensadores como Dewey, Montessori, entre otros, referenciados en la presente investigación; en tanto, sus aportes son valiosos para repensar la labor educativa que se ofrece desde el entorno institucional con el objeto de promover las CB en niños y niñas de PI.

Así mismo, las reflexiones que realiza el investigador coadyuvan en la consolidación y diseño de la propuesta junto con los aportes que realizan los maestros a través de sus evidencias testimoniales; y se emplean como elementos fundamentales para la revisión permanente del hacer en el aula; también, convoca a los directivos (asesor pedagógico y coordinadores) a comprender con mayor profundidad el impacto social que genera el PAIPI; principalmente, desde el aspecto educativo (entorno institucional), al considerar que la promoción de las CB en la PI es factible para hacer de los niños más pequeños sujetos competentes, capaces de interactuar socialmente.

En este sentido, a través de la triangulación de la información presentada en las tablas referenciadas en párrafos anteriores, se visualizan los puntos de encuentro, las similitudes, diferencias, vacíos conceptuales y la toma de posición que asumen los profesionales del CMB respecto a los lineamientos y concepciones expedidas por el MEN para orientar la prestación del servicio educativo para niños y niñas entre 3 y 5 años de edad.

Hecho que conlleva a tomar decisiones acertadas para contribuir en la apropiación por parte de los maestros y las maestras del CMB en la promoción de las CB, con la seguridad que una



educación que valora la humanidad de los niños, las diferencias de cada uno y sus potencialidades, facilita a futuro el desempeño tanto social como académico de los niños y las niñas.

De acuerdo con las apreciaciones anteriores, la PI por ser una etapa fundamental para sentar las bases del conocimiento y del desarrollo de habilidades en niños y niñas; debe considerarse con todo el profesionalismo posible, para aprovechar el potencial que traen los niños de los hogares y de su interacción con la comunidad y se generen pretextos que conlleven a los estudiantes a desarrollar procesos de aprendizaje significativos.

**Tabla 37: Referentes epistemológicos que sustentan la promoción de CB**

Ámbito temático	Asesor pedagógico	Coordinadores de sede	Docentes	Referentes teóricos
<b>Referentes epistemológicos que sustentan la promoción de CB</b>	La política pública de PI se constituye en un documento que orienta el trabajo educativo.	Dicha política se constituye en un documento que orienta el acompañamiento integral a la PI.	Es un documento base para aprender a trabajar con los menores, aunque no se lo conoce a profundidad.	La política educativa es una carta de navegación, que considera la educación (en este caso) como un proceso permanente y continuo.
	En las directrices se cuenta con referentes conceptuales y operativos para atender integralmente a los niños.	En las directrices se especifican el concepto de la niñez y la modalidad del entorno institucional.	La guía orienta sobre la concepción de infancia y cómo generar espacios educativos significativos.	Las directrices emanadas por el MEN deben adaptarse en cada entidad territorial “de acuerdo con sus contextos y necesidades particulares”(MEN, 2010.p. 11).
	El desarrollo infantil se da por una continuación de etapas que le permiten al niño madurar y las competencias son habilidades que se adquieren con la experiencia.	El niño supera etapas, aunque esto es un proceso complejo; y las competencias son capacidades que el niño demuestra a través de desempeños.	El desarrollo infantil se da por etapas y las competencias se entienden como el saber hacer en un momento específico.	“Resulta necesaria una nueva formulación de desarrollo; la concepción de éste por etapas no es adecuado” (MEN, 2010, p. 16).
	Los propósitos de la educación en la PI se orientan para generar en los menores seguridad y confianza.	Permitir al niño la interacción social en ambientes agradables y preparar su ingreso al preescolar.	Fomentar el desarrollo integral con base en nutrición, salud protección y educación y ofrecer a los niños herramientas cognitivas y socioafectivas para su desarrollo.	De acuerdo con los documentos ministeriales la educación para la PI busca la promoción de CB, que sean el fundamento para el ingreso a la educación formal.
	El niño es un sujeto con derechos y con potencialidades.	Es un ser al que hay que formarlo con base en experiencias de socialización, educativas y recreativas.	Son personas con derechos, pero que necesitan de protección.// son seres autónomos con capacidad para desarrollar sus potencialidades.	El niño nace con capacidades para relacionarse con el entorno y la sociedad “su desarrollo no es fragmentario” (ME, 2010, p. 14).
	En entorno institucional es un espacio educativo para atender en la PI.	Es una de las modalidades para garantizar el desarrollo integral de los niños.	Es la infraestructura, espacios y contexto donde se atienden a los niños.	El EI es una modalidad para atender a los niños, “administrada por prestadores del servicio educativo” (MEN, 2010, p. 112).
	Las estrategias educativas promueven en los niños el desarrollo de competencias.	El maestro trabaja por proyectos, pone en juego sus habilidades para promover competencias en cada encuentro educativo.	Los juegos estimulan el aprendizaje.	Se propone la creación de “espacios educativos significativos con los niños” (MEN, 2010, p. 86).
<p><b>Conclusión:</b> Por parte de los profesionales que laboran en el CMB a través de la implementación del PAIPI (desde el aspecto educativo), se alcanza a notar un conocimiento básico de la política pública para atender a niños menores de 6 años antes de ingresar en la educación formal. Algunos de sus testimonios concuerdan con los referentes epistemológicos planteados para la atención integral (en ella se entiende el aspecto educativo) para la PI; no obstante, se hace necesaria la revisión profunda del concepto de desarrollo infantil, pues los tres agentes educativos concuerdan en que se deben trabajar etapas, mientras que el gobierno Nacional con base en nuevos estudios sobre la infancia considera que el desarrollo infantil es un proceso que tiene “reorganizaciones, avances y retrocesos” (MEN, 2010, p. 20), al considerar la individualidad de niños y niñas; así como las características de los contextos.</p>				

**Tabla 38: Diseño curricular y política pública en PI**

Ámbito temático	Asesor pedagógico	Coordinadores de sede	Referentes teóricos
<b>Diseño curricular y política pública en PI</b>	El programa PAIPI desde el aspecto pedagógico, tiene una organización curricular que contempla la conformación de grupos según las edades de los niños para desarrollar en ellos CB.	El PAIPI es un proyecto que orienta el trabajo escolar y en donde se proyecta la escuela (entorno institucional) hacia espacios comunitarios y la familia.	Es un programa integral para atender a la PI, y uno de sus aspectos claves, es brindar una educación con base en la promoción de CB.
	Para integrar el PAIPI en la institución se crean acciones de formación para los agentes educativos. Los docentes están llamados a implementar estrategias creativas para el desarrollo integral.	A través de la dirección institucional se intenta desarrollar un trabajo que favorezca tanto a personas que atienden a la PI como a los niños en sí.	En el PAIPI se contemplan los criterios para atender a la PI a través del diseño del entorno institucional, compuesto por la infraestructura, los recursos y el talento humano.
	Es necesario aprovechar las potencialidades de los menores, para diseñar prácticas escolares promotoras de competencias.	El PAIPI permite desarrollar proyectos que favorecen el trabajo grupal e individual, se realiza una labor respetuosa de la dignidad de los menores.	Se plantea la socialización como aspecto fundamental para el desarrollo de CB, con base en la generación de espacios educativos significativos.
	El desarrollo de proyectos es una estrategia institucional para promover competencias.	Los encuentros culturales, artísticos y recreativos, así como la formación para padres y docentes permite la promoción de CB.	Los espacios educativos significativos se entienden como cualquier actividad, tarea, práctica cultural, entre otras, que sea promotora de CB.
	El seguimiento del trabajo docente se realiza mediante visitas, inspecciones y con informes mensuales por escrito y el testimonio oral del maestro.	Cada docente presenta un informe escrito mensual, aunque esto no se entienda como seguimiento a la promoción de CB sino más bien a actividades realizadas por el maestro.	Se contemplan unas matrices de seguimiento administrativo para verificar la calidad del servicio (en este caso educativo) ofrecido.
	El componente teleológico del CMB se entiende como la política institucional que promueve CB.	La política institucional se ve opacada por la política pública, pero el CMB tiene sus orientaciones para el trabajo docente.	Como se menciona más arriba el PAIPI puede adaptarse con la realidad del contexto.
	Los docentes participan en talleres de capacitación y conferencias que realiza el CMB para fortalecer la educación inicial.	Los espacios de formación permiten compartir experiencias, se entiende como un proceso de autoformación docente.	El personal profesional debe ser idóneo y contar con experiencia en el trabajo con niños de PI.
	Se considera la familia como el eje fundamental para promover CB, se orienta a través de talleres.	Al ser la familia fundamental en el desarrollo integral, se busca propiciar espacios pedagógicos para orientar a los padres de familia.	Se desarrolla una “caracterización de las familias atendidas [...] y se proponen encuentros pedagógicos por mes”. (MEN, 2010, Pp. 121, 125).
	Al inicio del año escolar los docentes comparten experiencias y practicas escolares que favorecen el desarrollo de CB.	En el momento de la planeación se habla de la promoción de CB y en la evaluación institucional se valora la realidad educativa del año lectivo y se plantean acciones de mejoramiento.	De manera implícita la política pública de PI invita al docente a involucrarse en el diseño curricular para adaptar situaciones y recursos a los ritmos, estilos y la realidad social de los niños.
<p><b>Conclusión:</b> En el diseño curricular participan activamente los maestros de PI, la socialización de experiencias educativas permiten enriquecer su labor educativa. Además, se insiste en la creación de espacios educativos significativos con los niños; pues ellos también se hacen partícipes del diseño del currículo, sus anhelos, ideas e inquietudes permiten la formulación de proyectos, acciones y clases que sean significativas, acordes a los planteamientos de la política pública de PI.</p>			

**Tabla 39: Orientaciones institucionales que promueven las CB en la PI**

Ámbito temático	Docentes	Referentes teóricos
<b>Orientaciones institucionales que promueven las CB en la PI</b>	La institución ofrece el apoyo necesario a los maestros y cumple con las directrices para prestar el servicio educativo, sin embargo no se profundiza tanto en el desarrollo de CB, aunque se realizan orientaciones y charlas para que las prácticas escolares ayuden a promover competencias en los niños.	Es necesario considerar los pilares fundamentales de la educación preescolar en Colombia; en tanto, estos pueden adaptarse para la atención a la PI; pues ellos permiten centrar una educación con base en la promoción de CB.
	La política pública se socializa a través de conferencias informativas.	Con base en el sustento teórico de esta investigación, conviene asumir la pedagogía crítica que como corriente de pensamiento contribuye a comprender mejor el papel del maestro, para que éste no sea sólo un aplicador de teorías y/o políticas.
	En cada sede se realizan adecuaciones locativas, los espacios en general son amplios, aunque en algunas sedes se carece de zonas verdes, las aulas son dotadas adecuadamente con el material didáctico para trabajar con los niños.	En la guía operativa No. 35 dentro de la fase I (MEN, 2010, Pp. 118, 119) se contempla la consecución y adecuación del centro infantil, así como la dotación y material de apoyo.
	La estrategia general de trabajo es a través de la elaboración de proyectos lúdico-pedagógicos; además se promueven actividades culturales y artísticas. Se maneja un proyecto que se llama tejiendo sueños que involucra la participación y capacitación de la comunidad educativa (maestros, padres de familia, administrativos).	El trabajo por proyectos implica reconocer la integralidad de los niños y las niñas; Kilpatrick, Ibarra y Malagón, entre otros consideran que a través de los proyectos, se propende por una educación globalizadora.
	La escuela de padres, la celebración del día de la familia y las prácticas comunitarias permiten acercar el entorno institucional al entorno familiar, de esta manera se busca que en la casa se apoye la promoción de CB.	El equipo interdisciplinario del programa de PI busca proyectar la escuela en el escenario familiar, de ahí que se programen actividades mensuales con padres de familia y además se realice una caracterización de la población atendida.
	En asambleas generales y con la participación de entes gubernamentales se socializan los resultados de la implementación del PAIPI para establecer acciones de mejoramiento generales; sin embargo los resultados de los proyectos a nivel de aula no se tienen muy en cuenta.	“La evaluación de resultados contempla procesos de descripción, análisis e interpretación de la información obtenida en el proceso de implementación y desarrollo de la atención integral a la PI (en este caso se prioriza el aspecto educativo), atendiendo a criterios de cobertura, calidad y eficiencia” (MEN, 2010, p. 129).
<p><b>Conclusión:</b> La institución educativa contempla una educación de calidad para niños y niñas; no obstante, es necesario profundizar más en el aspecto relacionado con la promoción de las CB, y en la generación de los espacios educativos significativos; alrededor de los cuales se integran diferentes acciones, estrategias y concepciones que aporten los docentes, para acercar a los estudiantes al conocimiento y a su aplicación. Así mismo, se reconoce que el compromiso con el que contribuyan los padres de familia, es altamente significativo para la promoción de las competencias en los estudiantes. Se insiste además, en que la institución por poseer autonomía puede adaptar los criterios u orientaciones del MEN para contextualizar el servicio educativo prestado para la realidad familiar y social de los menores.</p>		

**Tabla 40: Concepciones docentes de las prácticas escolares que promueven las CB en la PI**

Ámbito temático	Docentes	Referentes teóricos
Concepciones docentes de las prácticas escolares que promueven las CB en la PI	La competencia comunicativa se promueve a través de la narración de cuentos, canciones, juegos, planteamiento de preguntas sencillas y cartas con imágenes.	El juego cooperativo y la capacidad de socialización permiten que niños y niñas desarrollen con más fluidez el proceso de la comunicación, inicialmente oral y posteriormente, escrita.
	La competencia matemática se promueve a través de juegos de numeración, observación del entorno para contar objetos, juegos de construcción, uso de bloques lógicos y con el uso de los juegos tradicionales como el bombón y la semana.	Las aulas de clase deben contar con materiales altamente significativos que provoquen la necesidad y el deseo de explorar la comprensión y el uso de las matemáticas en la vida social.
	La competencia física y natural se promueve a través de la interacción con el medio ambiente (agua, plantas, jardines...), observando láminas y videos e implementando proyectos.	“la capacidad que tienen los niños para formular hipótesis o supuestos, les permite explorar el mundo” (MEN, 2010, p. 73).
	La competencia informática no se la promueve por falta de equipos, algunas veces se trabaja con láminas y se indican las partes del computador.	Si bien es cierto que la informática es una competencia básica, explícitamente no se contempla en las orientaciones proferidas por el MEN, depende entonces del criterio de cada maestro para promoverla.
	La competencia social y ciudadana se fomenta con la elección del personero, estrategias como el carnaval de los valores desarrollan la ética y los valores humanos; en estos espacios los niños aprenden a participar democráticamente.	A través del juego asumen reglas, descubren el valor de la justicia “con base en el mérito y la reciprocidad” (MEN, 2010, p. 71).
	La competencia cultural y artística se fomenta con actividades de pintura, con la participación en eventos culturales y reinados; así, los niños desarrollan más confianza.	La imaginación contribuye para generar arte y cultura, de ahí que se propenda en esta edad, por desarrollar el “pensamiento creativo” (Lipman, 1998, p 275).
	La competencia para la autonomía y la iniciativa se promueve a través de los juegos de roles, aunque se debe profundizar más es su concepción.	Desde la creación de espacios educativos significativos es más factible la comprensión de esta competencia, para que el niño y la niña asuman con más criterio sus roles en el desarrollo de las clases.
	La competencia de aprender a aprender se promueve con las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula, mediante el desarrollo de la observación, el canto y la participación en las actividades propuestas.	Desde el entorno institucional, se busca favorecer las CB a través de la curiosidad natural, la capacidad de observación y la interacción directa que los menores tengan con el contexto.
<p><b>Conclusión:</b> La recursividad del docente es un aspecto clave al momento de promover CB desde el entorno institucional para atender a la PI, algunas competencias se promueven más que otras; por ejemplo, la competencia en informática y la competencia para la autonomía y la iniciativa, necesitan repensarse para dar cuenta del desarrollo integral del niño; en la medida que los maestros y en sí, la institución educativa orienten aún más el trabajo educativo hacia la promoción de competencias, se facilita la capacidad de gestión; para que de esta manera los niños y las niñas cuenten con una educación equitativa. Cabe resaltar que el juego es la principal herramienta utilizada para que los estudiantes asuman roles y socialicen con otros niños. Se alcanza a vislumbrar por los testimonios docentes, que cada maestro se interesa por enseñar de una manera lúdica a los estudiantes; hecho que es meritorio porque los lleva como profesionales a cuestionarse permanentemente su rol en el entorno institucional.</p>		

## **8. PROPUESTA**

Una vez analizado el proceso de investigación y asumiendo algunas necesidades detectadas y distancias conceptuales de los maestros y profesionales de PI respecto a la promoción de CB, se hace necesario promover espacios de autoformación a partir de la reflexión y revisión de la propia práctica escolar; para ello, se plantean unos escenarios pedagógicos; en los cuales, ellos son los protagonistas de su propia profesionalización.

### **8.1. Título**

Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI.

### **8.2. Introducción**

De acuerdo con el proceso de la investigación se hace necesario fortalecer, reflexionar y apropiarse de dinámicas escolares pertinentes, para lograr un verdadero desarrollo integral para niños y niñas de la PI, de esta manera, los profesionales involucrados en este tipo de servicio deben conocer y comprender las políticas educativas, sus referentes y concepciones.

La formación de los agentes educativos (en este caso profesionales de la educación) de PI, se define como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimientos, que surge a partir de la interacción entre profesionales con valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos de aprendizaje propios y significativos; es así como los encuentros de formación favorecen la construcción consciente y autónoma de formas de pensamiento que contribuyen a mejorar y enriquecer la calidad de su quehacer pedagógico, mejorando con ello, las condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Esta formación permite fortalecer a los agentes educativos en el cuidado y acompañamiento afectuoso y significativo que promueve el desarrollo integral de los niños y las niñas en ambientes de socialización agradables, a fin de lograr aprendizajes de calidad con base en la

promoción de CB. Frente a lo anterior, es necesario promover encuentros y escenarios pedagógicos en los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos que les permitan a los agentes educativos:

- Construir y desarrollar el Plan de Atención Integral a la PI, fortaleciendo especialmente el aspecto educativo.
- Generar espacios de formación para que los agentes educativos afiancen sus conocimientos y estrategias para promover a través de las competencias avances significativos en el desarrollo integral de niños y niñas.
- Posibilitar la reflexión de las acciones relacionadas con el servicio educativo del CMB a través del entorno institucional.
- Compartir experiencias significativas de cada uno de los profesionales para ponerlas en práctica en diferentes momentos y beneficiar con ello a los menores.
- Evaluar y analizar las concepciones, orientaciones y prácticas escolares que permitan a través de las CB, el avance cognitivo y social de los menores.

Finalmente, la construcción de la propuesta se convierte en el escenario adecuado para involucrar a los docentes en reflexiones que les permitan apropiarse de un verdadero trabajo educativo con los menores; de esta forma, se contribuye significativamente para fomentar e interactuar con todos los profesionales del CMB en los procesos de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación de la realidad que se vive en los lugares de encuentro con los niños y las niñas beneficiarios del PAIPI.

### **8.3. Principios**

Con el fin de orientar la propuesta, es necesario indicar algunos principios que a continuación se detallan; éstos, le dan sustento y sentido a ella; pues, logran concretar y fundamentar acciones de tipo educativo que permiten fortalecer aún más el trabajo pedagógico e institucional de forma satisfactoria con el fin de mejorar el trabajo educativo de las CB.

Los principios establecidos se convierten en los elementos básicos y fundamentales que generan en la propuesta acciones para promover dinámicas educativas que permitan a los docentes del CMB involucrados en esta investigación acceder a escenarios pedagógicos de formación o profesionalización, logrando con ello, la apropiación de nociones y referentes teóricos relacionados con las CB y su promoción en el entorno institucional; generando de esta manera, en la población atendida (niños entre 3 y 5 años), mayores habilidades, desarrollando así una educación integral y de calidad. Según lo planteado los siguientes son los principios que sustentan la propuesta:

- **Papel del docente**

Se pueden suscitar muchas reflexiones en torno a este principio, sin embargo, es importante manifestar que de acuerdo con este tipo de programas y a lo concerniente para esta investigación, adquiere mayor relevancia el compromiso y las reflexiones docentes; en tanto, el maestro o maestra, es el mediador, posibilitador y potencializador del aprendizaje; para ello, debe generar estrategias pedagógicas y espacios educativos significativos, para favorecer a los menores atendidos en todas sus dimensiones y poder desarrollar a través de su capacidad de agenciamiento un verdadero desarrollo integral. De acuerdo al PAIPI, el agente educativo (profesional de la educación) debe:

- Acompañar con intención Creación de espacios educativos significativos
- Saber observar a los niños en sus desempeños cotidianos (Conocer su saber previo).
- Estimular la actividad física del niño, proporcionándole juguetes sencillos.
- Estimular la reflexión y comprensión, generando situaciones problema, que exijan la movilización de recursos cognitivos.
- Buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos. El niño construya su propia capacidad de pensar y de elegir.
- Asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere el aprendizaje impuesto. (MEN, 2010, p. 6)



- **Promoción de competencias**

Hablar de competencias sería el caer en la conceptualización de ellas, sin embargo, y de acuerdo con la presente investigación, es necesario plantearlas en el terreno de la socialización; estrategia que permite conocer y comprender a través de los docentes como ellas se promueven, para que los niños y niñas desarrollen capacidades y habilidades que los formen y eduquen hacia el avance y cambio definitivo de la conceptualización en la escuela tradicional que se ve obligada a reproducir contenidos; esta promoción de competencias implica que se supere esta visión y que a través de acciones que promuevan las CB cada niño y niña sea promotor de sus propias capacidades.

De esta forma, se reconoce que es de suma importancia establecer prácticas educativas en función de las CB debido a que el ingreso al grado de transición, a donde irán los menores atendidos les obliga a involucrarse de manera directa al sistema educativo nacional; el cual se interesa por lograr una formación educativa que se ocupa de lo integral y de lo universal; de tal manera, que es imposible desconocer el acercamiento y concreción de las competencias bajo la superación del saber, articulada con el saber hacer y con el saber ser, para que estas competencias sean posibilitadas desde los maestros y maestras que atienden a estos estudiantes.

- **Desarrollo integral**

Este principio se convierte en una máxima, pues se trata de proponer a los profesionales que atienden a estos niños y niñas, específicamente en la integralidad, entendida desde este contexto investigativo como la posibilidad para formar en los menores atendidos aspectos que desarrollen todas sus dimensiones y habilidades. Al proponer actividades y estrategias educativas se debe considerar que no sólo la misión es prepararlos para la escolaridad, para el desarrollo de la habilidad cognitiva; también es prepararlos para la vida e ir desarrollando en ellos habilidades, sentimientos y emociones que permitan a través de sus docentes el desarrollo de las CB y movilizar una serie de aspectos sociales y afectivos que favorezcan un verdadero desarrollo integral.

- **Desarrollo de actividades por proyectos**

De acuerdo con la dinámica escolar del CMB, por excelencia, los maestros tienen un gran aprecio, valoración y habilidad para concretar a través de proyectos lúdico-pedagógicos, la estructuración, propuesta y concreción de la intencionalidad para promover las CB, ellos permiten incorporar de manera integral y lúdica los conocimientos previos y los objetivos establecidos para cada sesión; de tal manera, que ello enriquece con diferentes experiencias las habilidades que niños y niñas deben desarrollar, es considerado también este tipo de trabajo como una técnica y al mismo tiempo como una estrategia didáctica que permite a niños y niñas obtener información, procesarla, compartirla, logrando con ello el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socio afectivas.

- **Orientaciones didácticas**

Frente a orientaciones didácticas se puede manifestar que estas permiten favorecer y fortalecer el trabajo docente, para que al ser usadas por los maestros, éstos logren facilitar y movilizar todos los recursos que hacen parte del contexto escolar. Éstas indudablemente deben centrar su interés hacia la promoción de CB y se convierten en el conjunto de acciones que se interesan por mejorar las condiciones educativas de los menores.

- **Lectura crítica de la práctica escolar.**

Si bien se pretende con esta nueva mirada del desarrollo infantil, superar la visión tradicional de la educación, es posible que desde la teoría esta intención esté bien fundamentada, sin embargo los escenarios para concretar estas intenciones son mínimos, pues no existe aún la cultura para la creación de escenarios que inviten a socializar reflexiones y experiencias con la práctica escolar de los maestros y maestras y la promoción de CB, para valorar así la labor del maestro de PI. Además, leer críticamente el trabajo docente, conlleva a reflexionar y replantear la manera cómo se promueven las CB en los menores.

- **Naturaleza del niño**

El niño es concebido inicialmente como un sujeto de derechos, al que se le debe atender y propender porque reciba además de la atención y protección que él necesita; sin embargo y de

acuerdo con el contexto educativo, a los menores además de garantizarles sus derechos, se les debe ofrecer un tipo de educación que le permita movilizar todas sus potencialidades cognitivas, sociales y emocionales. El objetivo es entonces, superar la concepción de niño y niña que se tenía al pensar que el niño es un ser desprotegido y débil y al que había que prestarle cuidado y atención únicamente; hoy en día este niño se entiende como un ser que está en uno de los estadios más importantes de su desarrollo integral, y que en el rango de edad donde se atiende a los menores, es el más importante y crucial de acuerdo con la concepción de la política pública para la PI, pues es allí, en donde se sientan todas las bases para su posterior desarrollo como estudiante y persona.

- **Importancia del entorno institucional**

La mayoría de los docentes presentan la idea del entorno institucional únicamente, como el espacio físico y la infraestructura donde se moviliza todo el trabajo educativo; si bien esto es importante y se ofrecen las mejores condiciones locativas de acuerdo con la realidad y ubicación de los contextos para promover las CB, no es la única forma de visualizar el entorno institucional, al parecer los docentes desconocen y olvidan que éste, es el conjunto de todas las acciones, estrategias y gestiones institucionales para beneficiar a los niños con el objetivo de promover las CB.

Finalmente, es importante rescatar el reconocimiento del entorno institucional como el punto de encuentro de prácticas escolares, reflexiones, movilización de los recursos, los espacios y los escenarios donde los niños se recrean con el fin siempre de ofrecer un tipo de educación que favorezca a los menores y logre vincular su desarrollo humano integral, a través del trabajo de sus docentes.

- **Ambientes de aprendizaje**

Entendiendo que los ambientes de aprendizaje son el conjunto de factores internos y externos que pueden favorecer o desfavorecer acciones educativas, es importante manifestar que esta es otra concepción a superar, pues esta, no puede caer en la sencilla definición del espacio físico o el contexto; así las cosas, es deber de comprometerse hacia una visión integral del mismo y tener en cuenta las múltiples y diversas relaciones humanas que allí se viven; por tanto, es un

momento trascendental para reconocer la significancia que los ambientes de aprendizaje pueden aportarle a maestros y maestras y como ellos, con esta visión puede aprovechar para mejorar su práctica escolar y mejorar las condiciones de un servicio educativo integral y pertinente.

- **Autoformación docente**

La institucionalidad del CMB ha creado una filosofía que le ha permitido formar una conciencia profesional a sus maestros y maestras, al hacerles entender que no hay nadie mejor que ellos, capaces de conocer las fortalezas y necesidades de su trabajo educativo; pues, son profesionales de la educación con niños y niñas, quienes interactúan permanentemente, conocen su estudiantes, a los padres y madres de estos menores, las condiciones en que viven y su entorno familiar y social; de allí que, a través de encuentros pedagógicos, asuman con mucha responsabilidad la participación en jornadas que se organizan con la mediación del asesor pedagógico y el autor de la presente investigación, quienes orientan los procesos generales del entorno institucional; de la misma manera, el compromiso de los docentes es vincular las experiencias de los encuentros pedagógicos a su trabajo docente, para mejorar las condiciones del servicio educativo que se presta en el CMB, cumpliendo con el objetivo general que es el de atender de forma integral a niños y niñas de 3 a 5 años, y poder entregarle al sistema oficial educativo unos estudiantes con habilidades, actitudes y capacidades para afrontar la vida escolar y social.

#### **8.4. Justificación**

De manera general, se manifiesta que el trabajo por competencias posibilita mejores condiciones de formación a todos los estudiantes y en todos los niveles; es posible que en estos nuevos contextos sociales y educativos, los problemas o tareas no se presentan en forma separada o independiente, en la vida todos los fenómenos surgen de un conjunto de interrelaciones para las que hay que preparar a los estudiantes; de esta forma se rompe con una estructura tradicional, que plantea cada situación de aprendizaje por separado.

Para el caso de la presente investigación es de suma importancia que quienes orientan el trabajo con niños y niñas bajo un enfoque por competencias, conozcan realmente hacía donde se

quiere llevar a los menores y tengan la certeza de trabajar con sentido y significancia para aportar en el desarrollo integral de los pequeños.

El CMB dentro de su trayectoria educativa de más de treinta años, se ha comprometido desde el año 2008 a prestar un servicio educativo para la PI; por tanto, es una excelente oportunidad para hacer un acercamiento a esta labor por medio de los profesionales encargados de atender a los menores. Conocer la dinámica escolar que propone el asesor pedagógico, sus coordinadores y el equipo de docentes que interactúan cotidianamente con ellos, es imprescindible para fortalecer los aspectos que se estén desarrollando de buena manera, analizar otros y en otros casos establecer criterios comunes para aprovechar al máximo el escenario educativo y beneficiar a los menores atendidos.

Es muy importante reconocer que gran parte de los procesos del desarrollo cognitivo y social ocurren durante los primeros años de vida; de allí, la importancia para intervenir a través de los docentes que laboran en el CMB y aprovechar al máximo esta etapa de los menores para fortalecer sus capacidades comunicativas, cognitivas y emocionales a través del desarrollo y puesta en práctica de las CB, de allí surge que la importancia que adquieren los profesionales a través de reflexiones y apropiaciones institucionales, para preparar a los menores con una visión más integral; y no sólo para el desempeño escolar, sino para la vida.

Finalmente, es necesario manifestar que durante el desarrollo de esta investigación y por parte del investigador a través de la aplicación de los instrumentos y las experiencias que se obtuvieron al compartir con ellos, en cada sede, se nota especialmente en los testimonios de manera implícita la preocupación de todos los profesionales por brindar una educación integral; sin embargo, también se observan aspectos disímiles o ausencias y vacíos frente a algunas concepciones y objetivos que la política pública para la PI propone, de igual forma sucede con el planteamiento, la puesta en práctica y el desarrollo de algunas de las competencias que se establecieron durante esta investigación; de allí que, la presente propuesta se realiza con la intención de establecer puntos de encuentros y criterios comunes para favorecer el trabajo de los profesionales, lograr reflexiones y compromisos y fortalecer finalmente, el estado y las condiciones del programa de atención a la PI en el CMB.

## **8.5. Objetivos**

### **8.5.1. Objetivo general**

Generar en los docentes, reflexiones y apropiaciones de las competencias básicas para promoverlas en niños y niñas de 3 a 5 años, en el entorno institucional del CMB.

### **8.5.2. Objetivos específicos**

- Crear espacios de socialización y formación para abordar los temas relacionados con aspectos conceptuales, metodológicos y operativos para mejorar las condiciones de desarrollo integral de la PI en el aspecto educativo.
- Establecer momentos de reflexión a través de la socialización de experiencias significativas, estrategias y prácticas escolares, por parte de los docentes, tendientes a la apropiación y conceptualización de una educación basada en el desarrollo de CB en la PI.

## **8.6. Soporte Conceptual**

Centrar la propuesta en la capacitación o profesionalización docente, lleva a destacar el papel del educador en el escenario escolar; por ello, considerarlo como mediador y promotor de CB en niños y niñas entre 3 y 5 años, implica valorar su acción pedagógica en procura de una educación con criterios de calidad y equidad. Por ello a continuación se explicitan las razones para que los maestros del CMB deban apropiarse de las orientaciones ministeriales con el fin de lograr un trabajo educativo centrado en la formación por competencias desde la PI, con la seguridad que ésta responda a demandas sociales, para hacer de los niños, sujetos competentes.

### **8.6.1. Capacitación docente para promover competencias**

Difícilmente, los maestros del CMB que atienden a la PI, pueden promover CB sin tener claridad respecto a la noción de competencia y su incidencia en el campo educativo; de ahí, que aclarar dudas y conceptualizar dicho término, les permite apropiarse con más criterio profesional y ético de una educación basada en el uso del conocimiento para solucionar problemas y situaciones que se presenten en la vida escolar y cotidiana.

Partir de las ideas básicas que el colectivo profesional posee, permite adecuar una capacitación pensada en la necesidad de señalar la manera o maneras para que los estudiantes sean cada vez más competentes; así, su trabajo en clase se asume lejos de dictar contenidos y se acerca con ideas para generar situaciones significativas que provoquen en los estudiantes la necesidad por conocer y aprender.

En este sentido, la formación es la única vía para que los docentes asuman con más profesionalismo su trabajo con niños y niñas entre 3 y 5 años; al reconocer que son seres capaces de apropiarse con retos, tareas, trabajos y responsabilidades, que en conjunto contribuyen al desarrollo integral, a partir de la promoción de habilidades que los aproxime al mundo del conocimiento.

### **8.6.2. El compromiso institucional para promover CB**

Al estar los maestros y maestras adscritos al CMB, es la institución la que está llamada a generar espacios para la participación, capacitación y toma de decisiones, respecto al cómo abordar el trabajo con niños y niñas beneficiarios del PAIPI. Esto no sólo beneficia al grupo de maestros o a los estudiantes; además fortalece desde la práctica, el horizonte institucional en el que se sustenta el deber ser de la institución educativa como tal.

Desde esta perspectiva, el colegio adquiere un compromiso social muy grande, porque debe contar con espacios de capacitación, para que sus maestros desarrollen altas calidades profesionales y sepan adecuada y profundamente, cuáles son las intenciones de educar desde los primeros años de vida (3 a 5 años en este caso) con base en la promoción de CB.

### **8.6.3. El foro como estrategia de capacitación docente**

Se asume la estrategia del foro para capacitar al grupo de docentes, porque en él se dinamiza el diálogo de saberes, el planteamiento de puntos de vista y la socialización de ideas, que en conjunto permiten enriquecer el trabajo profesional frente a la necesidad de promover CB en la PI.

Se considera entonces el foro como un espacio para la disertación, la confrontación entre la teoría y la práctica y la participación activa por parte de los maestros, quienes comparten experiencias significativas en procura de mejorar continuamente su labor docente.

Con ello, la realización de un foro de profesionalización docente, permite reflexionar, sensibilizar y en algunos casos buscar la transformación de las prácticas de enseñanza, con miras al desarrollo de CB en los niños entre 3 y 5 años; de tal manera, que los educadores hagan visible un trabajo significativo, para hacer de los niños, seres competentes.

### **8.7. Dinámica de la propuesta**

Con el fin de favorecer el trabajo de los docentes encargados de atender el programa de PI en el CMB, en el aspecto de las CB es necesario concretar el foro denominado: “Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI”; este se desarrolla con todos los profesionales que atienden a los menores; la reflexión en esta parte de la propuesta, es entendida como un proceso que vuelve a dar sentido al trabajo educativo de maestros y maestras, invita a repensar el trabajo que se está haciendo con los menores y a plantearse hasta qué punto se cumple, institucional y profesionalmente con los objetivos de la nación y al mismo tiempo, cuál es el aporte del CMB y de ellos, como profesionales de la educación para contribuir al desarrollo integral de los menores. Por tanto, todas las acciones que han ocurrido y las nuevas que se plantean seguramente mejoran las condiciones para favorecer y promover las CB que son elementos imprescindibles para el futuro escolar y social de niños y niñas.

De esta manera, los docentes sujetos de esta investigación, son los protagonistas de sus dinámicas y son ellos quienes comprenden y superan sus propias acciones para retroalimentar y repensar su trabajo educativo para mejorar las condiciones de su labor y del programa institucional, transformándolo y fortaleciendo así de forma positiva a toda la comunidad educativa.

La propuesta centrada en el desarrollo de un foro de profesionalización docente, tiene en cuenta los referentes sobre la política pública, lineamientos educativos y documentos del MEN



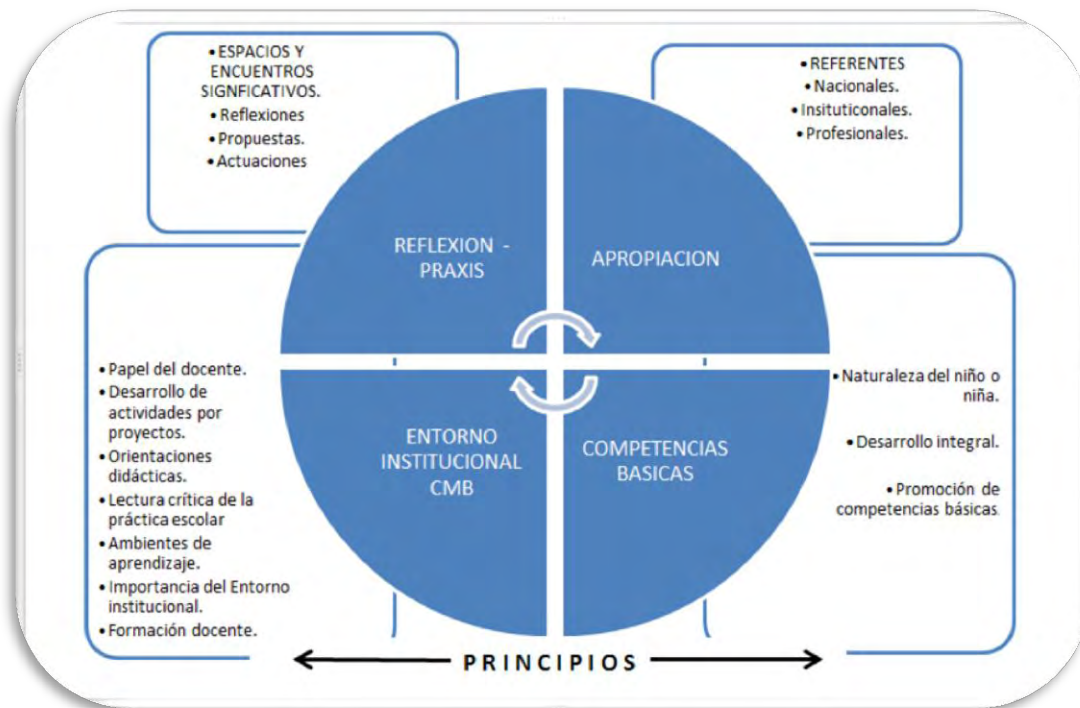
como la guía 35 y el documento No. 10 sobre desarrollo infantil en los que se proponen concepciones y estrategias para que los docentes se aproximen de forma pertinente a desarrollar sus prácticas escolares que les permitan favorecer el desarrollo integral de los menores a través de las CB.

### **8.8. Estructura de la propuesta**

La intención de integrar las diferentes acciones se propone con el fin de conocer y analizar el cómo y en qué medida estos docentes a través de su labor, están concretando sus prácticas escolares hacia la promoción de las CB, igualmente, a través de los diferentes escenarios y experiencias se establecen puntos de encuentro y criterios que orientan a los profesionales para demostrar que su práctica escolar e interacción con los niños y niñas tiene sentido al fomentar un desarrollo integral. De esta manera las diferentes actuaciones y socializaciones dan cuenta de la realidad institucional y articulan un conjunto de experiencias y elementos para unificar institucionalmente las orientaciones que más favorecen el trabajo educativo.

Las diferentes situaciones se plantean para que los docentes resuelvan de manera autónoma, con nuevas posibilidades y criterios para fortalecer en niños y niñas atendidos, el desarrollo de las CB. Así que, son ellos mismos quienes transforman su propia realidad y dan cuenta de su labor; centrada y articulada con los referentes nacionales, institucionales y profesionales.

En la gráfica 16, se aprecia el cómo se contempla el desarrollo del proceso que integra las acciones y orientaciones para favorecer las CB, este ofrece una oportunidad para repensar y transformar su labor, fortaleciéndola; generando herramientas, estrategias y elementos que le permitan al profesional involucrado en este programa para que las pueda utilizar, aplicando en su práctica escolar un pensamiento crítico y analítico, para superar nociones tradicionales del trabajo con los menores reducido generalmente, al cuidado y la protección.



**Gráfica 16: Estructura de la propuesta**  
**Fuente: Esta investigación**

### 8.9. Desarrollo de la propuesta y evidencias

El equipo de profesionales donde interviene el asesor pedagógico, los coordinadores de sede y los docentes, forman un total de 31 personas que atienden a niños y niñas en el programa de PI en el CMB, en esta propuesta y durante ella se tiene en cuenta las consideraciones individuales y colectivas que ellos proponen para fortalecer al final, una unidad de criterios institucionales y pedagógicos que logren fomentar sus conocimientos y prácticas para promover las CB en los niños y niñas con los que trabajan. Los espacios ideales que considera el investigador se dan a través de un conversatorio, generado a través del foro (ver figura 20), que intenta sensibilizar y motivar al grupo de profesionales, con el fin de brindar confianza en ellos y estimular sus apreciaciones individuales para alternarlas e integrarlas al grupo, de la misma manera se logra establecer en común acuerdo la dinámica del foro, con el apoyo de la asesora pedagógica y determinar de allí las concepciones y conocimientos que estos docentes poseen para llevar a cabo su práctica escolar, finalmente, se espera que las reflexiones generen una praxis educativa, que logre mejorar y fortalecer la labor de los docentes en el entorno institucional



**Figura 20: Socialización de la propuesta y desarrollo del foro**  
**Fuente: Esta investigación**

### **8.9.1. Foro de profesionalización docente**

Dentro del interés generado por esta investigación se congregó a los profesionales para plantear y desarrollar el foro “Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI”; del cual se pretende lograr a través de la realización de reflexiones frente a la concepción de competencias y la toma de posición como trabajadores educativos para generar una praxis pedagógica al interior del equipo de docentes. (Ver anexo E).

#### **8.9.1.1. Temario 1: Concepciones docentes de CB**

1. Organización de mesas de trabajo. (Ver figura 21).
2. Planteamiento de preguntas.
  - 2.1. ¿Qué es para usted una competencia?

- Las competencias son unas series de habilidades o destrezas que el niño adquiere desde temprana edad. Estas habilidades se evidencian en las áreas de desarrollo: Comunicativa, socio-afectiva, espiritual, cognitiva, ética y estética que le permiten al niño interactuar con el medio que lo rodea.
- Las CB son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que adquiere un niño o niña para alcanzar su desarrollo integral, en todos los procesos que él o ella realizan para adquirir conocimiento.
- Las competencias deben ser aspectos de formación de los niños y las niñas para que sean seres humanos de calidad, con buena y adecuada convivencia.
- Los niños y las niñas nacen con una disposición general que les permite interactuar con su medio y a través de este viven experiencias significativas; por tanto, las CB se definen como disposiciones (conocimientos, capacidades, funcionamientos mentales y actitudinales) empleados en su diario vivir.
- Para mí, son esas habilidades y actitudes necesarias para la vida que le permiten a niños y niñas interactuar consigo mismo, con sus padres, adultos y con el ambiente físico y social que les rodea.
- Son todas las habilidades que existen en los niños y niñas, son destrezas o aptitudes que han desarrollado cada uno en sus años de vida.

Frente a la pregunta sobre la concepción de las competencias, la gran mayoría de los docentes las asume como un conjunto de habilidades y destrezas; sin embargo se nota una distancia para precisar la concepción, debido a que no se observa claramente, que los docente tengan en cuenta el desarrollo infantil y los múltiples fenómenos y cambios que les suelen suceder a los niños, especialmente en este rango de edad en donde se realiza esta investigación. Al respecto se señala que:

Desde temprana edad los niños poseen y desarrollan funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales que les permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes y complejos por su eficacia. Éstos dan cuenta de la existencia de una capacidad general que se concreta

en el ejercicio de procedimientos o ‘haceres’ refinados, que en su conjunto, les permiten construir un ‘saber hacer’ y más adelante un ‘poder hacer’ cada vez más sofisticado y específico. (MEN, 2009, p. 21)



**Figura 21: Mesas de trabajo en el foro de profesionalización docente**  
**Fuente: Esta investigación**

## 2.2. ¿Cuáles son las CB que se deben promover en la PI?

Frente a este desarrollo, a través del foro se nota que aún hay dificultades entre la orientación por dimensiones y el desarrollo por competencias, de esta manera encontramos afirmaciones como:

“las dimensiones en el desarrollo del ser humano, como la cognitiva, comunicativa, corporal, socio-afectiva, estética y espiritual” una gran parte de los docentes converge en esta afirmación; por otro lado; se detienen en afirmar que “para promover los competencias hay que diferenciarlas

en dos grandes grupos: las encaminadas a desarrollar lo cognitivo y otras que se ocupan de lo afectivo-social”. Aunque todos convergen de manera unánime que no deben existir unas competencias más importantes que otras, pues ellas, van interrelacionadas en todas las actividades del trabajo escolar del docente y se desarrollan con la intención de formar un ser humano integral.

Un número reducido de docentes afirma puntualmente algunas que consideran CB y que es necesario promoverlas, como:

- El interés y la curiosidad en el niño.
- La autonomía.
- La formación en el respeto y cuidado de su cuerpo.

Por otra parte, una de las docentes manifiesta al respecto que: “las competencias no se promueven, se aplican, para lograr un excelente aprendizaje, mediante la interpretación, argumentación y la promoción de soluciones”

De esta manera, se logra entender que si bien la mayoría de profesionales da la importancia a todas las posibilidades que tiene el niño de desarrollar sus potencialidades; aún no se nota claridad frente a diferencias del trabajo por dimensiones y por competencias; también, es rescatable que algunos docentes si consideran ciertas prioridades y tratan de manifestar la importancia de éstas para cumplir con su proceso y desarrollar su labor educativa.

2.3. ¿Cuáles son los referentes legales que soportan una formación integral con base en la promoción de CB?

Como referentes legales se mencionan los siguientes:

- La constitución política.
- La ley general de educación.
- La ley 1098 de infancia y adolescencia.

- La resolución 2343 lineamientos del preescolar.

Hay una coincidencia para afirmar que los anteriores referentes son el marco jurídico para lograr una formación integral, institucionalmente afirman que los documentos que se consideran importantes para lograr la formación integral son:

- El PEI, debido a que a través de su filosofía se promueve la visión familiar como el núcleo central del proceso educativo, pues es allí donde se forman los primeros avances sociales en el niño y será en la escuela en donde éstos se articulen para fortalecer lo social y lo cognitivo.
- Los documentos institucionales como el Plan curricular, el documento de la política pública, las guías para la prestación del servicio a la PI y las guía del desarrollo infantil emanada por el MEN, se convierten para los docentes en los referentes más importantes para lograr su trabajo escolar y fomentar en los niños las CB.

#### 2.4. ¿Cuál es la diferencia entre enseñar por contenidos y por competencias?

Para el desarrollo de esta pregunta el grupo de profesionales se detuvo en un debate frente a la palabra enseñar, debido a que unos afirmaban de manera categórica que: “somos maestros que enseñamos” mientras que por otro lado, se afirmaba que el desarrollo que se intenta orientar en este foro es el del trabajo por competencias en donde, “no existe el maestro que enseña”; sino que provoca situaciones significativas que conllevan al niño a aprender.

Resulta importante para esta investigación, generar situaciones de debate porque permiten mejorar las apropiaciones de los docentes respecto a la promoción de CB y orientar todo este trabajo hacia reflexiones que generen en estos profesionales una praxis educativa pertinente y de calidad.

En conclusión, se logra entre todos los participantes del foro, entender que la enseñanza por contenidos es fraccionaria y limitada a unas metas inmediatas y que a través de ello, se puede caer en la enseñanza para el momento, en cambio al trabajar por competencias se garantiza que el niño y la niña movilicen recursos humanos, emocionales, cognitivos y sociales que le permitan adquirir experiencias de aprendizaje que duren para toda su vida.

### **8.9.1.2. Temario 2: criterios generales para promover competencias en la PI**

1. Organización de mesas de trabajo.

2. Planteamiento de preguntas.

2.1. Desde el entorno institucional, cuáles son las directrices y las estrategias para que el trabajo docente se desarrolle con base en la promoción de CB.

- Se atiende al niño o niña como un ser integral, respetando sus potencialidades, se brinda una educación equitativa y solidaria. Se ve al niño como una persona con capacidades y sin discriminación alguna.

- Se tiene en cuenta a su familia como parte fundamental para su desarrollo integral. Abordándolo por cada una de sus dimensiones.

- Logrando un trabajo por momentos pedagógicos que sean significativos para los menores.

- Los procesos formativos y encuentros para padres, madres y docentes apoyan y direccionan la labor para desarrollar un trabajo que permita promover las CB y de esta manera lograr que cada niño y niña se desarrolle en espacios y ambientes favorables.

2.2. Cuáles son los criterios generales que usted considera más importante para el desarrollo de las CB.

Son muchos los elementos que nombran los docentes: concepción del niño, relaciones familiares, el entorno, materiales educativos, los tiempos para el aprendizaje, los proyectos, las dimensiones del desarrollo humano, los intereses y gustos de los niños, la formación integral, la práctica escolar y los espacios significativos para el aprendizaje.

Como se puede observar, ninguno de ellos tiene una numeración y orden específico; ello supone, que todos los criterios señalados por el colectivo de profesionales son importantes y que además, se interrelacionan unos con otros, con el fin de promover CB y procurar una educación desde el entorno institucional que responda a necesidades y demandas sociales, relacionadas con



la formación de niños y niñas que aprendan a interactuar, a sortear diferentes situaciones y a solucionar problemas.

2.3. Desde su experiencia docente, cuáles considera que son las carencias o falencias que impiden la promoción de CB.

Los docentes afirman que los problemas o necesidades han ido cambiando de acuerdo con la dinámica que propone el programa; cuando inicialmente se da apertura a este programa en el CMB desde el año 2008, una de las dificultades para el trabajo y el desarrollo integral de los menores fue la duración del mismo, en ese tiempo oscilaba en períodos de 4 y 6 meses, eso impedía que el trabajo con los menores logre ser significativo; puesto que muchos procesos quedaban inconclusos.

Como una falencia se considera la gran carga administrativa que tienen estos programas, la rendición de auditorías e informes permanentes, hace que haya un tiempo importante dentro del programa para cumplir con actividades administrativas, quitándole en parte tiempo para que los docentes lo aprovechen en el trabajo con los niños; sin embargo, aun así, a los menores se les brinda la mayor dedicación y tiempo posible.

El compromiso de la familia es fundamental para lograr avances y desarrollo integral de los menores, existen ausencias y vacíos aún en el apoyo del núcleo familiar, hasta ahora se considera que la educación de los niños y niñas sólo es asunto de la escuela; se critica por parte de los docentes que el mismo programa tal vez ha sido el que está creando esta cultura, porque el tiempo escolar en el programa de PI se da en el horario de 7:00 a.m. a 4:00 p.m. en donde la necesidad laboral de los padres hace que releguen a sus hijos a estar más tiempo en la escuela que en la casa y el poco tiempo que tienen o pasan en familia, impide que compartan momentos para la recreación, el ocio productivo y el aprendizaje.

Un grupo de docentes afirman que se habla de autonomía y que a través de los encuentros en esta investigación conoció ideas básicas de la competencia digital o informática; por ello, los consideran como aspectos por profundizar; porque en la primera no hay claridad aún frente a cómo se logra desarrollar la autonomía en el niño, pues la autonomía a esta edad sólo se refleja en acciones como ir al baño y saberlo usar, o aprender a amarrarse los zapatos, vestirse solo; sin

embargo, muestran un interés por pensar y conocer que la autonomía va más allá de las acciones mencionadas anteriormente y que faltaría profundizar en ello en el CMB, de la segunda competencia, se afirma que hay un vacío total; lo que más pueden hacer, es que los niños conozcan a través de láminas los equipos o sus nombres y partes; sin embargo defienden que no es el CMB el responsable de este vacío, se considera que a nivel nacional existe carencia de equipos y de formación para que los docentes aborden esta competencias con los menores.

Como una preocupación, también se manifiesta las salidas pedagógicas, en donde se deben fortalecer para que sean cada vez más significativas y más constantes, en donde se deba aprovechar todos los insumos que ofrecen diferentes entornos cercanos, como pretextos de aprendizaje. Es importante dar a conocer que en ocasiones se ha tenido dificultad con los materiales institucionales porque no se hallan o se demoran en la entrega y cuando el proyecto está avanzado se hace entrega de ellos, esto es fundamental para que el material pedagógico y los recursos estén más dispuestos para que el trabajo educativo y que éste, genere mejores y más resultados.

### **8.9.1.3. Temario 3: experiencias significativas que promueven las CB**

1. Organización de mesas de trabajo.

2. Planteamiento de preguntas

2.1. Mencione y describa alguna o algunas experiencias que usted considere significativas para la promoción de CB.

El grupo de profesionales menciona como las más significativas las siguientes:

- Las salidas pedagógicas porque son experiencias en donde los niños participan de otros espacios, dando a conocer y expresando su dinamismo y alegría, estas los llevan a adquirir nuevos conceptos y complementar los que ya tienen.
- La labor se vuelve más significativa cuando uno implementa el uso de: Ilustraciones, cantos, anécdotas, dramatizaciones, títeres y lecturas.

- El proyecto “gotitas saludables” ha permitido que los niños adquieran una experiencia significativa que los acerca al conocimiento de una manera lúdica y creativa.
- El desarrollo de los momentos pedagógicos como “la alegría de iniciar la clase”, se ha convertido en una experiencia significativa para los pequeños, pues, se sienten muy motivados y dispuestos a trabajar, porque en ellos se canta y se hacen dinámicas.
- La socialización de los niños y las prácticas escolares sobre el afecto, estas se convierten en experiencias muy importantes porque genera en los niños relaciones favorables y positivas y al mismo tiempo, desarrollan autonomía para ciertas actividades.
- Todos los momentos y las experiencias se convierten en significativas, porque al trabajar con los niños siempre hay cambios, avances, desarrollos y sorpresas.
- El aprendizaje de vocales y números con canciones, porque los acerca con la base de la lectoescritura y las matemáticas.

## 2.2. Socialice los aspectos más relevantes de la experiencia significativa en plenaria.

En términos generales, con las diferentes intervenciones de los maestros y la respectiva orientación y acompañamiento de los coordinadores de sede, se destacan aspectos relevantes y comunes a todas las experiencias significativas de aprendizaje (ver figura 22):

- La participación activa de niños y niñas en el desarrollo de juegos para lograr el aprendizaje.
- Los diálogos que entablan los niños con los maestros y el interés que muestran los niños al momento de participar en clase.
- La capacidad que tienen desde pequeños para organizarse y distribuirse algunas tareas básicas como pintar y hacer dibujos



**Figura 22: Socialización de experiencias significativas**  
**Fuente: Esta investigación**

Estos aspectos generales, demuestran que son los niños quienes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, en la medida que cuenten con espacios para expresarse y decidir.

#### **8.9.1.4. Temario 4: la práctica escolar como fundamento para promover las CB**

1. Organización de mesas de trabajo.

2. Planteamiento de preguntas

2.1. ¿Conoce usted la diferencia entre práctica escolar distributiva y práctica escolar promotora de CB? Comente las diferencias.

La mayoría de los docentes manifiesta que no conoce o no sabría explicar estas diferencias; aunque las palabras claves “distributiva” y “promotora de CB”, les da inicialmente, para la primera, la noción de distribuir conocimientos; y para la segunda, la entienden como más dinámica porque vuelve útil el conocimiento.

Sobre este particular, se destaca que para diferenciar estos tipos de prácticas, todo depende de la revisión que realice el maestro sobre su accionar docente; porque las prácticas distributivas se orientan hacia una enseñanza tradicional; mientras que las prácticas promotoras de CB, se sustentan en la generación de pretextos de aprendizaje; para que los niños y las niñas apropien los saberes y sepan utilizarlos en la vida cotidiana.

2.2. ¿Desde su trabajo profesional cómo considera que aporta a la promoción de CB en la PI?

- Aplicando estrategias diferentes que llamen la atención de niños y niñas y se conviertan también en aprendizajes significativos.
- Reflexionando sobre las situaciones de la vida cotidiana.
- Teniendo como base que a partir del juego, el niño adquiere mayor conocimiento y disposición para el trabajo en equipo; estos aspectos, sin duda, influyen en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje.
- El trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos es el aporte más importante para mejorar el trabajo con los niños.
- Permitir la creatividad en niños y niñas, usando las zonas de juegos de manera significativa y saber diferenciar entre la recreación y el juego orientado a dotar al niño de alguna habilidad o conocimiento.

2.3. ¿Qué aspectos de las experiencias significativas han sido relevantes para mejorar su labor docente y proyectarla hacia la promoción de CB?

- La socialización de los menores se convierte en uno de los aspectos más importantes dentro de la labor docente.
- La curiosidad e interés de los niños juega un papel fundamental en el desarrollo de estos pequeños.
- Las salidas pedagógicas se convierten en los escenarios ideales para permitirle al niño avanzar en su desarrollo integral.

Las anteriores apreciaciones, permiten generar presupuestos de trabajo educativo, para atender a la PI de manera integral desde el entorno institucional; esto deja en el grupo de maestros, maestras y coordinadores, orientaciones para que las prácticas escolares se aproximen con la educación basada en la promoción de CB en niños y niñas entre 3 y 5 años.

### **8.10. Conclusiones generales del foro**

Una vez desarrollado el foro, para la presente investigación se establecen las siguientes conclusiones:

- Los aportes principales del foro frente a la concepción de competencias se dan a través de los siguientes conceptos:
- Saber hacer en contexto.
- Saber, saber hacer, saber ser.
- Habilidades para usarlas en determinadas situaciones.
- Cumplimiento de ciertas actividades según la edad.
- Si bien estas concepciones se generan bajo un marco muy general, la mayoría de los docentes coinciden en afirmar que son acciones que se desarrollan para lograr un objetivo o meta, de esta manera, resulta importante manifestar que se nombró con bastante frecuencia la palabra desarrollo y habilidad, pilares fundamentales que deben ser reconocidos por los docentes, para que a través de su labor educativa fomenten y se apropien para promover las CB.
- El desarrollo del foro, determinó con claridad y gracias a los aportes docentes en elucidar que las CB no son los fines del programa de atención, si bien éstas son fundamentales para lograr el desarrollo infantil de los niños y niñas, el grupo de docentes se ha concienciado, pues ellas, no son la meta, se reconocen como importantes pero se deben entender y comprender como los medios para lograr un avance educativo en los niños y niñas integral y con calidad.
- En la promoción de las CB deben intervenir todas las dimensiones del niño, es una relación permanente entre lo cognitivo y lo social; sin embargo se considera necesario a través de los

aportes de los docentes que el reto de cambiar la escuela tradicional está dada por medio del trabajo de CB como la autonomía, la participación y la confianza.

- Se nota que es necesario invertir un tiempo a través de un proceso para superar la dinámica informativa en la que ha caído el comentar la política pública de PI, es necesario analizar y socializar con más profundidad los documento ministeriales.
- Esta experiencia, se convierte en una oportunidad para aprender a educar de una manera interrelacionada e interdisciplinar que permita superar la visión fragmentaria y desarticulada de la educación tradicional, reconociendo y diferenciando de gran manera que el trabajo por contenidos es aislado y no perdura en el tiempo, en cambio, el desarrollo por medio de competencias es permanente.
- El entorno institucional más adecuado se encuentra en la sede de Cabrera, pues este ofrece unos espacios ideales para el trabajo con los menores; igualmente se ha superado la visión inicial de los docentes al entender que el entorno institucional es el conjunto de elementos, encuentros, experiencias, reflexiones que le permiten al docente avanzar de manera crítica y transformadora en su labor cotidiana.
- No es posible categorizar por orden de importancia los criterios generales para la promoción de CB; pues se entiende este trabajo educativo como la integración y convergencia de todos sus elementos en uno, y se movilizan de acuerdo con el contexto, necesidad y situación que el docente avizora para trabajar con el niño o la niña.
- La apropiación de las CB no es sólo la labor del docente, es necesario llevar a los padres hacia la comprensión de las dinámicas escolares para que ellos, puedan fortalecer el trabajo educativo del CMB y garantizar avances significativos para los menores.
- Las experiencias, como referentes más significativos en la gran mayoría de los docentes del CMB, están relacionadas con la preparación y puesta en escena de los niños y niñas en los diferentes encuentros culturales, éstos, espacios en donde el niño se desempeña, toma confianza y trabaja con alegría.

- En el foro asintió como un resultado final y fundamental, la preocupación de todos los docentes por analizar su práctica escolar cotidiana y reorientarla a un trabajo de campo que le permita al docente aplicar acciones y conocer su desempeño, observar el desarrollo de los niños y comprender los diferentes niveles y progresos que ellos pueden lograr. Por otra parte, fortalecer la interacción con el entorno es una ventaja que puede dar buenos resultados para que el docente logre ofrecer a través de las CB un desarrollo integral y significativo en la PI.

### **8.11. Evaluación de la propuesta**

Después de desarrollar la propuesta, a través del foro de profesionalización docente, se observa en el equipo de profesionales que atienden a la PI, el interés necesario para abordar una educación centrada en la infancia y en la promoción de CB; a través de los cuatro temarios, se desarrollan una serie de conceptos, apreciaciones y experiencias que dan cuenta de la necesidad de establecer criterios comunes para favorecer el trabajo institucional del CMB con el fin de aportar al desarrollo educativo de los menores.

Cabe anotar, que la propuesta requiere ser evaluada, para determinar su pertinencia e importancia en el escenario educativo aludido; por tanto, se diseña una encuesta de evaluación cualitativa, (ver anexo F) para reconocer en los docentes la trascendencia del foro en el desarrollo profesional docente.

Los testimonios se analizan bajo los mismos planteamientos del análisis de la información en la investigación general. Se ha contado como moderador y orientador del foro con el asesor pedagógico, razón por la cual, la evaluación de la propuesta – foro, se desarrolló con la participación de los coordinadores y docentes.



**Tabla 41: Claridad frente a la concepción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Competencias básicas</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Habilidades – desempeños – acciones – saber hacer</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	Son las habilidades que deben desarrollar los niños para saber, ser y actuar en diferentes contextos.
Docentes sede cabrera	7	Son fundamentos del accionar del niño, que se traducen en desempeños.
Docentes sede El Carmen	15	Consiste en la aplicación de lo aprendido en clase.
Docentes sede Agualongo	5	Es apropiar el saber y hacerlo explícito en la ejecución de tareas.

### **8.11.1. Claridad frente a la concepción de CB**

El equipo de profesionales manifiesta la importancia de haber participado en estas reflexiones y se sienten más seguros en la concepción de CB, esto les ha permitido, a ellos, establecer convergencias pedagógicas para fortalecer sus conocimientos frente al trabajo realizado con los niños. Se han sentido parte del trabajo participativo y constructivo, porque antes del foro y de los encuentros, había un depósito de información y los documentos que se socializaban eran meramente informativos y la acción sobre ellos, simplemente se daba bajo la tendencia imperativa, para cumplir una labor que al parecer estaba un poco fragmentada, de allí que había razones para encontrar algunas concepciones disímiles, incluso entre profesionales de la misma sede.

Según esto, muestran en su gran mayoría que las competencias son el conjunto de habilidades, conocimientos y desempeños que se hacen visibles en la medida que los niños aprenden a hacer, saber y se ser en contexto. Lo anterior, se relaciona con la capacidad que adquieren los niños y las niñas para realizar diferentes actividades en procura de enfrentarse a diversas situaciones; que al poner en juego procesos de pensamiento hacen de ellos sujetos cognoscentes y reflexivos.

**Tabla 42: Mejoramiento de los criterios generales para la promoción de CB**

<b>Categoría</b>	<b>Mejoramiento educativo</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Pertinencia – práctica escolar – aprovechamiento del entorno – conocimiento de los procesos</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	Debe haber más pertinencia entre lo que se planea, se hace y se evalúa.
Docentes sede cabrera	7	Se debe transformar la práctica escolar.
Docentes sede El Carmen	15	Es necesario aprovechar el entorno como medio para vivenciar las CB. Reconocer el recreo como espacio promotor de competencias.
Docentes sede Agualongo	5	Se debe conocer a profundidad los procesos educativos para orientar un trabajo con base en el desarrollo de CB.

### **8.11.2. Mejoramiento de los criterios generales para la promoción de CB**

El reconocimiento y entendimiento que hacen los docentes de la concepción del contexto despierta favorablemente un interés especial debido a que éste, permite a los docentes fortalecer su trabajo educativo con los menores a través del uso de todos los elementos que le rodean al niño; se afirma que no sólo es el aula donde el niño interactúa generalmente, también son los espacios de recreación en donde se puede fomentar y mejorar las condiciones para avanzar y promover las CB en los niños.

Se reconoce por parte de un grupo de docentes que se ha desconocido el espacio del recreo como un punto importante donde se debe observar con atención y con intención y que este espacio que estaba casi en el olvido de la gran mayoría de los docentes, se convierte en el más importante y especial para conocer a los niños, pues, ellos actúan naturalmente y empiezan a resolver sus inquietudes y conflictos de forma natural, sin la orientación del maestro, que les permite ver en esencia cómo el niño es y que hace en esos momentos especiales para de allí tener las posibilidades de orientar la labor educativa.

Entonces el proceso se hace un tanto al revés del tradicional, primero se orienta y luego se práctica sin tener la experiencia de saber quién es el niño y cómo actúa en diferentes casos, esta apreciación resulta importante debido a que el maestro está interviniendo en la formación y reconstrucción de acciones que el niño hace pero desde el punto de partida del mismo niño y no desde el punto de partida de docente.

Por otra parte, es necesario transformar las prácticas de enseñanza, para centrarlas aún más hacia el desarrollo de CB, por tanto el trabajo por proyectos y la integración del juego como mediador entre el conocimiento, la experiencia y la apropiación del saber, es importante, porque acerca al niño al mundo del conocimiento sin imposiciones. Sobre este particular se destaca que:

Cuando los niños espontáneamente juegan, resuelven problemas o se acercan a los textos escritos ponen en evidencia sus competencias. Por ello es importante dar espacio a esa espontaneidad en el marco de una relación de afecto, de confianza y de seguridad entre las maestras y los niños. Luego, con la disposición de espacio y tiempo, las docentes estarán casi listas para realizar tales actividades con los niños en su aula. Decimos “casi” por cuanto hará falta incorporar algunos elementos necesarios para observar desde esta nueva perspectiva, ellos serán como “lentes” nuevos a través de los cuales las profesoras harán las observaciones de las actuaciones de los niños en dichas actividades. No basta con observar lo que los niños hacen, ello será insuficiente si no se cuenta con los elementos o instrumentos de análisis y comprensión necesarios para avanzar en la “descripción de competencias básicas. (MEN, 2009, p. 22)

Bajo estos planteamientos y la realidad educativa, el trabajo debe ser recíproco entre la institución como tal y los maestros; para así, procurar escenarios de aprendizaje altamente significativos que conlleve a los niños a aprender, a comprender el mundo, a interactuar en sociedad y a utilizar creativamente los aprendizajes en contextos reales de la vida cotidiana.

**Tabla 43: Promoción de CB y entorno institucional**

<b>Categoría</b>	<b>Competencias básicas y entorno institucional</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Desarrollo infantil – vinculación con la familia – contexto – relaciones interinstitucionales – adecuación y uso de los recursos</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	En el entorno institucional se debe garantizar el desarrollo infantil integral.
Docentes sede cabrera	7	El entorno institucional es el contexto más adecuado para promover CB, porque en él, los niños adquieren las bases para el aprendizaje. Es necesario también vincular en este proceso a los padres, para que ellos apoyen a sus hijos.
Docentes sede El Carmen	15	Es necesario continuar y fortalecer los convenios con otras instituciones para promover CB.
Docentes sede Agualongo	5	En el entorno institucional existen recursos que deben adecuarse con las necesidades de aprendizaje de los niños.

### **8.11.3. Promoción de CB y entorno institucional**

Es importante rescatar que todos los docentes asienten favorablemente al converger sobre la movilización de todo tipo de recursos con el fin de lograr la promoción de CB, es así, como de esta manera que se integran relaciones afectivas, sociales y cognitivas para favorecer en su proceso de adquisición de habilidades, actitudes y aptitudes con el objeto de desarrollar y potencializar sus alcances.

Tanto los coordinadores de sede como los maestros reconocen que es importante reflexionar más a fondo sobre el proceso que se intenta adelantar para superar la relación tradicional del proceso enseñanza/aprendizaje; para dar paso a la transversalidad y, por ende, a la integralidad; gracias a múltiples reflexiones, los docentes logran entender que la enseñanza tradicional debe transformarse, especialmente, cuando se trabaja con niños, porque la relación cambia, hacía una horizontalidad que no se preocupa por “enseñar” ni “transmitir” saberes, sino que se ocupa por analizar los avances, las acciones y reacciones que enfrenta el niño a algo que se le propone.

Para hablar del entorno institucional, se mantiene la idea concreta que es el conjunto de relaciones sociales, humanas y profesionales que van dirigidas especialmente a los niños y sus familias; por primera vez se habla de la familia como parte del entorno institucional; si bien, a través del desarrollo del programa de atención a la PI se ha tenido en cuenta siempre la familia, esta se convierte en una unidad fundamental que supera la corta concepción que se le daba al entorno institucional como los simples espacios físicos y las adecuaciones, que si son importantes pero no los únicos para favorecer el desarrollo de CB para los niños y niñas atendidos en el CMB.

Desde esta perspectiva, se observan avances y más apropiación por parte de los maestros hacia la concepción del entorno institucional y su influencia en la promoción de CB en niños y niñas entre 3 y 5 años; porque saben que en sí, la infraestructura carece de vida y proyección si la labor del maestro se reduce a dictar la clase, imponer órdenes y esperar que todos los estudiantes trabajen de la misma manera; lo anterior, abre espacios para comprender las individualidades de los niños y las niñas, sus potencialidades, carencias y dificultades que como seres humanos poseen; así se da cuenta desde un trabajo por competencias de la complejidad del ser del menor.

**Tabla 44: Experiencias significativas promotoras de competencias en PI**

<b>Categoría</b>	<b>Experiencias significativas</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Trabajo por proyectos – encuentros con los padres – presentación de niños y niñas en programas culturales – implementar la lúdica</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	El trabajo por proyectos es una buena experiencia porque se integran saberes.
Docentes sede cabrera	7	Aprender a través del juego, también el hecho de hacer que los niños participen en actividades culturales, permite que ellos desarrollen talentos y pierdan el miedo a expresarse en público.
Docentes sede El Carmen	15	Les gusta bailar, cantar, dramatizar, más aún cuando saben que es para participar en actividades culturales.
Docentes sede Agualongo	5	Realizar encuentros con los padres de familia mejora aún más la promoción de CB.

#### **8.11.4. Experiencias significativas promotoras de competencias en PI**

La mayoría de experiencias que se consideran significativas y en donde se nota el desarrollo de CB, resulta de la implementación como estrategia didáctica de la lúdica, pues esta es considerada como el mejor nicho para que los niños y niñas a través del juego socialicen, asuman actitudes y valores y se recreen de manera que puedan desarrollarse sanamente y armonizar con los demás compañeros. Se nota que para los docentes este aunque no es el único, si lo consideran como fundamental, porque les permite establecer actividades para que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con los demás y así, fortalecer la dimensión social y cognitiva.

El trabajo por proyectos también se asume como generador de un adecuado trabajo educativo; porque a través de los proyectos es más factible evidenciar la promoción de las CB; de esta forma aparece en el escenario la importancia de superar una formación centrada en los contenidos; sin embargo, para lograrlo se necesita indudablemente de condiciones especiales y ambientes propicios y oportunos. Al respecto, se señala que:

Para que el desarrollo de competencias ocurra, es condición necesaria que el niño cuente con ambientes relacionales propicios y oportunos, en los cuales las competencias se desplieguen y transformen de manera simultánea, con base en lo anterior, cobra relevancia el contexto escolar y las prácticas educativas que allí se despliegan, debido a su incidencia sobre el desarrollo de los niños. (MEN, 2009, p. 22)

En este sentido, para que las experiencias de aprendizaje sean significativas deben cumplir con características como la integralidad del saber, el respeto por la individualidad del niño o la niña, la vinculación de los padres de familia, y la puesta en escena de situaciones de aprendizaje y no de contenidos como usualmente lo plantea la educación tradicional.

También es una fortaleza que debe ser aprovechada, el hecho de realizar actividades culturales, éstas no sólo deben ser vistas como espacios para el esparcimiento, sino como verdaderos escenarios para el aprendizaje, y para la promoción de CB, que conllevan a los niños a sortear diferentes situaciones que en ellas se presentan; también, porque se promueve el trabajo en equipo de manera cooperativa, pues cada uno cuenta con habilidades que las pone en juego para realizar diversas actividades que les permiten aprender.

Finalmente, como se menciona más arriba, vincular en este proceso la familia, es vital; porque en el hogar los niños también cuentan con referentes de aprendizaje, de hecho, traen del hogar experiencias (ya sean buenas o malas) que les genera pautas de comportamiento y socialización, situación que debe ser aprovechada para que los profesores integren a los padres de familia; aunque se reconoce que esto no es el objeto central de la investigación, puesto que ésta se centra en el entorno institucional, si es factible encontrar estrategias para acercar a la familia en la promoción de CB.

**Tabla 45: Planteamientos generales del foro que mejoran la labor docente**

<b>Categoría</b>	<b>Planteamientos generales del foro que mejoran la labor docente.</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Reflexiones – repensar la labor educativa – mejoramiento de la práctica escolar</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	Se busca reflexionar para autoevaluarse y mejorar el trabajo tanto administrativo como docente.
Docentes sede cabrera	7	Permite reflexionar acerca del rol del maestro en la educación para la PI.
Docentes sede El Carmen	15	Busca generar orientaciones para ser mejores maestros y ofrecer una educación con calidad.
Docentes sede Agualongo	5	Las maestras estamos contentas, porque el foro permite revisar el trabajo realizado, para reorientarlo hacia la promoción de CB.

### 8.11.5. Planteamientos generales del foro que mejoran la labor docente

Como eje central de la realización del foro, resulta la reflexión por parte de coordinadores y docentes, que permite la mejora continua; con ello, se evidencia la necesidad de promover espacios como el ofrecido por esta investigación y la propuesta, para que los maestros y demás profesionales que atienden a la PI encuentren en la cualificación, momentos para establecer acuerdos de trabajo dentro de una cultura institucional que dé cuenta de un trabajo centrado en la promoción de CB para la PI. Esto además, se vincula con la búsqueda constante de una educación de calidad y pertinente a los diferentes contextos donde se movilizan y conviven los niños y las niñas entre 3 y 5 años; pues en todo caso, se pretende que el entorno institucional garantice condiciones óptimas de aprendizaje sin distinción alguna.

En este sentido, los maestros y coordinadores de sede asumen con criterio profesional, la necesidad de promover acciones educativas que hagan de los niños sujetos competentes. Finalmente, se destaca que en manos de los maestros está el promover las CB en la PI; razón por la cual, son ellos y ellas los encargados de encontrar las formas más acordes para la edad propuesta en procura de la apropiación del conocimiento y no sólo en la repetición de contenidos. Por ello, acciones como las actividades culturales y el trabajo por proyectos, da la idea de una educación globalizadora e integral; para que de esta manera, los niños aprendan desde la complejidad y la resolución de problemas.

**Tabla 46: Sugerencias para fortalecer el foro de profesionalización docente**

<b>Categoría</b>	<b>Sugerencias para fortalecer el foro de profesionalización docente</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Lectura crítica de los documentos – producción escrita de los maestros – conferencias con expertos – más encuentros docentes</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	<b>No.</b>	<b>TESTIMONIO SOBRESALIENTE</b>
Coordinadores	3	Se sugiere hacer una lectura crítica y profunda de la normatividad vigente, entre otras disposiciones para apropiarlas con criterio profesional y retroalimentar el trabajo de los maestros.
Docentes sede cabrera	7	Es necesario que el maestro escriba sobre su trabajo, para que así se produzcan marcos de referencia cercanos con la realidad social y escolar.
Docentes sede El Carmen	15	Tener encuentros similares a este foro para aprender más, porque espacios como éste son muy productivos.
Docentes sede Agualongo	5	Contar con el apoyo de expertos en el tema, para profundizar aún más en la promoción de CB.

### **8.11.6. Sugerencias para fortalecer el foro de profesionalización docente**

Después de la realización del foro de profesionalización docente, se considera:

- Generar compromisos permanentes para la retroalimentación de este tipo de experiencias debido a que se han conciliado apreciaciones y conceptos que fortalecen el trabajo institucional en el CMB.
- La participación de todos en la construcción del servicio educativo, debe sobrepasar las fronteras de directivos y docentes, se debe fomentar el trabajo en equipo a través de una linealidad en donde se consideran todos importantes para aportar al trabajo y desarrollo con los menores. Por eso es necesario continuar con espacios como el propuesto por esta investigación; para que maestros, maestras y demás profesionales se apropien de la política pública de atención integral a la PI, y desde la escuela se promueva una educación con base en el desarrollo de CB.
- Si bien la retroalimentación de este tipo de ejercicios académicos es fundamental, también se hace necesario contar con expertos en desarrollo infantil y conocer sus puntos de vista; de la misma forma, se valora el intercambio de experiencias pedagógicas entre las sedes; esto, permite conocer y reconocer otras dinámicas del trabajo con los niños para que se dé una apertura institucional que favorece y enriquece la labor educativa.



## 9. CONCLUSIONES

El presente trabajo investigativo desarrollado en el programa de atención integral a la PI del Colegio Musical Británico, permite concluir que:

En Colombia, actualmente a través de la política pública de atención a la PI, se abren caminos para que los maestros y maestras trabajen con niños y niñas menos favorecidos en pro del desarrollo de competencias, al considerar que los niños desde temprana edad ya cuentan con referentes del entorno social y cultural para crear las primeras nociones de la realidad. Con ello, los maestros de PI buscan que los estudiantes sean competentes, en el sentido que aprendan a interactuar con el entorno y socialmente. Por ello, es importante comprender el entorno institucional más allá del compuesto por la infraestructura y el personal administrativo; pues sobre todo, por el trabajo docente, los maestros y las maestras de PI son quienes dinamizan procesos de aprendizaje para ser repensados a la luz de la educación centrada en el desarrollo de CB.

La etapa de vida entre 3 y 5 años, es una de las más importantes para el desarrollo integral de la infancia, debido a que es precisamente en esa edad, donde comienzan a madurar todas las experiencias y métodos que la escuela ofrece a través de sus maestros. Al mismo tiempo, desarrollar la labor educativa con los menores, teniendo en cuenta el desarrollo de las CB es fundamental para que el ingreso al grado de transición sea un proceso exitoso; por tanto, el entorno institucional para esta población escolar debe ser concebido como espacio de socialización, simbolización; y, por ende, de aprendizaje.

Las competencias no deben entenderse como fines, éstas son los medios más indicados para promover y favorecer las potencialidades de niños y niñas para acceder al conocimiento, y quienes orientan esta posibilidad, son sus maestros y maestras. A través de prácticas escolares significativas y la creación de escenarios de socialización y participación, los niños y las niñas hacen evidentes las CB y sus desempeños en contextos cotidianos; así, se comprueba que las competencias trascienden el espacio escolar, para integrarse a la vida diaria de los niños y las niñas.

Los maestros y maestras que trabajan en los programas de atención integral a la PI tienen todas las posibilidades para aproximar a los menores a través del desarrollo de CB hacia la escolarización formal y que ésta sea exitosa; por cuanto existen directrices ministeriales que además cuentan con un adecuado fundamento teórico; el cual, debe ser analizado críticamente para contextualizarlo a la vida escolar y comunitaria de los niños. Así, en manos de los administrativos y del cuerpo docente de PI recae la labor de revisar, repensar, replantear y apropiarse de los conceptos de infancia, educación y competencias, para transformar la enseñanza que se ofrece a los menores.

Los escenarios educativos y pedagógicos que se promueven institucionalmente son elementos importantes para generar en los docentes de PI, compromisos educativos para mejorar su desempeño profesional y beneficiar a los menores con sus prácticas escolares. Por ello, la realización del foro de profesionalización docente, se convierte en referente teórico-práctico a considerar dentro del establecimiento de políticas institucionales para el acompañamiento y orientación de los profesionales que atienden a niños y niñas de PI.

Es importante que los docentes de PI reflexionen, analicen y posicionen su estado actual de conocimientos y de prácticas escolares frente a su labor, para que de ellos mismos surjan los cambios y se suplan las necesidades educativas que requiere este tipo de educación para la PI. En este sentido, es pertinente reconocer que la mayoría de maestros y maestras asumen el juego y el trabajo por proyectos como las acciones más acordes para motivar al grupo de niños hacia procesos significativos de aprendizaje.

Los conocimientos sobre la niñez, desarrollo humano, habilidades y competencias deben ser los principios generadores que se instauren en los profesionales que laboran con niños y niñas, para lograr la pertinencia y calidad educativa que ellos se merecen; si los maestros de PI cuentan con estos fundamentos conceptuales, los comprenden y apropian, la educación que se brinde a los menores será concebida desde la complejidad, la integralidad y la multidimensionalidad de los sujetos; hecho que permite superar una visión asignaturista del aprendizaje.

Las competencias que más se destacan por su promoción en el escenario escolar son: comunicativa, matemática, social y ciudadana, cultural y artística; no obstante, la promoción de la autonomía y la iniciativa, así como la competencia digital y tratamiento de la información son

las más ajenas al contexto del aula y en sí, de la escuela; esto obedece por una parte, a los vacíos conceptuales y procedimentales que presentan los docentes respecto a estos tópicos para abordarlos en las prácticas escolares; y, por otra, porque falta unificar criterios dentro del CMB para hacer más visibles estas competencias que son importantes para la formación de líderes y ciudadanos competentes, tal y como lo plantean los objetivos dentro del horizonte institucional.

La promoción de CB desde temprana edad permite que niños y niñas desarrollen una serie de habilidades, traducidas posteriormente en desempeños para interactuar socialmente en diferentes contextos; y de esta manera, aprendan a solucionar problemas de diferente índole. Por otra parte, las CB generan las bases para el desarrollo del pensamiento y la criticidad, aspectos fundamentales dentro de una educación orientada hacia el desarrollo de dichas competencias.

La concepción actual de desarrollo e infancia se convierte en punto de debate y disertación; en tanto, se intenta romper con la tradicional idea de una maduración que da origen a un escalonamiento del aprendizaje por etapas que deben ser superadas. Más bien, se propende por una conceptualización más dinámica del niño y su desarrollo, para que así, las prácticas escolares sean abiertas al cambio. En este sentido,, el programa de atención integral a la PI obliga a maestros y maestras responsables de este tipo de servicio educativo a replantear los conceptos de infancia y educación; e implementar en sus prácticas escolares actividades que dinamicen procesos de aprendizaje significativos para la niñez.

Generar espacios educativos significativos con los niños y las niñas, implica destacar su rol protagónico y el de los maestros dentro del proceso enseñanza/aprendizaje; en consecuencia, para la promoción de las CB, los salones de clase y los contextos, se convierten en espacios de comunicación y socialización; pues sólo por medio de la interacción social mediada por la palabra, los niños y las niñas construyen un mundo de conocimientos y significados.

## **10. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PROPUESTA**

La presente investigación, especialmente para el CMB, se convierte en el punto de partida para contribuir al mejoramiento y desarrollo permanente del servicio educativo que ofrece en Pasto y en los municipios de Nariño; de allí, resulta importante que los profesionales que laboran con niños y niñas, cuenten con los escenarios adecuados para congregarse en torno a las posibilidades para desarrollar capacidades y potencialidades en los menores a través de la promoción de las CB.

Durante el proceso de este trabajo, se ofrece la oportunidad para dinamizar aún más las intenciones investigativas y ampliar el espacio pedagógico para difundir y socializar más allá de la institución, el interés de esta temática, abordada en la promoción de las CB; se tuvo la oportunidad de crear un documento para publicación denominado “Primera Infancia: El camino para la materialización de los derechos de niños y niñas en Colombia” y también se logró realizar escritos para desarrollar la ponencia titulada: “Reflexiones en torno a la política pública de Primera de Infancia”. Escenarios estos, que permiten conocer más de acerca los programas de Estado y sus intenciones para favorecer a los menores. Institucionalmente, fueron varios los encuentros y la generación de conversatorios, producto del desarrollo de la propuesta en torno a la apropiación por parte de los profesionales de PI de aspectos legales y teóricos relacionados con la promoción de CB.

Los diferentes encuentros y experiencias generan reflexiones en los docentes a través de análisis que logran repensar sus conocimientos y sus prácticas escolares para fortalecer el trabajo educativo y orientar a través del desarrollo de las CB estrategias y dinámicas que permitan garantizar para los niños y las niñas atendidos, una formación integral, acorde con las nuevas realidades educativas y con las concepciones que se deben tener en cuenta en torno al desarrollo infantil.

Resulta imprescindible comprender por parte del Estado y de las Instituciones que ofrecen la atención integral a la PI, la importancia que adquieren los docentes dentro del entorno institucional especialmente en la educación de niños y niñas ; sus experiencias son el

camino ideal para empezar a transformar el sistema educativo y proponer a través del desarrollo de las CB, una formación que les permita acceder al conocimiento y crecer de forma armónica; reconociendo que estos niños y niñas atendidos son sujetos con derechos y que a futuro, ellos, con este tipo de educación hacen un gran aporte al desarrollo y progreso social.

La labor docente centrada en el desarrollo de CB, es una necesidad urgente que la comunidad educativa debe tener presente, debido a que hoy en día se convierte en el punto de partida para mejorar la condición social y educativa de los estudiantes; igualmente, les permite empezar el recorrido desde el preescolar, satisfactoriamente; logrando con ello, garantizarles un adecuado desempeño académico y social.

La comunidad educativa ha adquirido gran experiencia para mejorar las condiciones de los menores atendidos; a través del apoyo institucional, la experiencia se replica en otros municipios donde el CMB hace presencia para atender a la PI; de esta manera, se logra beneficiar al gran número de docentes que hacen parte de la institución y que prestan su servicio en el departamento de Nariño, con ello se aporta la experiencia, conocimientos, reflexiones y propuestas obtenidas durante esta investigación, para compartir con colegas en otros escenarios educativos.

Gracias al desarrollo de este trabajo, se presenta con la Universidad de Nariño una propuesta de diplomado dirigida a Secretaría de Educación Departamental, denominada “prácticas educativas que mejoran la labor docente para la atención integral a la PI”; la cual, a la fecha es objeto de estudio para su aprobación.

## 11. RECOMENDACIONES

De acuerdo con la importancia de la presente investigación en el contexto educativo y social se presentan las siguientes recomendaciones:

Si bien la investigación sobre las CB adquiere gran importancia en el escenario educativo, es necesario que se tenga en cuenta por parte de toda la comunidad el componente social que ella soporta y que se evidencia a través de estos líderes pedagógicos que laboran a diario con los menores. Es necesario pensar que las competencias y el trabajo por medio de ellas es una posibilidad para resignificar, actualizar y evolucionar en formas de trabajo que favorezcan a niños y niñas y que logren transformar otras dinámicas para que la escuela sea un espacio significativo y de desarrollo intelectual y social.

Es necesario comprender que las CB y el trabajo con los más pequeños implica sobrepasar fronteras de la escuela tradicional, pues una educación centrada en la promoción de competencias no sólo se preocupa por el acceso al conocimiento, también importa la formación humana y si bien el niño o niña debe reconocer algunas estructuras básicas cognitivas, ellas se complementan con la socialización y afectividad que deben recibir en la escuela gracias a programas como el PAIPI; así, la integralidad es el mejor pretexto para prepararlos hacia la escuela formal pero también, para empezar a formar aspectos humanos importantes para toda su vida.

Entender que el trabajo con los menores implica tener muchas condiciones y habilidades tanto cognitivas como emocionales; de allí, que es necesario valorar siempre a los profesionales y ofrecerles todas las opciones para que su labor sea llevada adecuadamente en la escuela; la actualización, los encuentros entre docentes, el compartir experiencias, entre muchos otros aspectos, son ejemplo para otorgar la apertura a eventos pedagógicos permanentes en función de formar y cualificar cada vez más al personal que atiende a niños y niñas en la PI.

Analizar conjuntamente con los profesionales de la PI, la evaluación de la propuesta titulada: “Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI”; debido a que ella debe ser tomada como un referente importante, que permita a los docentes, generar y transformar los escenarios y sus prácticas escolares, para tener mejores ambientes de enseñanza, en procura de la promoción de CB, para lograr avances y aportes significativos en los menores, logrando con ello generar un tipo de escuela capaz de transformar la realidad de los menores y dotarles a ellos de las herramientas básicas y de las competencias para lograr una vida escolar continua y permanente. Esto seguramente debe generar reflexiones y praxis educativa para lograr repensar el perfil de un docente comprometido con el desarrollo infantil en la educación inicial.

Continuar con futuros estudios relacionados con la atención a la PI, teniendo como referente el desarrollo o promoción de CB, hecho que brinda las herramientas teóricas, fruto de la investigación y la práctica *in situ* a la luz de la realidad educativa del Municipio de Pasto, con lo cual, se mejora el trabajo docente y a su vez se ofrecen escenarios educativos desde el entorno institucional, con base en criterios de calidad y equidad para que los más pequeños disfruten del ambiente escolar y aprendan en él.

Si bien es cierto, que en esta investigación se aborda la complejidad del entorno institucional con respecto a la promoción de competencias básicas, es necesario que en investigaciones futuras se asuman los entornos comunitario y familiar, pues éstos, también inciden para que los pequeños y pequeñas desarrollen CB desde la PI.

## BIBLIOGRAFÍA

ALBÁN, O. et al. (2010). *Incidencia de la creatividad en el desarrollo cognitivo del niño de preescolar de la Institución Educativa Ciudadela de Tumaco- Trabajo de Grado*. San Juan de Pasto: Universidad Mariana - Programa de Licenciatura en Educación preescolar.

AMAYA, B. (2008). *Competencias Básicas y la lengua extranjera*. En Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Recuperado el 29 de abril de 2013, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/Belinda\\_Amaya\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/Belinda_Amaya_1.pdf).

AMEI-WAECE. (s.f.). *El currículo en educación de la primera infancia*. Recuperado el 14 de febrero de 2012, de [http://www.waece.org/modelocentro/anexo\\_elcurriculo.php](http://www.waece.org/modelocentro/anexo_elcurriculo.php)

ÁNGULO, G. et. al. (2010). *El ambiente escolar como factor determinante en la integración y la armonía en los estudiantes del grado preescolar del Centro educativo Candelilla del Mar- Tesis de Grado*. San Juan de Pasto.: Universidad Mariana - Programa en Educación Preescolar.

AULA VIRTUAL. (2013). *Enfoques de investigación*. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de [www.aulavirtual.edu.co](http://www.aulavirtual.edu.co).

BASTIDAS, C. et. al. (1995). *Dotación de material didáctico y zona recreativa al preescolar de la escuela nueva: La Marqueza Alta Municipio de Tangua*. Pasto-Nariño: Universidad Mariana.

BERNAL, S. & LUCERO, N. (1998). *Diseño Curricular para el Centro de Estimulación Integral Pininos*. San Juan de Pasto: Centro de Estudios Superiores María Goretti - Programa Licenciatura en Preescolar.

BRUBACHER, J. (2009). John Dewey. En J. Château, *Los grandes pedagogos. Décimo sexta reimpresión* (págs. 277, 294). México : Fondo de Cultura Económica .

CABRERA, M., RÍOS, P., SÁNCHEZ, O & VELÁSQUEZ, W. (2002). *Bases curriculares de la educación inicial venezolana*. Caracas-Venezuela: Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela.

CAICEDO, L. & GUEVARA, M. (1987). *Capacitación de docentes que laboran en el nivel de educación preescolar de la ciudad de Pasto - Trabajo de grado*. San Juan de Pasto: Centro de Estudios Superiores Maria Goretti - Programa Licenciatura en Preescolar.

CALÓ, G. (2009). María Montessori. En J. Château, *Los grandes pedagogos. Décimo sexta reimpresión* (págs. 295, 317). México: Fondo de Cultura Económica.



CÁMARA DE COMERCIO, Gobernación de Nariño & COLCIENCIAS. (s.f.). *Plan estratégico departamental de ciencia, tecnología e innovación de nariño*. San Juan de Pasto: Gobernación de Nariño.

CARRETERO, M. & FAIRTEIN, G. (s.f.). La teoría de Jean Piaget y la educación: medio siglo de debates y aplicaciones. En V. AUTORES, *Pensadores pedagógicos* (págs. 177, 200). Argentina.

CASTAÑEDA, E. & MINA, L. (2006). *Colombia por la Primera Infancia*. Santafé de Bogotá: ICBF.

CERDA, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica en Colombia*. Santafé de Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

CHOPRIX, F. & Fortuny, M. (s.f.). *La escuela Decroly de Bruselas*. Recuperado el 5 de abril de 2013, de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>.

COLEGIO MUSICAL BRITÁNICO. (18 de Marzo de 2013). *Historia del Colegio Musical Británico*. Recuperado el 3 de Agosto de 2013, de <http://www.colegiomusicalbritanico.edu.co/historia.htm>

COMENIUS, J. A. (1998). *Didáctica Magna. Octava edición*. México: Porrúa.

COMISION INTERSECTORIAL. (2011). *Atención integral - prosperidad para la Primera Infancia*. Santafé de Bogotá: Equipo Intersectorial MEN - ICBF - Otros.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Colombia. (1994). *Ley 115 ode febrero de 1994*. Santa fe de Bogotá: Congreso de la República.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Colombia. (1976). *Decreto 088 de 1976*. Santafé de Bogotá: Congreso de la República.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Colombia.. (1984). *Decreto 1002 de 1984*. Santafé de Bogotá. D.C

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Colombia. (1991). *Constitución Política, Nacional*. Santafé de Bogotá. D.C

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL. (2007). *Política pública de primera infancia - documento COMPES SOCIAL*. Bogotá. D. C. Ministerio de la Protección Social.

DEWEY, J. (1977). *Democracy in education*. Carbondale Southern - Illinois: University Press.

DIARIO OFICIAL (febero de 1976). Decreto No. 008 de 1976.

DIARIO OFICIAL. (18 de mayo de 1984). Decreto 1002 de 1994.

DIARIO OFICIAL. (8 de noviembre de 2006). Ley 1098 de 2006. *Poder público rama legislativa*.

DIAZ, M. & GALLEGOS, R. (2010). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México D.F.: Plaza y Valdes Editores.

DOTTRENS, R. (2009). Eduard Claparede. En J. Château, *Los grandes pensadores. Decimo sexta reimpression* (págs. 262, 276). México: Fondo de Cultura Económica.

ECURED. (s.f.). *Zona de desarrollo próximo*. Recuperado el 11 de mayo de 2013, de [http://www.ecured.cu/index.php/Zona\\_de\\_desarrollo\\_pr%C3%B3ximo](http://www.ecured.cu/index.php/Zona_de_desarrollo_pr%C3%B3ximo)

ESPITIA, R. & MONTES, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo Vol. 17*, 84, 105.

FANDIÑO, G. & REYES, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la Primera Infancia*. Santafé de Bogota: Ministerio de Educación Nacional.

FUENTES, K. (2011). *Semilleros de investigación JAVIKIDS para desarrollar competencias investigativas*. San Juan de Pasto: Centro de Estudios Superiores María Goretti - Programa Licenciatura en Preescolar.

FUJIMOTO, G. & PERALTA, M. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: OEA.

GALLEGO, T. (2010). *La educación y el desarrollo en la primera infancia*. Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de [www.waece.org](http://www.waece.org): [http://www.waece.org/forma\\_docente/informe/capitulo2](http://www.waece.org/forma_docente/informe/capitulo2)

GELVEZ, H. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Santafé de Bogotá - Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

GOBERNACIÓN DE NARIÑO (2012). *Plan estrategio departamental de ciencia, tecnología e innovación en Nariño*. Pasto - Nariño.

GOBIERNO VASCO, Eusko Jaurlaritz. (s.f.). *Las competencias básicas en el sistema educativo de la C.A.P.V*. España: Viceconsejería de educación - dirección de innovación educativa.

GÓMEZ, G. (2004). *El Currículo, una construcción como proyecto de vida*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

- GOYES, I. & USCÁTEGUI, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto: Vice-rectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Nariño. Ediciones UNARIÑO.
- GUERRERO, M. (1998). *Desarrollo del Potencial Creativo, en los niños del grado prejardín del Centro Educativo Colombo Suizo - Trabajo de grado*. San Juan de Pasto: Centro de Estudios Superiores María Goretti - Programa Licenciatura en Preescolar.
- GUTIERREZ, E. & PERAFÁN, L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán - Colombia: Taller Editorial de la Universidad del Cauca.
- JARAMILLO, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima No. 8*, 108, 123.
- JARAMILLO, L. & MURCIA, N. (2008). *Investigación cualitativa "la complementariedad"*. Colombia: Kinesis.
- JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI). (2010). *Colección Currículo II - Referente Curricular*. Chile: Alvimpress S.A.
- KANT, I. (1964). *La filosofía de la historia. Segunda edición*. Argentina: Nova Editores.
- KANT, I. (1994). *Metafísica de las costumbres*. Barcelona: ORBIS.
- KOSIK, F. (1996). *Comenio 1592 - 1670 Ángel de la Paz*. México: Trillas.
- LAFRANCESCO, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Santafé de Bogotá: Delfín Ltda.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid - España: Ediciones de La Torre.
- MALAGÓN, G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Trillas.
- MANJARRÉS, M. & MEJÍA, M. (2010). *el lugar de maestros y maestras ondas. Cuaderno No.2. Tercera edición*. Santafé de Bogotá: Programa Ondas Colciencias. Editorial Edeco Ltda.
- MARTÍNEZ, N. & ORDOÑEZ, N. (1997). *Prácticas de convivencia democrática como estrategia para fomentar la autonomía en el niño - trabajo de grado*. San Juan de Pasto: Centro de Estudios Superiores María Goretti - Programa Licenciatura en Preescolar.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2011). Propuestas para la construcción de indicadores de alfabetización mediática. *Revista digital de Educomunicación*.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL 1. (1976). Decreto No. 008 de 1976. *Diario Oficial*.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL I. (agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994. *Diario oficial*.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1997). *Decreto 2247 de septiembre 11*. Santa fé de Bogotá.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares para Preescolar*. Santafé de Bogotá - Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío!* Santafé de Bogotá: Cargraphics S.A

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). *Colombia por la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -ICBF. (2007). *Política nacional de atención a la primera infancia*. Washington: OEA.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2007). *Documento CONPES social, Política pública nacional de primera infancia: Colombia por la primera infancia*. Bogotá.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). *Manual de implementación: Programa de atención integral a la primera infancia*. Bogotá D.C.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -ICBF (2009). *Avances 2007-2009 en la contratación de la atención integral de niños menores de 5 años*. Barranquilla.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009). *Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Documento No. 10 Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Santafé de Bogotá: Unidad de educación para la Primera Infancia.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *El niño y la niña*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de [http://www.mieducacion.gov.co/1621/articulos-190468\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mieducacion.gov.co/1621/articulos-190468_archivo_pdf4.pdf)

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Orientaciones educativas para la primera infancia*. Santafé de Bogotá: Minsiterio de Educacion Nacional.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado transición* . Santafé de Bogotá: EDESCO Ltda.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Guía 35 Para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Taller Creativo Aleida Sánchez B. Ltda.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MINCULTURA, et.al. (2011). *Encuentro de educación inicial de calidad en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Santafé de Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DE NORUEGA. (2003). *I forste rekke*. Oslo: Green Paper.

MUÑOZ, A. et. al. (2010). Competencias básicas en educación infantil. *Clave XXI - Reflexiones y experiencias en educación*, 1-11.

OIT. (2012). *Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia, informe para el debate en el foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

OTÁLORA, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS No. 5*, 71,96.

PERALTA, M. (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe*. Santiago de Chile: Instituto internacional de Educación Infantil.

PESTALOZZI, J. (12 de agosto de 1827). *Cartas sobre educación infantil, documento en pdf*. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de [peuma.unblog.fr/.../Pestalozzi-Johann-Cartas-Sobre-Educacion-Infantil](http://peuma.unblog.fr/.../Pestalozzi-Johann-Cartas-Sobre-Educacion-Infantil)

PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid - España: Aguilar.

PINILLA, A. (2010). Del niño, sujeto de derechos, al niño, sujeto de control. *Infancias Contemporáneas*, 107, 120.

PIOIBETTA, J. (2009). Juan Amos Comenio. En J. CHATEAU, *Los grandes pedagogos. Decimosexta reimpresión* (págs. 112, 113). México: Fondo de Cultura Económica.

PLANCKE, R. (2009). Ovide Decroly . En J. Chateau, *Los grandes pedagogos. Décimo sexta reimpresión*. (págs. 250, 261). México: Fondo de Cultura Económica.

PORTILLA, M. (2012). *Reflexiones en torno a la política pública de la Primera Infancia*. San Juan de Pasto: Seminario: La educación una mirada desde lo local. Universidad de Nariño. Facultad de Educación.

RABY, P. (s.f.). *Gramificación el juego al servicio del aprendizaje*. Recuperado el 25 de enero de 2013, de [http://www.slideshare.net/paula\\_raby/paula-raby-slideshare](http://www.slideshare.net/paula_raby/paula-raby-slideshare)

RAMÍREZ, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

ROUSSEAU, J. (1979). *Emilio*. México: Editorial Nacional.

RUÍZ, F. (2 de Abril de 2011). *Autores de la Escuela Nueva*. Recuperado el 23 de Agosto de 2013, de <http://fativrmagisterioprimary.blogspot.com>

SABOGAL, J. (2010). *Desarrollo Humano Multidimensional*. Pasto: Universitaria Universidad de Nariño.

SERRANO, V. (2009). *La competencia Digital y tratamiento de la información y su vinculación con la materia de matemáticas*. En Revista Digital De Educación y Formación del Profesorado. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, de <http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php>.

SLIDESHARE. (s.f.). *Pedagogo Rousseau y sus aportes*. Recuperado el 11 de marzo de 2013, de <http://www.slideshare.net/jamilethv>.

TAMAYO, M. (2005). *Guía de investigación para niños y jóvenes. Primera edición*. Mexico D.F.: Limusa.

TORRES, A. (2001). *La práctica pedagógica investigativa e integral: una propuesta para los programas de pregrado en educación de la Universidad de Nariño-Colombia*. Ciudad de La Habana -Cuba: Instituto superior pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas.

UNED, facultad de Educación. (s.f.). *El pedagogo*. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1178168&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1178168&_dad=portal&_schema=PORTAL)

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF.

VERGARA, V. (2008). *La educación inicial, guía de gestión, fundamentación y aplicación. Primera edición*. Santafé de Bogotá D.C. - Colombia: ANDEIP.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Psicología Soviética*. Madrid: Paidós.

ZÚÑIGA, G. (1988). *La pedagogía lúdica: Una opción para comprender*. Pasto -nariño: Funlibre-Seccional Nariño.

# ANEXOS

**Anexo A: entrevista a asesor pedagógico, coordinadores, maestros y maestras de las sedes  
Cabrera, El Carmen y Agualongo**

**Objetivo 1:** Analizar los referentes epistemológicos planteados por el MEN que sustentan la promoción de CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

Estimados asesor, coordinadores de sedes, maestros y maestras: a continuación el investigador les hará una entrevista para conocer aspectos puntuales que relacionan los referentes epistemológicos planteados por el Ministerio de Educación con respecto a la formación de niños y niñas en la Primera Infancia y la promoción de competencias básicas; le solicito por favor, contestarlas lo más verídicamente posible, puesto que el interés del presente trabajo radica en el mejoramiento de estos procesos, tan útiles para los niños y niñas como para los docentes y la institución.

- 1.Cuál es su concepción sobre la Política Pública de la Primera Infancia.
2. De acuerdo con la guía 35 del MEN, que entiende usted, por las directrices de la política de atención Integral a la Primera Infancia,
3. Conoce usted la concepción de Desarrollo Infantil y competencias básicas en la primera infancia propuesta en el Documento No. 10 del MEN.
4. Conoce usted, que se busca proporcionar a niños y niñas con la educación para la primera infancia.
5. Conoce usted la concepción de niño y niña que la política de Primera Infancia promueve.
6. Conoce usted la concepción de entorno Institucional.
7. Conoce usted las estrategias educativas para promover el desarrollo de CB.

Muchas Gracias.



## **Anexo B: entrevista a asesor pedagógico y coordinadores de las sedes Cabrera, El Carmen y Agualongo**

\*cuando se mencione el PAIPI (programa de atención integral a la primera infancia), para la presente investigación, únicamente se referirá al componente pedagógico o educativo.

**Objetivo 2:** Describir cómo se articula el diseño curricular de la PI en la política pública para promover las CB en niños y niñas de 3 a 5 años en el CMB.

Apreciados directivos: a continuación el investigador les hará una entrevista para conocer aspectos puntuales que la Política Pública propone sobre el diseño curricular para la primera infancia, en niñas y niños de 3 a 5 años en el Colegio Musical Británico. Se le agradece responda con veracidad.

1. Teniendo en cuenta el aspecto educativo, cuál es su concepción del PAIPI
2. A partir de su conocimiento en el PEI del CMB describa cómo se articula el PAIPI con la institución.
3. Cómo Considera usted que el PAIPI fortalece la promoción de competencias básicas.
4. Cuáles son las estrategias Institucionales que se abordan para favorecer la promoción de competencias básicas.
5. De qué manera la Institución educativa hace seguimiento a la promoción de competencias en el entorno educativo.
6. Existe una política institucional que soporte la promoción de dichas competencias básicas.
7. Ofrece la institución capacitación a los docentes en el aspecto de promover las CB en la institución.
8. Se proporciona información sobre estas políticas a las familias de los niños y niñas de las sedes que conforman el entorno institucional del Colegio Musical Británico.
9. En la planeación y en la evaluación institucional se tiene en cuenta el aspecto de la promoción de las competencias básicas.

Muchas Gracias.

### **Anexo C: conversatorio: grupo focal, maestros y maestras**

**Objetivo 3:** Identificar cuáles son las orientaciones institucionales sobre la primera infancia que promueven las competencias básicas en el Colegio Musical Británico.

Apreciados profesionales: A continuación se leerá uno a uno, aspectos relacionados con las orientaciones y/o los elementos que la institución les proporciona para desarrollar su labor educativa y orientar el trabajo hacia la promoción de competencias, sus aportes contribuirán notablemente para mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido a la PI.

1. La institución Colegio Musical Británico, les proporciona materiales informativos acerca de la atención a la PI y los socializa en la planeación, el transcurso del año escolar y en la evaluación institucional.
2. La institución les ha dado a conocer las políticas gubernamentales y programas como el PAIPI, y sigue las directrices que se proponen allí para el desarrollo de competencias.
3. La institución cuenta con las instalaciones adecuadas y los recursos para implementar el PAIPI en forma eficiente.
4. La institución propone estrategias educativas para promover el desarrollo de competencias básicas.
5. La institución ha propuesto talleres para orientar el papel del agente educativo en la nueva dimensión de la educación en la primera infancia con respecto a Experiencias Re-orientadoras.
6. Existe en la institución una formación de las familias de los niños y niñas para mejorar el servicio educativo.
7. Los resultados que se obtienen al finalizar un período de atención se socializan para establecer políticas de mejoramiento.

Gracias por su colaboración

**Anexo D: encuesta a maestros y maestras de las sedes: Cabrera, El Carmen y Agualongo**

\* Si usted considera que alguna de las competencias básicas no la conoce o no se promueve en la institución, escriba la anotación en la respectiva competencia.

**Objetivo 4:** Promover escenarios de formación que les permitan a los docentes reflexiones para la apropiación de las CB en niños y niñas de 3 a 5 años.

Apreciados profesionales: a continuación encontrará 8 preguntas que se refieren a competencias básicas y al cómo usted puede promoverlas en el aula, en la primera parte de cada pregunta hay cuatro opciones para elegir (elija solo una, por favor y encierre la respectiva letra con un círculo) y al final hay que hacer una redacción corta de la experiencia más significativa con la que se haya encontrado en su vida docente.

1. Cómo promueve la competencia lingüística en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con silabeo, palabreo y planas de ejercicios escriturales en el aula
- b. Con diálogos alrededor del idioma en el aula
- c. Con juegos de cartas con nombres e ilustraciones en el aula
- d. Con juegos cooperativos de interacción por fuera del aula

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

2. Cómo promueve la competencia matemática en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con planas de numeración en hojas con lápices de colores en el aula.
- b. Con figuras geométricas para su reconocimiento en el aula,

c. Con juegos matemáticos cooperativos (semana, bombón y otros) de interacción por fuera del aula.

d. Con juegos constructivos de numeraciones (bloques lógicos) en el aula.

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

3. Cómo promueve las CB en el aspecto físico y natural en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

a. Con la realización de pequeños experimentos en el aula

b. Con diálogos acerca de temáticas científicas con ilustraciones en el aula

c. Con salidas al campo a conocer la naturaleza y regreso al aula para particularizar lo aprendido.

d. Con juegos científicos de cooperación por fuera del aula y en laboratorios naturales.

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

4. Cómo promueve la competencia informática en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

a. Con computadores y teclados dibujados en el aula ejercitando sus manos para teclear.

b. Con distintos artefactos informáticos desmontables para jugar con sus compañeros interaccionando fuera del aula.

- c. Con ilustraciones en el aula para explicar las partes de las distintas tecnologías.
- d. En la sala de cómputo para conocer las partes de la tecnología informática.

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

5. Cómo promueve la competencia social y ciudadana en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con juegos de socialización en el aula
- b. Con elecciones democráticas infantiles en el aula
- c. Con lecturas en el aula que promueven las actividades sociales y ciudadanas
- d. Con el incremento de cooperación en las actividades de interacción en y fuera del aula.

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

6. Cómo promueve la competencia cultural y artística en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con invitaciones a grupos folclóricos en el aula para compartir experiencias
- b. Con diálogos en el aula que enaltezcan el arte y la cultura de Colombia
- c. Con juegos de interacción humana y tecnológica para conocer más de la cultura y el arte

d. Con bailes, rondas, dichos, coplas en el aula para fomentar la capacidad estética de ellos

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

7. Cómo promueve la competencia para la autonomía y la iniciativa en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con la toma de decisiones en el quehacer escolar en el aula
- b. Con ilustraciones de valores autónomos en el aula que expliciten la iniciativa personal
- c. Dejando que tome decisiones en sus juegos y quehaceres de forma autónoma
- d. En el aula mediante juegos de autoridad y sumisión entre los niños

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

-----  
-----  
-----  
-----

8. Cómo promueve la competencia aprender a aprender en los niños de 3 a 5 años en su actividad docente:

- a. Con tarjetas u hojas ilustradas para colorear en el aula
- b. Con explicaciones suficientes sobre temáticas elegidas por el docente
- c. Con juegos de adivinanzas cuya respuesta está en sobre secreto
- d. Dejando a cada niño elegir lo que desea aprender y dejar hacerlo con sus compañeros

Refiera a continuación la experiencia educativa más representativa de promoción de esta competencia en su labor docente:

---

---

---

---

Gracias por su colaboración.

## **Anexo E: Foro de profesionalización docente**

Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI.

Apreciados docentes: A través del presente foro se intenta dar a conocer de una manera clara y pertinente las directrices de la política pública para ofrecer una atención integral a la primera infancia, por otra parte es necesario conocer de ustedes sus concepciones respecto a la noción que tienen de competencias básicas y cómo promoverlas en el aula.

1. DINAMICA DE TRABAJO: Se organiza el grupo de trabajo por sedes, con su respectivo coordinador, para dinamizar este foro, se invitó como moderador al asesor pedagógico teniendo en cuenta su experiencia en PI y como orientadora de los proyectos de atención integral a la PI. Por parte del investigador se asume la socialización de referentes legales y teóricos para llevar a la reflexión y apropiación de las CB en el entorno institucional del CMB, de tal manera, que al finalizar el foro, los profesionales que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años cuenten con las orientaciones pertinentes para promover las CB, en su práctica escolar.

Agenda de trabajo:

1.1. TEMARIO 1: Concepciones docentes de CB.

Organización de mesas de trabajo.

Planteamiento de preguntas.

¿Qué es para usted una competencia?

¿Cuáles son las CB que se deben promover en la PI?

¿Cuáles son los referentes legales que soportan una formación integral con base en la promoción de CB?

¿Cuál es la diferencia entre enseñar por contenidos y por competencias?

1.2. TEMARIO 2: Criterios generales para el establecimiento de competencias en la PI.

Organización de mesas de trabajo.

Planteamiento de preguntas



Desde el entorno institucional cuales son las directrices y las estrategias para que el trabajo docente se desarrolle con base en la promoción de CB.

Cuáles son los criterios generales que usted considera importantes para el desarrollo de las competencias básicas.

Desde su experiencia docente, cuales considera que son las carencias o falencias que impiden la promoción de CB.

### 1.3. TEMARIO 3: Experiencias significativas que promueven las CB.

Organización de mesas de trabajo.

Planteamiento de preguntas

Mencione y describa alguna o algunas experiencias que usted considere significativas para la promoción de CB.

Socialice los aspectos más relevantes de la experiencia significativa en plenaria.

### 1.4. TEMARIO 4: La práctica escolar como fundamento para promover las CB.

Organización de mesas de trabajo.

Planteamiento de preguntas

¿Conoce usted la diferencia entre práctica escolar distributiva y práctica escolar promotora de CB?  
Comente las diferencias.

¿Desde su trabajo profesional cómo considera que aporta a la promoción de CB en la PI?

¿Qué aspectos de las experiencias significativas han sido relevantes para mejorar su labor docente y proyectarla hacia la promoción de CB?

Gracias por su colaboración

## **Anexo F: evaluación general de la propuesta – foro de profesionalización docente**

Apreciados maestros, maestras y coordinadores de sede, gracias por su colaboración en el desarrollo del foro “Escenarios pedagógicos hacia la reflexión y apropiación de las CB que permitan a maestros y maestras, favorecer su promoción en el entorno institucional del CMB, para beneficiar la PI”; ahora, se quiere conocer su apreciación y valoración de esta estrategia de profesionalización docente; para ello, contesten con sinceridad las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que el foro de profesionalización docente le aclara dudas respecto a la noción de CB?

---

---

2. ¿de acuerdo con su formación profesional, el foro le permite a usted mejorar su accionar en el contexto educativo para promover competencias?

---

---

3. ¿Haber participado en el foro de profesionalización docente propuesto, le permite tener una clara concepción de la promoción de CB para su trabajo en el entorno institucional?

---

---

4. ¿Cree que las experiencias significativas se convierten en referentes institucionales a tener en cuenta para promover CB?

---

---

5. ¿Considera que los planteamientos socializados en el foro de profesionalización docente mejorarían su labor docente?

---

---

6. ¿Qué recomendaciones o sugerencias propone para fortalecer el foro de profesionalización docente relacionado con la promoción de CB en la PI?

---

---

Gracias por su valiosa colaboración

¡Su trabajo decidido ayuda a transformar la educación ofrecida a los niños de Primera Infancia!